

**CLEIDE APARECIDA NUNES DA SILVA FRANCO**

**A INTERAÇÃO ALUNO-PROFESSOR-ALUNO NAS  
AULAS DE LEITURA**

UBERLÂNDIA – MG  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
2008

**CLEIDE APARECIDA NUNES DA SILVA FRANCO**

## **A INTERAÇÃO ALUNO-PROFESSOR-ALUNO NAS AULAS DE LEITURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Lingüística – Curso de Mestrado em Lingüística do Instituto de Letras e Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Área de concentração: Estudo em Lingüística e Lingüística Aplicada.

Orientadora: **Profa. Dra. Carmen Lúcia  
Hernandes Agustini**

UBERLÂNDIA – MG  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
2008

FRANCO, Cleide Aparecida Nunes da Silva. A Interação Aluno-professor-aluno nas Aulas de Leitura. Dissertação de Mestrado pela Universidade Federal de Uberlândia – Programa de Pós Graduação em Lingüística. Uberlândia, MG: 2008

Dissertação defendida em 14 de julho de 2008 e submetida à avaliação da Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA:

---

Professora Dra. Cármen Lúcia Hernandes Agustini - UFU (Presidente)

---

Professor Dr. Luiz Francisco Dias - UFMG

---

Professor Dr. Waldenor Barros Moraes Filho - UFU

---

## AGRADECIMENTOS

À professora Carmen Agustini, pelo apoio, amizade, confiança, dedicação e orientação, sem a qual este trabalho não teria o mesmo valor.

A Solene e Eneida, pelo carinho, presteza, amizade durante todo o meu percurso no ILEEL, muito obrigada.

Aos participantes da pesquisa que contribuíram para a realização deste trabalho.

Aos amigos do curso de pós-graduação do ILEEL, especialmente à Ana Maria Riciolli, Ricardo Nogueira Vilarinho, Eduardo Alves Rodrigues e Cleuzira Custódio, pelo companheirismo, generosidade e pelas ponderações valiosas nesse percurso.

Em especial, ao Estevão, Bruno e Isabela, por estarem sempre presentes.

*Chega mais perto e contempla as palavras.*

*Cada uma*

*Tem mil faces secretas sob a face neutra,*

*E te pergunta, sem interesse pela resposta,*

*Pobre ou terrível, que lhe deres:*

*Trouxeste a chave?*

*Carlos Drummond de Andrade*

## RESUMO

Este trabalho resulta da pesquisa que realizamos no campo teórico do sócio-interacionismo. Dado nosso envolvimento com o ensino fundamental, decorrente de uma longa experiência docente, ocorreu-nos problematizar a interação aluno-professor-aluno em aulas de leitura, uma vez que tornou-se recorrente ouvirmos de colegas reclamações e lamentos sobre o desempenho dos alunos em relação à leitura. A hipótese que norteia essa pesquisa é que as ações pedagógicas que ocorrem nas aulas de leitura não são suficientes para sua efetiva aprendizagem. Para as análises, tomamos um conjunto de oito aulas de Língua Portuguesa cujo foco era o ensino da leitura, a partir das quais pudemos registrar e analisar como se deu o processo de interação ao longo do acontecimento da aula de leitura. As aulas foram gravadas e posteriormente transcritas e analisadas. Os participantes da pesquisa correspondem a dois professores de quarta série e dois professores de quinta série. Como procedimento metodológico, optamos pelo paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1989), por nos permitir analisar as pistas indiciárias implícitas e explícitas presentes nas aulas. Após a análise dos excertos, constatamos que há recorrência de interação truncada e de formas de silenciamento nas aulas de leitura, o que inviabiliza uma construção de sentidos conjunta no processo de ensino e aprendizagem da leitura. Prevalece a monossemia da leitura factual do professor. Pudemos, ainda, analisar que a concepção de leitura subjacente à prática dos docentes fere as propostas dos documentos oficiais que deveriam reger as ações pedagógicas dos professores nas escolas, uma vez que se restringe à decodificação de grafemas e à oralização do texto escrito. Esses fatores "emperram" a aprendizagem da leitura; já que a situação não está revertida para ele, o aluno resiste e sua resistência é vista pelo professor como falta de interesse, por exemplo.

**PALAVRAS-CHAVE:** interação; leitura; ensino; aprendizagem; sentido.

## **ABSTRACT**

This dissertation presents the results of a research project carried out upon the theoretical framework provided by Social Interactionism. Due to our involvement with the Secondary Education and our long teaching experience, we became interested in questioning and discussing the classroom interaction between teachers and students in reading lessons. It happened also because colleagues' complaints about students' performances in reading have become recurring. The hypothesis that guides this research work is that the pedagogical actions that have been undertaken in reading lessons are not sufficient for promoting its effective learning. Therefore, we have analyzed eight Portuguese lessons which were aiming at teaching reading. Our analysis has allowed us both examine and show how the interaction process happened along the reading lesson, which have been recorded and transcribed afterwards for analysis. The participants of this research investigation consist of two fourth-grade and two fifth-grade teachers. Our analysis has been carried out upon the indiciary paradigm, as it was proposed by Ginzburg (1989), for it allowed us analyze indiciary marks that were implicitly or explicitly present and constituting the reading lessons. After analyzing the lessons excerpts, we were able to point that during the reading lessons interaction is repeatedly chopped off, besides, different forms of silencing are recurring as well. These two factors hinder the meaning construction in the teaching-and-learning process of reading from being shared; this way, the teacher's monossemic and factual reading prevails. We were also able to analyze that the reading conception underlying teachers' practice seems to contradict the formal documentation that was supposed to legislate teachers' pedagogical actions, since their practice simply corroborates both the decoding of graphemes and the oralization of the written text. These factors contribute for making the learning of reading stuck: since class situation is not centered in learners, they resist, and their resistance is, for instance, considered by the teacher as lack of interest.

**KEYWORDS:** interaction; reading; teaching; learning; meaning.

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	10
<b>Capítulo 1</b>	
Aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa .....	15
1.1. O quadro teórico de referência .....	15
1.2. As escolas .....	21
1.3. Os participantes da pesquisa .....	27
1.4. O procedimento de coletas de dados .....	28
1.5. O procedimento de análise .....	30
<b>Capítulo 2</b>	
Considerações históricas sobre a leitura e a formação do leitor no Brasil .....	33
2.1. Fatores históricos referentes à leitura no mundo ocidental .....	33
2.2. Fatores históricos referentes à leitura no Brasil .....	38
2.3. O processo de socialização da leitura no Brasil .....	49
2.4. A leitura de textos escritos e o espaço escolar .....	52
2.5. A relação aluno-professor-aluno na sala de aula e na aula de leitura .....	56
<b>Capítulo 3</b>	
Na aula de leitura: a construção da leitura e a interação aluno-professor-aluno	61
3.1. Indícios da concepção de leitura .....	61
3.2. A prática docente na aula de leitura .....	72
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	103
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	107



1. Referências Bibliográficas .....	107
2. Bibliografia Consultada .....	111
<b>ANEXOS</b>	113
1. Textos trabalhados nas aulas de leitura .....	113
2. Transcrições das aulas de leitura gravadas .....	122

# Introdução

Há uma diversidade de relações passíveis de serem estabelecidas em uma interação humana. Essa diversidade de relações, quando mediada pela linguagem verbal, por exemplo, permite ao homem recriar o mundo, não só a partir das representações produzidas via processo simbólico, mas também a partir do resultado de suas práticas sócio-interativas. Partindo dessa perspectiva, a questão da interação, no que tange à linguagem, torna-se fundamental, uma vez que ela é capaz de indicar que toda ação do homem no mundo se inscreve em um quadro social simbolizado de práticas culturalmente institucionalizadas.

Nesse sentido, não é possível considerar a interação e aqueles que nela participam como entidades imediatas e empíricas. Com efeito, quando um homem se dirige a outro, fá-lo afetado por sentidos que, a partir de sua constituição subjetiva, atribui ao outro, à situação e àquilo que diz. Não é um homem que fala para outro homem, seu igual. Há entre eles um jogo de representações que afeta o processo de interação (AGUSTINI, 2004). Ainda conforme essa autora, trata-se também de falantes simbolizados e que, por isso, significam e se significam, de modo que nunca se trata de uma relação imediata e empírica. São representações imaginárias produzidas via processo simbólico e interpretação. Locutor e receptor são significados diferentemente e, por isso, não reconstruem, de modo idêntico, aquilo que é dito. Nessa perspectiva, é necessário compreender o *esquema da comunicação*<sup>1</sup> de um outro modo, deslocando-o de seu aspecto empírico de modo a transpô-lo à relação simbólica e imaginária dos sentidos sócio-historicamente constituídos, uma vez que as interpretações possíveis são parametrizadas pela cultura da sociedade em que se inscrevem os participantes da interação.

A linguagem não produz somente o efeito pragmático da comunicação. No dizer de Benveniste (1999, p. 286), a comunicação é uma conseqüência pragmática do fato de que o homem fala; nela há uma relação instável de interioridade e exterioridade que assim se explica: antes de ser para comunicação, a linguagem está para elaboração,

---

<sup>1</sup> Menção ao tradicional esquema da comunicação presente em teorias funcionais da comunicação. Cf., por exemplo, JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1995. p.123.

antes de ser mensagem, é construção de pensamento e antes de ser veículo de sentimento, a linguagem se constitui como um processo criador do homem.

Em razão disso, a linguagem que se organiza em discursos e textos<sup>2</sup>, ao ser estabelecida como uma ação discursiva, produz e "transmite" conhecimentos que são expressos por meio de enunciados diversos, ora dependendo dos diferentes interlocutores e contextos, ora dependendo dos processos formais da escrita. Esse entendimento se integra à concepção de leitura como prática que se insere em um contexto social, compreendendo disposições e capacidades que vão desde a decodificação do sistema de escrita até a compreensão e a atribuição de sentidos possíveis para o texto. Nessa perspectiva, leitura e interpretação são ações inalienáveis, não podendo ser tomadas como variáveis estanques e isoladas de uma mesma prática. Enquanto condição discursiva das formas de produção de conhecimento, a aprendizagem da leitura é fundamental à participação do homem nas práticas sociais letradas.

No espaço educacional escolar, a prática de leitura é um processo fundamental para a aprendizagem e a constituição de cidadãos críticos. É nesse espaço que localizamos o presente estudo, desenvolvendo nossos questionamentos a partir do trabalho de análise, a fim de compreender e explicitar a concepção de leitura e a prática docente a ela implicada em aulas de leitura de textos escritos, tomando como foco a interação aluno-professor-aluno no processo de construção da leitura de textos escritos, em aulas de leitura nas quarta e quinta séries do Ensino Fundamental.

Sentimo-nos inicialmente motivados à realização desse estudo em função das inquietações e freqüentes relatos de insatisfação feitos por professores de Língua Portuguesa (doravante LP), na região de Campina Verde, Minas Gerais: os professores denunciavam insatisfação quanto ao desempenho dos alunos frente à prática de leitura de textos escritos em salas de aula do Ensino Fundamental. Por um lado, os alunos são "acusados" de desinteresse pela leitura e deficitários em relação à capacidade de aprender e apreender a ler. Por outro, os professores de Língua Portuguesa são, reiteradamente, "cobrados" pelo desempenho dos alunos, produzindo, dessa forma, um círculo vicioso. Esse quadro de insatisfação apresenta-se constante ao longo de nossa

---

<sup>2</sup> Conforme Bronckart (2007, p.71) "a noção de texto pode ser aplicada a toda e qualquer produção de linguagem situada, oral ou escrita. [...] cada texto está em relação de interdependência com as propriedades do contexto em que é produzido". No entanto, a nosso ver, esse contexto não é a instância imediata e empírica, mas a instância simbolizada pelos participantes da interação, o que a faz ímpar para cada um deles.

experiência na carreira de docência, que já ultrapassa os treze anos. Essas indagações nos levaram, portanto, à atual pesquisa, tendo por fundamento a concepção de leitura subjacente à prática pedagógica de um grupo de professores de LP, atuantes em quartas e quintas séries do Ensino Fundamental.

Elegemos trabalhar com aulas de leitura nas quartas e quintas séries por compreendermos que, nesse estágio do percurso escolar, o aluno já deve ser capaz de ler com proficiência, ou seja, ler e produzir relações entre aquilo que atribui ao texto e aquilo que atribui a outros textos e a sua vivência social. Justificamos também a eleição de tais séries com o fato de que se trata de um momento em que novos processos de ensino se dão em relação às práticas de leitura adotadas por professores, uma vez que se supõe que um aluno de quarta ou quinta série já passou da fase da decodificação de grafemas, estando já inserido no mundo da leitura propriamente dita.

Sendo assim, visualizamos nessas afirmações que "ler" é fazer um gesto de interpretação, configurando esse gesto na política da significação. Diferentes leituras não são isentas do posicionamento ideológico daquele que lê em relação ao que é lido e nem surgem naturalmente; atestam modos de subjetivação distintos e próprios aos sujeitos na relação que estabelecem com o corpo do texto, guardando em si os vestígios da simbolização de poder, na passagem do discurso ao texto, em seus espaços abertos à significação (ORLANDI, 2001, p. 68). Portanto, ler é uma prática complexa e inalienável ao homem; porque, diante de um fato a ser lido, é impossível não interpretar.

A concepção de leitura proposta por essa autora norteia a presente pesquisa, respaldando nossa hipótese de que, dadas às condições de leitura nas salas de aula aqui analisadas, essa prática parece não acontecer da forma como deveria; a prática de leitura nas salas de aula se prende aos aspectos das tarefas escolares, na oralidade e na decodificação dos textos escritos, acabando por nelas se circunscreverem, não sendo tais atividades suficientes para formar leitores, tampouco para permitir-lhes entrar no jogo da produção dos sentidos que circulam socialmente. Parece-nos que as ações didáticas presentes nas aulas de leitura não são suficientes porque as professoras identificam-se com uma concepção de leitura que está, tradicionalmente, vinculada às práticas de leitura em voz alta, decodificação grafemática e leitura factual do texto. Assim, torna-se pertinente problematizar como, nessas aulas, constituem-se professor e aluno.

Outro aspecto relevante considerado por nós é o fato de que, no Brasil, a relação do brasileiro com a leitura de textos escritos mostra-se, de um modo geral, muito tênue.

Em nossa história, relacionamo-nos mais fortemente com a oralidade, devido a nossa formação histórica enquanto nação e aos fatos a ela implicados, como, por exemplo, o alto índice de analfabetismo, a vinda tardia da imprensa para o Brasil, a exploração dos índios e africanos pelos colonizadores e a escravidão, cujos reflexos perduram reverberando e fazendo sentido em nossa sociedade. Esses sentidos incidem na escolarização, fazendo com que muitos brasileiros permaneçam excluídos das práticas sociais letradas de nossa sociedade ou, ainda, que muitos não encontrem nessas algum valor que justifique ou assegure o interesse por elas.

Essa relação tênue com a leitura de textos escritos abriu espaço para a instauração, entre os brasileiros, de discursos que imprimem à prática de leitura sentidos relativos a enfado, monotonia e desprazer, o que sustenta, por sua vez, a emergência de outros discursos, a sua contraparte, os quais impregnam a prática de leitura de sentidos de prazer, satisfação, etc. Isso leva os professores a acreditarem que as aulas de leitura precisam ser dinâmicas e teatrais para tentar promover o interesse do aluno pela leitura. Nesse sentido, parece-nos que o próprio professor, afetado por esses discursos, acaba realimentando o desinteresse do aluno pela leitura ao torná-la uma tarefa, um exercício impositivo de contenção da disseminação dos sentidos possíveis de serem atribuídos a um texto.

Assim sendo, estabelecemos alguns objetivos para o desenvolvimento de nossa pesquisa, tendo como objetivo geral: (1) analisar as ações pedagógicas dos professores em sala de aula de Língua Portuguesa ao proporem a prática de leitura de textos escritos; e específicos, a saber: (2) analisar as concepções de leitura subjacentes à prática docente em aulas de leitura de textos escritos, no espaço de salas de aula de quartas e quintas séries do Ensino Fundamental; (3) analisar, no espaço escolar da sala de aula de leitura de textos escritos, a interação entre o texto, o aluno e o professor enquanto mediador do processo de construção de sentidos no âmbito da leitura. Para atingir esses objetivos, tomamos como arcabouço teórico de pesquisa uma abordagem sócio-interacionista, determinada pela concepção de sujeito da enunciação estruturalmente cindido, ou seja, constituído por inconsciente e linguagem. Como procedimento metodológico, adotamos o paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1989), por nos permitir, no processo de análise das aulas, trabalhar com diferentes formas lingüísticas como pistas para a construção das concepções de leitura subjacentes à prática docente e do processo de interação aluno-professor-aluno. Para tanto,

gravamos aulas de leitura, a fim de analisá-las a partir do método indiciário; assim procedendo, pudemos testar nossa hipótese de que as ações didáticas do professor em aulas de leitura não estão condizentes às demandas do ensino de leitura.

Dessa forma, organizamos nossa dissertação em três capítulos, além da introdução, das considerações finais e da bibliografia. Após apresentarmos nosso trabalho na Introdução, no primeiro capítulo, abordamos os aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa, centrando-nos em mostrar como agenciamos seu desenvolvimento. No segundo capítulo, fizemos um panorama histórico sobre a leitura e a formação do leitor brasileiro, a fim de dar sustentação a algumas questões aventadas na introdução e reiteradas no processo de análise; além disso, discorreremos sobre a prática de leitura de textos escritos no espaço escolar, enfatizando algumas propostas de trabalho e discutindo a relação aluno-professor-aluno na aula de leitura. No terceiro capítulo, dedicamo-nos à análise das aulas de leitura gravadas, sob o ponto de vista de certo sócio-interacionismo<sup>3</sup>, procurando explicitar a concepção de leitura subjacente à prática docente e como se deu o processo de interação em sala durante as aulas de leitura. Após o capítulo de análise, tecemos nossas considerações finais e, oportunamente, sinalizamos algumas respostas possíveis às indagações dos professores pesquisados, apontando algumas conclusões e aventando algumas perspectivas sobre a aula de leitura de textos escritos.

Eis, então, nosso convite: adentremos as portas do mundo da leitura que nosso texto poderá oferecer e, de primeira parada, aportemos nos aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa, a fim de conhecer suas diretrizes. Nossa segunda parada será no mundo ocidental, notadamente no Brasil, a fim de analisar considerações históricas sobre a leitura e a formação do leitor brasileiro, assim como a prática de leitura em sala de aula. Seguiremos a rota até as análises e, finalmente, aportaremos nas novas terras de nossas considerações finais. Entremos!

---

<sup>3</sup> Conforme a Bentes e Mussalin (2004, p.314), defrontamos na atualidade com "interacionismos e interacionismos", o que torna necessário identificar o peso epistemológico dado à dimensão interacional das ações humanas nos estudos da linguagem, uma vez que a Lingüística não é um bloco monolítico, pois tanto seus domínios internos quanto suas demarcações fronteiriças com outras disciplinas do conhecimento também estão a exigir uma arbitragem teórica interacional.

# CAPÍTULO 1

## ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

No presente capítulo, apresentamos, além da perspectiva teórica de nosso trabalho, aspectos relativos à composição do espaço da pesquisa, a fim de descrever o perfil das escolas e dos participantes da pesquisa, os documentos que regem o ensino por elas adotado, os procedimentos de coleta do material de análise, assim como os procedimentos metodológicos de análise dos dados coletados. Essa descrição do espaço da pesquisa é importante, uma vez que é necessário confrontar os objetivos e ações didáticas propostos pela instituição escolar às práticas docentes em análise.

O confronto daquilo que os documentos escolares determinam como ações de ensino a serem trabalhadas em sala de aula com as ações pedagógicas dos professores participantes da pesquisa permite-nos verificar se as práticas por eles adotadas para o ensino da leitura de textos escritos em sala de aula condizem com a proposta escolar de ações de ensino. Dessa forma, é possível analisar, de modo mais contundente, o processo de interação entre aluno-professor-aluno na aula de leitura de textos escritos. Essas aulas têm por objetivo ensinar o aluno a ler textos de naturezas diversas e, assim procedendo, torná-lo um cidadão capaz de participar ativamente de nossa sociedade letrada.

### 1.1. O QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

Filiamo-nos a uma perspectiva sócio-interacionista que concebe o ensino e a aprendizagem como fenômenos que se realizam no processo de interação entre um sujeito e outro. Não usamos a noção de "indivíduo" porque concebemos que, no

processo de interação, trata-se de falantes simbolizados, conforme já apontado na introdução.

A análise do ensino e da aprendizagem da leitura de textos escritos, da posição do leitor e do lugar do professor no espaço escolar deve, uma vez que se trata de uma prática simbólica, considerar que as relações em sala de aula são sempre heterogêneas, porque dependem do modo como simbolizamos uns aos outros e das situações de interação. Nesse sentido, o processo de ensino e de aprendizagem da leitura se relaciona à permanente construção de conhecimentos, por meio da interação e da prática pedagógica do docente no espaço escolar em que o aluno participa.

Para Bronckart (2007), a expressão "interacionismo social" aponta para uma posição epistemológica geral; contudo, todas as suas vertentes possíveis têm em comum o fato de aderir à tese de que as propriedades específicas das práticas sociais humanas resultam de um processo histórico de socialização e sedimentação de sentidos.

As práticas sociais humanas são vistas como ações significantes, cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de tudo, um produto da socialização e da historicização dos sentidos. Nessa perspectiva, é no contexto das práticas sociais em funcionamento nas formações sociais que a linguagem é concebida como forma de intervenção simbólica do homem em sociedade. Desse modo, podemos dizer que o homem, ao se instituir como "pessoa", se reorganiza em torno das relações sociais estabelecidas via linguagem. Ao se engajar em uma ação, o homem se apropria de conhecimentos relativos ao mundo objetivo – ao mundo social – e ao mundo subjetivo, que são apenas versões necessariamente parciais dessas coordenadas sociais (BRONCKART, 2007).

Sendo assim, a prática languageira se constitui como um ato material, oral ou escrito, inserido nas coordenadas do espaço-tempo. A partir dessa perspectiva, Bronckart (ibid.) afirma que a linguagem se organiza em discursos ou em textos<sup>4</sup>. Tais textos, em suas diversas espécies, são efetivamente produtos de práticas humanas, recobrando interesses e condições de funcionamento das formações sociais.

Partindo dessas premissas, Geraldi (1996) afirma que o estudo e o ensino de uma língua não podem deixar de fora as diferentes instâncias sociais, uma vez que a língua

---

<sup>4</sup> Para Bronckart (2007, p.71) "a noção de texto pode ser aplicada a toda e diferente produção de linguagem situada, oral ou escrita". E cada texto está em relação de interdependência com as propriedades do contexto em que é produzido, exibindo um modo determinado de organização de seu conteúdo referencial, composto de frases articuladas umas às outras de acordo com as regras de composição mais ou menos estritas, assegurando-lhe uma aparente coerência.



está, enquanto produto e produção da história, constitutivamente marcada pelos espaços sociais em que se dá. Assim sendo, o autor propõe diferentes instâncias de aprendizagem. Na perspectiva sócio-interacionista, a oralidade é aprendida nos processos interlocutivos de que participou. Isso porque não se aprende antes para, somente depois, poder interagir. Simultaneamente nos constituímos sujeitos de dizer nas:

[...] interações em sua família, em seu grupo amigos, em seu bairro e mesmo interações com os meios de comunicação de massa, como rádio e televisão. Nestes processos interlocutivos é que a aprendizagem se deu, e antes deles não havia uma linguagem pronta a que tivesse que, não produtivamente, aceder. Ao contrário, nas interações de que fez parte, seu trabalho foi também constitutivo desta linguagem: negociou sentidos, incorporou a seus conhecimentos prévios novos sentidos, constituiu-se como interlocutor, escolhendo estratégias de interação. E compreendeu as falas dos outros. (GERALDI, 1996, p. 39)

Nessa perspectiva, a leitura se caracteriza como uma prática que não pode ser tomada como variável estanque e isolada de uma mesma prática. Enquanto condição discursiva das formas de produção de conhecimento, a aprendizagem da leitura é fundamental para uma participação nas práticas sociais letradas.

Considerado o pressuposto de que leitura na sala de aula pode ser compreendida como uma prática que constitui as condições de uso efetivo da linguagem, entendemos que a interação pode efetivar-se na escola, se levarmos em consideração o espaço do aluno frente aos textos escritos. Portanto, é importante ressaltar a necessidade de a escola promover e expandir as possibilidades de interação por meio da leitura de textos escritos.

Frente ao exposto, coadunamos com Moita Lopes (1996) ao afirmar que a negociação patente na interação entre professor e aluno é que vai levar à construção de um conhecimento comum entre eles. Assim, acreditamos que as relações que se estabelecem entre aluno-professor-aluno, notadamente entre alunos de 4ª e 5ª série e professores de LP em aulas de leitura de textos escritos, constituem interações específicas que precisam ser construídas na base de um respeito mútuo, atendendo às demandas da formação do aluno como leitor.

Moita Lopes (1996) entende que a aprendizagem em sala de aula é caracterizada pela interação social entre os significantes do professor e os dos alunos na tentativa de construir um contexto de interpretação possível entre elementos tencionados, produzindo sentidos em comum, ou seja, o que se propõe é "uma síntese na qual a

educação é vista como um desenvolvimento de conhecimento conjunto". (EDWARDS & MERCER, 1987 *apud* MOITA LOPES, 1996, p. 96).

Parece-nos que, para as análises desenvolvidas nessa pesquisa, é necessário conceituar a leitura no quadro esboçado até aqui, uma vez que o processo de leitura pode ser definido de várias maneiras. Silva (1986) afirma que cada um de nós desenvolve uma concepção e definição de leitura ao longo do trajeto de vida em função de uma prática e de experiências em nossa convivência social. Sendo assim, o caminho possível para uma definição de leitura parte da análise do lugar que o sujeito ocupa na história, na sociedade.

Para Leffa (1996), a definição geral de leitura se apresenta como um processo de representação e interação entre o leitor e um determinado segmento real. Essa representação se caracteriza por usarmos segmentos da realidade para chegar a outros segmentos; isto é, tanto a palavra escrita como outros objetos que podem ser lidos, oferece indicadores de outros elementos da realidade, tornando-se condição básica para a ocorrência da leitura. "Ler é, na sua essência, olhar uma coisa e ver outra" (LEFFA, 1996). Acrescentaríamos que ler é olhar uma coisa e poder relacioná-la a outras, evidenciando uma inter-relação entre os objetos de nossa realidade. Nesse sentido, considerarmos que não se lê somente a palavra escrita, mas também o próprio mundo que nos cerca.

A esse respeito, Moita Lopes (1996) aponta que a leitura é um modo específico de interação entre participantes discursivos, envolvidos na construção social do sentido do texto: a leitura é uma prática social, é uma forma de agir no mundo por meio da linguagem. Sendo uma prática social, é por meio da leitura que o aluno poderá interagir com o mundo e com os outros humanos, participando e discutindo dos acontecimentos que compõem o mundo em que ele vive.

O trabalho com a leitura envolve várias etapas: ler um texto é uma atividade que consiste em compreendê-lo, não apenas fazer-lhe o reconhecimento gráfico; ou seja, é preciso que o leitor atribua sentido ao que lê; no entanto, essa atribuição é determinada por sua constituição sócio-histórica. Portanto, o sentido construído em sala de aula para o texto lido é efeito de sentido construído no processo de interação. O sentido, portanto, é construído e é histórico, porque não deriva do nada, mas das relações estabelecidas no processo de leitura.

O conhecimento anterior e as experiências passadas do aluno funcionam, portanto, como base para a prática da leitura. Isso porque, antes de as crianças aprenderem a ler textos escritos, elas já vivenciam experiências no mundo e com a língua. Atualmente, embora os professores não concebam a leitura somente como decodificação de grafemas, é possível perceber que ainda há uma discrepância entre a concepção de leitura e a prática pedagógica em sala de aula. A discrepância mostra que embora transpareça que as professoras participantes de nossa pesquisa compreenda a leitura não como decodificação, a prática nas aulas de leitura mostrou-se outra. O sujeito identifica-se, enquanto professor, à concepção de leitura como decodificação de grafemas ou como comunicação de algo, no caso da leitura factual.

Nesse sentido, as professoras participantes da pesquisa parecem fazer aquilo que acreditam e não aquilo que as propostas curriculares dizem, conforme veremos no capítulo 3. É necessário, portanto, que algo se desestabilize e, dessa forma, se dê a abertura para que algo lhe faça sentido e produza uma "mexida" em suas redes de identificação, para que o diferente, em relação a prática descrita, possa se dar e, assim acontecendo, um interação conjunta se efetive na aula de leitura.

A observação da prática docente em relação à aula de leitura reflete de certa forma as concepções de leitura que afetam o professor e que, por isso, conformam o espaço escolar. Considerando que os alunos participantes de nossa pesquisa já estão, a nosso ver, "alfabetizados"<sup>5</sup>, podemos dizer que a prática de leitura de textos escritos nas aulas de LP permanece no domínio entre o oral e o escrito, remetendo-se praticamente ao Método Sintético<sup>6</sup>, configurando o aluno, dessa forma, como "repetidor" da palavra escrita.

Em função disso, a prática de leitura dos textos escritos nas aulas de LP, que deveria pressupor a prática de leitura como ativadora de um horizonte cultural possível e de sentidos possíveis, tendo sempre algo a dizer ou uma idéia significativa a propor, acaba não se concretizando de forma bem-sucedida. Para lográ-lo, aponta Kleiman (1989) que seria necessário colocar o professor como mediador e facilitador de oportunidades para levar o leitor a (re)criar sentidos para o texto.

---

<sup>5</sup> Nossa concepção de "alfabetizados" nesse trabalho remete ao leitor que já possui o domínio da leitura grafemática e da escrita.

<sup>6</sup> Segundo Borges (1998, pp. 53-54), entende-se por Método Sintético os procedimentos de ensino da leitura e da escrita que tomam como ponto de partida o estudo das unidades da língua (letra, fonema, sílaba), caracterizado como um esquema somatório dessas unidades em agrupamentos maiores (palavras, sentenças), predominantemente determinado no período da Antiguidade até meados do século XVIII.

Diante desse fato, podemos nos ancorar nas palavras de Silva (2002), quando sugere que o professor, ao assumir uma prática de leitura na sala de aula, deva atribuir ao texto escrito o caráter *expressivo*<sup>7</sup> do diálogo existencial entre o seu produtor e o mundo, ou seja, *representativo*<sup>8</sup> da sua caminhada para fora de si mesmo. Ainda também, o texto escrito deve objetivar o mundo histórico, cultural e existencial, a fim de permitir a observação do leitor e a constituição de numa tentativa de comunicação com o outro, pois o texto só se manifesta à medida que é lido. Enfim, Silva (2002) assevera que o texto escrito no espaço escolar deve ser aberto, de modo a permitir a concretização do diálogo. Em suas próprias palavras:

[...] a presença do documento escrito, na situação em que o homem se coloca para atribuir significados, significa uma QUESTÃO ou DÚVIDA. Como toda questão existe para ser respondida, a resposta à mensagem escrita é o próprio ATO DE LER, o exercício do leitor no diálogo educacional. (SILVA, 2002, p. 79) [Grifos do autor.]

Essa concepção de leitura remete-se à postulação básica dos Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>9</sup> (doravante PCNs) de LP, no que tange ao ato de ler. Esse documento define leitura como:

[...] um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de 'extrair informação da escrita' decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso de procedimentos desse tipo que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas etc. (PCNs, 1998, p. 69)

Com isso, acreditamos que nossa definição de leitura sócio-interacionista, assim como a definição proposta pelos PCNs, traz para a realidade de nossas escolas o desafio de colocar a prática pedagógica a serviço de metas educacionais, objetivando o equilíbrio entre o "ser leitor" e o "saber ler". A esse respeito, é possível dizer ainda que:

---

<sup>7</sup> Grifo do autor.

<sup>8</sup> Grifo do autor.

<sup>9</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – são referências para o Ensino Fundamental e Médio em todo o país. Ou seja, uma referência para a transformação de objetivos, conteúdos e didática de ensino.

[...] uma prática constante de leitura na escola deve admitir "leituras". Pois outra concepção que deve ser superada é o mito da interpretação única, fruto do pressuposto de que o significado está no texto. O significado, no entanto, constrói-se pelo esforço de interpretação do leitor, a partir não só do que está escrito, mas do conhecimento que traz para o texto. É necessário que o professor tente compreender o que há por trás dos diferentes sentidos atribuídos pelos alunos aos textos; às vezes é porque o autor intencionalmente "jogou com as palavras" para provocar interpretações múltiplas; às vezes é porque o texto é difícil ou confuso; às vezes é porque o leitor tem pouco conhecimento sobre o assunto tratado e, a despeito do seu esforço, compreende mal. Há textos nos quais as diferentes interpretações fazem sentido e são necessárias: é o caso dos bons textos literários (PCNs, 1998, p. 69).

Esse posicionamento está cunhado especificamente no trabalho de mediação do professor, no processo de ensino e na prática de leitura de textos escritos, atribuindo ao professor a função fundamental de promover o desenvolvimento do aluno como leitor. Essa proposta, visando os objetivos acima referidos, pauta-se necessariamente na articulação das três variáveis do ensino e da aprendizagem: o aluno, os conhecimentos com os quais se opera nas práticas pedagógicas e a mediação do professor.

Se nas proposições dos PCNs cabe ao professor planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, apoiando e promovendo a aprendizagem efetiva, é imprescindível analisar as práticas pedagógicas dos docentes frente as orientações didáticas na formação de leitores. Sendo assim, inerente a esses objetivos está a perspectiva da prática docente em relação à leitura no espaço escolar brasileiro, sugerindo levantar questões de como a cultura e a prática de leitura estão incrustadas na organização do sistema escolar. Assim, podemos concluir, com as palavras de Lajolo (2006, p. 15), que "ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum".

## **1.2. AS ESCOLAS**

Segundo Salgado (2000), a escola é vista como uma instituição social que concretiza as relações entre educação, sociedade e cidadania. Conforme essa autora, a escola é uma das principais agências responsáveis pela formação e possível transformação das gerações vindouras, sendo uma organização em que os sistemas de ensino e respectivas unidades escolares se expressam por sua cultura própria, objetivos,

funções e estruturas definidos. Desta forma, as possibilidades de a escola colaborar para a transformação social resultam das ações pedagógicas que seus professores, por ventura, desenvolvem. Sendo assim, um olhar sobre o perfil das escolas pesquisadas nos permite uma articulação entre os documentos oficiais que as regem e as ações pedagógicas realizadas em sala de aula. Para tanto, abordamos quatro documentos<sup>10</sup> que norteiam a prática pedagógica dos professores participantes, a saber: os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), o PPP (Projeto Político Pedagógico), a Proposta Curricular da Educação Básica de Língua Portuguesa e a coleção "Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização". Compreendemos, todavia, que nem todos os professores participantes da pesquisa têm seu trabalho docente regido por esses quatro documentos. Há variação de uma escola a outra em relação aos documentos que as regem. Porém, todas estão subordinadas às orientações dos PCNs.

Para a realização da pesquisa, selecionamos três escolas estaduais, situadas no perímetro urbano do Município de Campina Verde (MG), doravante designadas por E1, E2 e E3. Na atualidade, as escolas estaduais mineiras, assim como as dos demais Estados da Federação Brasileira, atendem a alunos oriundos, principalmente, das classes média e baixa da sociedade; as escolas constituem-se, dessa maneira, em muitos casos, como oportunidade única de inscrição no universo da leitura e da escrita. Essa constatação mostra a relevância da instituição escolar em nossa sociedade: a prática pedagógica é essencial à constituição de leitores, no sentido forte do termo. Elucidamos, assim, a importância de analisar a interação aluno-professor-aluno nas aulas de leitura: problematizar as ações didáticas relativas às aulas de leitura.

### **ESCOLA 1 (E1)**

E1 foi criada há 36 anos e destina-se ao Ensino Fundamental e Médio, atendendo alunos a partir da quinta série. Além disso, atende à educação de jovens e adultos; a escola funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno. Essa instituição atende, hoje, a mais de um mil e duzentos alunos oriundos da zona rural e urbana, regularmente matriculados. As instalações de E1 apresentam-se bem conservadas, contando com uma pequena biblioteca, quadras esportivas e laboratório de informática, disponíveis à utilização dos alunos em horário integral, durante o período letivo.

---

<sup>10</sup> Principais documentos que norteiam as escolas pesquisadas, de acordo com a legislação vigente.

No caso de E1, as diretrizes que regem sua prática de ensino e que estão arroladas em seu Projeto Político Pedagógico fundamentam-se nos PCNs e em projetos desenvolvidos pela Secretaria de Estado de Educação. No que concerne à leitura, o objetivo principal de seu PPP é incentivar e estimular a leitura durante as aulas, com vistas ao domínio das diversas formas de leitura, compreensão e comunicação. A prática pedagógica de E1 para as aulas de leitura<sup>11</sup> é norteada pela Proposta Curricular de Língua Portuguesa<sup>12</sup> para o Ensino Fundamental de 2005, instituída pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Salientamos que, de acordo com a proposta, o programa da disciplina deve contemplar práticas essenciais à vida em sociedade, especialmente aquelas que demandam intervenção e mediação sistemática da escola, como é o caso da leitura e da escrita. A proposta (2005, p. 10) destaca, ainda, que, em relação à leitura, não basta que o aluno seja capaz de decodificar textos escritos, sendo desejável que o ensino da leitura se configure como uma prática interativa de produção de sentido que coloque em jogo diferentes fatores, como a situação comunicativa, o horizonte social dos interlocutores, o objetivo de interlocução, os usos e práticas de linguagem, assim como o estabelecimento de sua relação com o contexto de produção do texto.

Na Proposta Curricular de Língua Portuguesa, inserida no Conteúdo Básico Comum<sup>13</sup>, o eixo temático *Compreensão e produção de textos e suportes* deve "dar preferência a textos reais dos gêneros em circulação na sociedade" (p. 14). De acordo com a proposta de ensino, o nome do eixo temático alude a uma das competências essenciais para o exercício da cidadania: o ensino da leitura, ou seja, a formação de leitores, objetivo fundamental da Educação Básica, conforme os PCNs. Para o desenvolvimento do eixo, propõem-se quatro temas: Gênero e Discursos, Linguagem e Língua, Suportes Textuais e Interação Literária.

O tema "Gêneros e Discursos" comporta quatro operações, correspondentes aos processos realizados para compreender e produzir textos orais ou escritos: *contextualização, tematização, enunciação, textualização*. A ação didática correspondente à *contextualização* "se inicia pelo reconhecimento e análise do contexto

---

<sup>11</sup> As aulas de leitura são consideradas, pela instituição escolar, como parte da aula de Língua Portuguesa.

<sup>12</sup> Na Proposta Curricular de Língua Portuguesa, encontra-se o CBC – Conteúdo Básico Comum de LP – para todas as escolas da Rede do Ensino Fundamental e Médio de Minas Gerais, que consiste em um único eixo temático.

<sup>13</sup> O CBC define que um mesmo conhecimento básico seja ministrado a todos os alunos de todas as escolas da Rede do Ensino Fundamental e Médio de Minas Gerais.

de produção, circulação e recepção do texto e reconhecimento do gênero"; prosseguindo para a *tematização*, que designa o processo de "identificação do tema ou tópico discursivo abordado". A *enunciação* "passa pelo reconhecimento das vozes do texto e de seus posicionamentos diante do tema", terminando com a *textualização*, isto é, "o estudo do discurso ou das seqüências discursivas que constituem o texto" (p. 20). Segundo a proposta curricular, a leitura de textos não se faz linearmente, o que torna possível iniciá-la por qualquer uma dessas quatro ações.

## **ESCOLA 2 (E2)**

E2 foi criada em 1964. Na atualidade, dedica-se ao Ensino Fundamental – ciclos 1, 2, 3 e 4, correspondentes a 1ª a 8ª séries –, nos períodos matutino e vespertino. No ano de 2008, essa instituição conta com aproximadamente quatrocentos alunos, totalizando dezesseis turmas. Em relação às séries pesquisadas, há duas turmas de quinta série e duas de quarta série.

A unidade escolar possui uma pequena sala que funciona tanto como biblioteca, quanto como sala de professores e sala de informática. Com relação à carga horária, são ministradas quatro aulas semanais de LP nas séries pesquisadas. As atividades curriculares são planejadas e desenvolvidas segundo as determinações dos PCNs e dos projetos de ação elaborados juntamente com a Superintendência de Ensino da região. Dentre esses, é importante destacar o Plano de Ação, vigente desde o ano de 2007, inserido no PPP, uma vez que visa à qualidade do ensino, estabelecendo metas a serem cumpridas. No que tange à leitura, esse Plano de Ação determina que faça parte da aula de leitura ações didáticas que levem o aluno a compreender textos orais ou escritos em diferentes gêneros e domínios discursivos, a ler em voz alta com desenvoltura e entonação apropriadas, saber expressar idéias presentes no texto e relacioná-las a outras com as quais dialoga.

E2 utiliza, no planejamento das atividades pedagógicas de 1ª a 4ª série, a coleção *Orientações para o ciclo Inicial de Alfabetização*<sup>14</sup>, que foi elaborada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Dentre essas orientações, no que tange ao processo de ensino da leitura, encontram-se as ações e capacidades a serem apreendidas

---

<sup>14</sup> A coleção denominada "Orientações para o Ciclo Inicial de Alfabetização" foi elaborada pelo CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da UFMG. A sua elaboração faz parte da estratégia de preparação dos professores para atuarem no Ensino Fundamental que, a partir de 2004, passou a ter duração de nove anos.



pelos alunos ao longo do ciclo. Para os alunos de 4ª série, espera-se que eles desenvolvam capacidades necessárias à leitura com fluência e compreensão.

Segundo a coleção, a compreensão dos textos pelo aluno é a meta principal no ensino da leitura e envolve três componentes básicos: a compreensão linear, a produção de inferências e a compreensão global. A compreensão linear do texto diz respeito à capacidade de reconhecer informações "visíveis"<sup>15</sup> no texto, unificando e inter-relacionando os conteúdos lidos. A produção de inferências, outra capacidade considerada fundamental à compreensão de textos, refere-se ao reconhecimento de subentendidos e não-ditos que operam na associação de elementos significativos à leitura do texto, além de relacionar elementos que fazem parte da vivência do leitor. É a partir da compreensão das informações e da inter-relação dos não-ditos e dos subentendidos que é possível estabelecer uma compreensão global do texto lido, ou seja, construir-lhe um sentido possível, autorizado por relações lingüísticas e extralingüísticas. Nesse sentido, a coleção sugere que o professor, em aulas de leitura de textos escritos:

1. Proporcione familiaridade com os gêneros textuais, lendo em voz alta ou pedindo aos alunos leitura autônoma;
2. Buscar informações sobre o autor do texto;
3. Antecipar conteúdos e elaboração de hipóteses antes da leitura;
4. Contextualizar o texto;
5. Levantar e confirmar hipóteses relativas a sentidos possíveis do texto que está sendo lido, como por exemplo, a interrupção da leitura pelo professor, checando hipóteses interpretativas;
6. Buscar pistas textuais, intertextuais e contextuais para ler o texto, fazendo inferências e ampliando a compreensão;
7. Construir a compreensão global do texto lido, unificando e inter-relacionando informações explícitas e implícitas, produzindo, assim, inferências.

### **ESCOLA 3 (E3)**

E3 é uma instituição escolar localizada no centro do Município de Campina Verde. Ela foi criada em 1930. Atualmente, atende a quinhentos alunos do Ensino Fundamental, no período matutino e vespertino. Os alunos são provenientes de diversas

---

<sup>15</sup> Grifos do autor.

áreas da cidade e, também, da zona rural. Os documentos oficiais que regem essa escola se baseiam nas orientações dos PCNs. O PPP de E3, no que tange à leitura, apresenta como missão formar leitores do futuro. No PPP, é ressaltada a importância da leitura no universo das práticas cotidianas dos alunos: "a leitura é sempre um meio, nunca um fim. Por isso, na escola ela deve ter várias funções, pois é diferente ler para se divertir, ler para escrever, ler para estudar, ler para descobrir algo a ser feito, etc". O documento ressalta, ainda, que formar bons leitores significa encantar as crianças, enfeitá-las com o poder dos livros e, para isso, sugere que não se deve tratar a leitura como uma obrigação, muito menos ensiná-la por meio de tarefas sistemáticas de interpretação de texto. Atenta para o "vício da interpretação" dos livros e lições como algo a ser evitado e apresenta sugestões de atividades a serem realizadas no decorrer do ano, assim como o uso da biblioteca. Sobre o ensino de leitura nas aulas de LP, o PPP considera importante: construir relações necessárias à leitura do texto; ler em voz alta com desenvoltura, respeitando os sinais de pontuação e a entonação adequada às partes do texto; identificar a idéia principal do texto; identificar diferentes aspectos do texto; orientar-se por meio da leitura e estabelecer relações entre o texto lido e o seu espaço de vivência social.

Visualizamos sinteticamente no quadro abaixo, o perfil das escolas.

Escolas	Séries	Professoras Participantes	Documentos
E(1)	5ª série	Suze ( P3)	PPP Proposta Curricular de LP PCNs
E(2)	4ª série	Dag (P1)	PPP PCNs Coleção: <i>Orientações para o Ciclo Inicial de Alfabetização</i>
	5ª série	Jane (P4)	PPP Plano de Ação PCNs Proposta Curricular de LP
E(3)	4ª série	Cláudia (P2)	PPP PCNs

Quadro 1: Descrição sintética do perfil das escolas.

### 1.3. OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A escolha dos participantes pautou-se na premissa de que o modo como a interação aluno-professor-aluno é construída em sala de aula constitui um fator determinante do processo de ensino e de aprendizagem de leitura, uma vez que ler é construir sentidos possíveis para um texto, por meio do estabelecimento de relações lingüísticas e extralingüísticas fundamentadas por elementos textuais. Nesse sentido, o professor deve promover a interação em sala de aula de modo a possibilitar a construção conjunta de sentidos possíveis para o texto no processo de leitura.

Assim sendo, elegemos como *corpus* a relação de interação estabelecida entre aluno-professor-aluno em aulas de leitura; no entanto, não desconsideramos outros aspectos, tais como, as condições de produção da leitura no contexto escolar. Conforme Silva (2005, p. 02), "no ciclo de criação e recriação do conhecimento, próprio da vida escolar, a leitura ocupa, sem dúvida alguma, um lugar de grande destaque". E acrescenta ainda que:

esse lugar não decorre somente das funções que a escola visa atingir, mas confunde-se com a própria caracterização dos atos de educar(-se) e de ler, que são, em essência, atos de conhecimento de objetos colocados à indagação de sujeitos (professores, alunos, administradores escolares, etc.) em estado de curiosidade e de busca. (SILVA, 2005, p. 02).

Dessa forma, destacamos que, no caso dos alunos, estes são oriundos das classes média e baixa, com idades entre nove e doze anos, cuja prática de leitura de textos escritos mostra-se frágil, uma vez que o contato com textos escritos se mantém fortemente relacionado ao espaço escolar, sob o ponto de vista de um trabalho sobre o texto escrito. Trata-se, portanto, de um conjunto heterogêneo de participantes, o que inviabiliza quaisquer comentários relativos a tendências, preferências, etc.

#### 1.3.1. AS PROFESSORAS

Participaram da presente pesquisa as professoras: Dag (P1), Cláudia (P2), Suze

(P3) e Jane (P4)<sup>16</sup>, oficialmente responsáveis pelas salas de aula pesquisadas. A professora Dag e a professora Cláudia são regentes da quarta série enquanto Suze e Jane são professoras da quinta série. Todas as participantes possuem graduação em Letras e/ou Pedagogia, além de curso de especialização; elas trabalham na docência em dois turnos diários.

As professoras participantes da pesquisa são, portanto, profissionais preparadas para o exercício da função de professora do ensino fundamental e do ensino médio. O fato de possuírem especialização mostra que se trata de profissionais preocupadas com o bom exercício da profissão assumida, o que sugere características como responsabilidade e consciência em relação ao papel social que exercem em nossa sociedade. Para facilitar a visualização do perfil das professoras participantes, elaboramos o quadro disposto abaixo.

<b>Professora</b>	<b>T. de docência</b>	<b>R e CH</b>	<b>Graduação</b>	<b>Pós-Graduação</b>	<b>Séries</b>
Dag (P1)	15 anos	efetivo/ 02 turnos	Licenciatura em Pedagogia	Especialização	4ª série
Cláudia (P2)	21 anos	efetivo/ 02 turnos	Normal Superior	Especialização	4ª série
Suze (P3)	26 anos	efetivo/ 02 turnos	Licenciatura em Pedagogia e Letras	Especialização	5ª série
Jane (P4)	03 anos	efetivo/ 02 turnos	Licenciatura em Letras	Especialização em andamento	5ª série

Quadro 2: Descrição sintética do perfil das professoras participantes.

#### **1.4. O PROCEDIMENTO DE COLETAS DE DADOS**

Após o cumprimento das normas exigidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia (Cf. Res. CNS 196/96) e das instituições escolares participantes da pesquisa, elegemos as turmas e as professoras participantes para a coleta de dados. É importante ressaltarmos que a escolha das séries – quarta e quinta – baseou-se, primeiro, no fato de ser um período escolar de transição, em que a proficiência em leitura já é considerada um aspecto que deveria compor as habilidades

<sup>16</sup> Lembramos que todos os nomes relativos às informantes são fictícios, a fim de resguardar o anonimato das participantes, conforme as normas do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia.

do aluno e, segundo, por constituírem as séries mais questionadas pelos professores quanto à proficiência dos alunos em leitura, conforme nossa experiência docente no ensino fundamental nos apontou.

Com base no exposto, das dezesseis turmas de quarta e quinta séries que as três escolas abrigam, optamos por trabalhar com duas turmas para cada série analisada, totalizando quatro turmas. Em relação aos quinze professores que atuam na área de Língua Portuguesa nessas três escolas, quatro disponibilizaram-se a participar da pesquisa. Por questões relativas ao tempo de desenvolvimento da pesquisa, concluímos que essa quantidade de aulas e participantes já seria suficiente ao desenvolvimento de nosso trabalho, uma vez que não nos inserimos em uma perspectiva teórica cujo fator quantitativo seja relevante.

Definidas as turmas e os participantes, solicitamos a cada professora participante que, nas aulas a serem gravadas, utilizassem os textos já planejados por elas para as aulas de leitura; essa solicitação deveu-se ao fato de que as professoras, apesar de se disponibilizarem a participar da pesquisa, demonstraram certa preocupação com os gêneros textuais que poderiam vir a ser trabalhados. Sendo assim, os textos utilizados nas aulas gravadas foram escolhidos livremente pelas professoras das turmas. Esses textos estão reproduzidos em anexo (cf. ANEXOS, pp. 112-120).

Julgamos importante registrar, ainda, que, ao apresentarmos os objetivos da pesquisa, a receptividade e o envolvimento das professoras no trabalho realizado foram bastante motivadores, tanto por parte das professoras e dos alunos participantes, quanto da direção das instituições.

Para a coleta dos dados, realizamos a gravação, em áudio, de oito aulas de leitura realizadas na disciplina Língua Portuguesa. Essas gravações foram, posteriormente, transcritas e analisadas, à luz de nossos objetivos. Cada aula de leitura gravada teve em média a duração de cinquenta minutos. Com relação ao trabalho com os textos, as professoras participantes entregaram uma cópia para cada aluno, com exceção de Jane e Cláudia, como veremos no capítulo de análises. A professora Jane utilizou o livro didático e a professora Cláudia, em uma de suas aulas, fez a leitura do texto escrito em voz alta para os alunos. Após a coleta do *corpus* e feita a transcrição, iniciamos a análise dos dados.

O quadro abaixo sintetiza os textos utilizados na pesquisa.

Escolas	Séries	Professoras Participantes	Textos Utilizados
E (1)	5ª série	Suze (P3)	O Príncipezinho e a raposa
E (2)	4ª série	Dag (P1)	O outro príncipe sapo O príncipe sapo Esse trânsito que maltrata
	5ª série	Jane (P4)	Dom Quixote e Sancho Pança Marie Mathilde: A luta da inteligência
E (3)	4ª série	Cláudia (P2)	O corpo humano Um matuto Mineiro

Quadro 3: Relação professor-série-texto trabalhado.

## 1.5. PROCEDIMENTO DE ANÁLISE

Para realizarmos as análises das aulas gravadas, valemo-nos do método denominado Paradigma Indiciário que, conforme Ginzburg (1989), consiste de um método que permite dar relevância a eventos secundários, considerados pistas que possibilitam outras percepções da realidade, gerando condições favoráveis a uma leitura subsidiada no lingüístico. A natureza secundária desses elementos faz com que sejam menos controlados, censurados ou adequados ao que parece ser o esperado. Assim, conforme esse autor, trabalhar detalhes negligenciados a fim de trazer à tona surpreendentes descobertas e interpretações permite construir hipóteses e sugerir possíveis conclusões, uma vez que:

se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas - sinais, indícios que permitem decifrá-la. [...] o que caracteriza esse saber é a capacidade, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, de remontar a realidade complexa não experimentável diretamente. (GINZBURG, 1989, p. 177)

Nesse sentido, o paradigma indiciário, na Lingüística, mostra-se produtivo ao estabelecimento da análise de um *corpus* singular e de natureza heterogênea. Ao analisar a concepção de leitura subjacente à prática docente e o modo como aluno e professor/aluno interagem na sala de aula de leitura, não é possível estabelecer um fenômeno ou forma lingüística que viabilize essa análise. É necessário recorrer a

diferentes marcas lingüísticas (lexicais, construções sintáticas, glosas, tempos verbais, etc.) que ali funcionam como pistas ou chaves para a análise.

No método indiciário, o pesquisador, ao defrontar-se com o seu material de análise, busca ali pistas que, em um trabalho de montagem e relação, lhe permitam (re)traçar um percurso para os sentidos. Em nosso caso, o percurso dos sentidos relativos à concepção de leitura do professor e ao modo como essa concepção afeta, constitutivamente, sua prática docente relativa ao ensino da leitura e a interação entre aluno-professor-aluno em sala de aula.

A consideração do paradigma indiciário foi indispensável ao estudo e análise do processo de interação entre aluno-professor-aluno. Dessa forma, nossa análise baseou-se na interação, nas trocas de turno conversacional, nas práticas e ações pedagógicas realizadas, nas impressões e observações produzidas no contato com os participantes da pesquisa no espaço escolar da sala de aula, etc. Houve uma constante preocupação de relacionar elementos que sozinhos não permitiriam delinear conclusões, mas que relacionados a outros elementos do processo de interação permitem remontar a realidade complexa da aula de leitura observada.

Trabalhar com esse método em um recorte da aula da professora Cláudia, na qual se leu o texto "O corpo humano", permite-nos mostrar o processo de interação aluno-professor-aluno, a partir do dizer de um aluno ante a tarefa de interpretação, assentada em detalhes que aparentemente não têm importância, mas que, com efeito, ao serem relacionados a outros fatores lingüísticos e/ou relativos ao espaço escolar, tornam-se fundamentais à explicação/interpretação proposta. Vejamos o recorte abaixo, a título de ilustração do poder heurístico do método indiciário:

- Cláudia: Então vamos continuar aqui ao estudo do texto, interpretação, tá?  
 A27: Ah!!! [silêncio alternado com barulho de sala. Professora, provavelmente, escrevendo na lousa.]  
 A28: [Em voz alta] Interpretação do texto! [Em tom de deboche:] Interpretação do texto! Compare.

A entoação dada a essa frase em tom de deboche, de desacordo fornece-nos indícios de que o aluno se mostra "enfadado", expressando desaprovação à professora, no que diz respeito à tarefa de interpretação. No entanto, a professora não produz nenhuma reação, dando prosseguimento à aula e, ao mesmo tempo, evidenciando certo ensurdecimento relativo à voz do aluno. Não há incidência do dizer do aluno sobre a professora, o que bloqueia qualquer possibilidade de o diferente ser desencadeado.

Essa análise se torna mais complexa, uma vez que se trata de um *corpus* constituído por interações produzidas por diferentes professores e alunos, em circunstâncias diversas da interação aluno-professor-aluno em aulas de leitura. Nesse sentido, as variáveis da interação não são estáticas, mas móveis, o que também é necessário em um trabalho de pesquisa como o nosso, dado que pretendemos comparar práticas docentes, a fim de trabalhar a constituição histórica do aluno como leitor e das concepções de leitura atinentes ao espaço escolar.



## Capítulo 2

### CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE A LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR NO BRASIL

#### 2.1. FATORES HISTÓRICOS REFERENTES À LEITURA NO MUNDO OCIDENTAL

Nesta primeira parte do capítulo, traçaremos, inicialmente, um sucinto histórico de como as novas práticas de leitura de textos escritos se desenvolveram no ocidente a partir do século XVII<sup>17</sup>, uma vez que acreditamos que os pressupostos interpretativos além de terem se modificado ao longo da história, sem dúvida nenhuma também se constituem como pontos cruciais na história da leitura. Isso porque as diferentes maneiras de compreender e conceber as práticas de leitura estão vinculadas à relação do homem com a sociedade, a natureza e a sua história. Em seguida, esboçamos, também de modo sucinto, o percurso histórico da formação do leitor brasileiro.

De acordo com Olson (1997), as mudanças conceituais que marcaram a modernidade, ou seja, que ocorreram entre a Idade Média e a Renascença, podem ser vistas como resultantes da aprendizagem de novas formas de leitura: novas formas de leitura levaram a novas formas de escrita e todas essas mudanças provocaram o surgimento de novas maneiras de pensar o mundo. Ainda conforme Olson (ibid.), o conceito de "leitura" pode ser – e é aplicado – a práticas muito diferentes. Essa diversidade de práticas a que se aplica a designação "leitura" resulta dessa pluralidade de formas de escrever e de pensar o mundo. Se percorrermos parte do caminho da história da leitura no Ocidente, é possível constatar que a prática de leitura mudou muito ao longo dos tempos e que todas essas mudanças englobam desde a estrutura dos textos até as proposições adotadas a respeito do que os textos significariam.

---

<sup>17</sup> A esse respeito, recomendamos a leitura de OLSON, D. *O mundo no papel*. São Paulo: Ática, 1997.

No início da Idade Média, os textos eram tomados como uma fonte ilimitada de sentidos, da qual era possível extrair inúmeros significados e, no final desse mesmo período, passou-se a acreditar que o sentido de um texto se ancorava efetivamente em evidências textuais. Ou seja, a partir das evidências textuais encontradas pelos leitores é que seria possível entender a relação do que é dado objetivamente e do que é construído subjetivamente no texto, em se tratando de tentar recuperar a intenção do escritor, o que, sob o nosso ponto de vista, escapa inalienavelmente a qualquer tentativa de atribuir-lhe alguma intenção. Isso fez com que Santo Tomás de Aquino, no final da época medieval, apresentasse o que ele julgava ser a solução do problema da interpretação dos textos: realizar uma leitura pautada no "sentido literal" que, para Santo Tomás de Aquino, correspondia às intenções do autor.

A teoria do sentido literal foi uma importante conquista no espaço histórico da Idade Média, visto que lhes pareceu permitir não só uma "solução" significativa do problema de interpretar as Escrituras como também de outros textos. Naquele momento, a simples distinção entre a "letra" e o "espírito" de um texto deveria ser recuperada por meio de uma análise cuidadosa da "letra", ou seja, para alcançar o suposto sentido contido no texto, bastaria analisar os meios textuais. A interpretação, por sua vez, torna-se um percurso mecânico aplicado às propriedades do texto. Assim, o entendimento do texto passou a ser um reconhecimento metódico do que seriam as intenções do autor.

Como a prática de leitura naquela época era influenciada pela prática da tradução de textos sagrados, a letra se remetia à forma verbal do texto, e o espírito ao seu sentido ou significado; ou seja, uma versão da distinção entre o que o texto diz e o que ele quer dizer. Entretanto, de acordo com Olson (*ibid.*), na medida em que surgiam comentários sobre os textos, surgiam, paralelamente, as disputas, já que, naquela época, a natureza dogmática da Igreja Cristã exigia que as interpretações "corretas" fossem diferenciadas das "incorretas", ao contrário da tradição judaica que permitia certa amplitude de interpretação. Era consenso também que o significado de um texto religioso poderia ser infinito e que a busca do sentido espiritual levava a interpretar o texto de modo a parecer místico. Nesse sentido, de acordo com Morrison (*apud* OLSON, 1997, p. 164), a compreensão vinha não de meios indiretos, tais como as palavras e as imagens, mas diretamente, através dos efeitos – dessas palavras e imagens – e do sentimento íntimo do amor iluminado.

Santo Agostinho, por seu turno, argumentava que o sentido literal dos textos podia ser tomado como verdadeiro desde que fosse "edificado" por alguém que ocupasse um lugar legítimo de interpretação, ou seja, alguém santo. Conforme Olson (ibid.), para que houvesse uma compreensão dos textos religiosos, fazia-se necessário ter uma chave de leitura que representasse o papel que tinham na doutrina e na liturgia da Igreja e, também, nas experiências pessoais daqueles que viveram na doutrina, especialmente a experiência vivenciada pelos santos. Portanto, é importante ressaltarmos que, visto dessa ótica, nenhuma compreensão se daria a partir dos próprios textos. Desse modo, há uma ascensão de poder à igreja enquanto instância legítima da prática de leitura. Parece-nos que essa legitimidade e poder sobre a leitura, com as mudanças históricas e sociais, deslizaram para o espaço escolar na passagem da Idade Média para a Idade Moderna, conforme veremos adiante.

Foram os doutores da Igreja – em particular, Hugo de São Vítor e seu discípulo André de São Vítor – que reconheceram a importância do sentido literal da Escritura e, a partir disso, desenvolveram uma abordagem acadêmica e sistemática de interpretação. Exemplifica essa postura acadêmica e sistemática a crítica de Hugo sobre a máxima que alguns de seus mestres usavam – a idéia de que "a letra mata" – como desculpa para dar preferência às suas próprias idéias em detrimento das dos autores divinos, fornecendo também uma definição do *sentido literal* em termos do que o autor pretendia dizer.

O sentido literal não seria, portanto, deliberado por meio da epifania resultante da prece e da meditação, mas sim por recorrência ao apelo de novas fontes de evidência baseadas na investigação textual, histórica e geográfica. Portanto, Hugo de São Vítor nunca questionou o ponto de vista tradicional de que a letra era subserviente ao sentido espiritual da Escritura, embora pareça ter avançado no estudo do sentido literal dos textos, notadamente dos textos sagrados.

André de São Vítor, por sua vez, contribuiu para o estabelecimento de uma noção do que viria a ser o *sentido literal* do texto ao iniciar a compreensão do sentido histórico do texto recorrendo ao conhecimento e à técnica dos seus colegas judeus. A técnica judaica de leitura do Velho Testamento consistia em recontar o texto de acordo com as próprias palavras que havia nele, permitindo novas intuições de seu significado. André de São Vítor havia aprendido com Santo Agostinho que cada texto bíblico tinha um sentido literal e seu contato com os eruditos judeus ter-lhe-ia levado a identificar o sentido literal de um texto ao que os judeus tinham a dizer sobre ele.

Essa postura fez com que, segundo Olson (ibid.), a tentativa cristã de se chegar a um sentido literal definitivo favorecesse o desenvolvimento da concepção de leitura, legando-lhe uma importante contribuição. Podemos exemplificar tal contribuição pela afirmação de Smalley (*apud* OLSON, 1997, p. 166):

[...] nenhum comentarista ocidental antes [de André] tinha procurado chegar a uma interpretação puramente literal do Velho Testamento, embora muitos tivessem tentado uma interpretação puramente espiritual.

Smalley (ibid.) acrescenta ainda que "não havia regras para definir o sentido literal, assim como não havia regras para estabelecer o texto". Nessa perspectiva, Olson (ibid.) destaca que a escrita dispensada por André de São Vítor ao literal em prejuízo ao espiritual e ao natural em prejuízo ao milagroso marcou um passo importante no desenvolvimento de tais regras. A partir disso, a preocupação com o sentido literal fez com que a atenção voltasse a fixar-se nas palavras, na forma verbal do texto, dependendo crucialmente das palavras empregadas, o que, conseqüentemente, trouxe um novo interesse para as palavras originais do texto.

Há, nesse sentido, um retorno a Tomás de Aquino (século XIII), que produziu uma concepção de sentido literal, considerada por muitos como sendo mais clara e mais facilmente apreensível. Conforme Olson (1997), Tomás de Aquino reconhecia em Deus o autor das Escrituras Sagradas, porém apresentava o sentido literal como algo relativo à palavra, lembrando que os seres humanos exprimem sentidos por meio de palavras. Assim, Tomás de Aquino garantiria a completa autonomia do texto e de seu sentido literal, o que significa dizer que, sob essa perspectiva, o leitor somente participa como aquele que depreende o sentido desde sempre presente no texto, configurando-se como uma "tabula rasa".

É válido ressaltarmos, também, que a teoria da leitura proposta por Lutero, associada à Reforma, decorre diretamente da noção de *sentido literal* de Tomás de Aquino. Olson (ibid.) aponta que, para Lutero, o verdadeiro sentido das Escrituras Sagradas não se baseava nos dogmas da Igreja, mas em uma "leitura mais profunda do texto" (GADAMER, 1975; OZMENT, 1980, *apud* OLSON, 1997, p. 169). Ou seja, as leituras deveriam fundamentar-se abertamente no texto, sem depender de dogmas da Igreja, de tradições místicas ou de inspirações subjetivas. Conseqüentemente, o objetivo da busca deixava de se tornar a revelação propriamente dita e passava a ser o sentido contido nas entrelinhas dos textos.

Em síntese, a importância da teoria da leitura proposta por Lutero reside no fato de ele ter tratado os textos escritos como representações autônomas de sentidos.

Concordamos com Olson (ibid.) quando ele afirma que, na atualidade, essa visão não é concebível, uma vez que os textos produzidos em uma cultura e lidos em outra não exibem o sentido apreendido e pretendido. Acrescentamos que não é necessário que se trate de outra cultura, já que concebemos o leitor como um participante ativo do processo de leitura, o que significa dizer que um texto pode ter diversas leituras.

Ainda de acordo com Olson (ibid.), podemos observar que toda essa trajetória da época medieval referente à prática de leitura de textos e à interpretação não era de natureza ingênua. Por um lado, envolvia uma nova compreensão de como usar as indicações textuais para compensar o que se perde na transcrição, apontando o que tinha sido dito e, por outro lado, envolvia o desejo de se controlar o modo como o texto deveria ser interpretado.

De nossa perspectiva teórica, porém, é possível afirmar que:

[...] ao entrar em contato com um texto escrito, [o leitor] (re)constrói os sentidos enunciados e, assim sendo, se engaja automaticamente na dinâmica do processo social de produção de sentidos. É essa circulação de sentidos que, por um lado, assegura o já-dito e, por outro, abre espaço para a irreverência, a ruptura, uma vez que, pela sua natureza e especificidade, a leitura tende a ser múltipla, plural, ambígua por si própria. (FERREIRA, 2001, pp. 19-20)

Para tanto, cabe ainda ressaltar que a leitura de um texto exige que o leitor aprenda a tomá-lo de várias formas, julgando-o e ancorando-o nas evidências existentes, o que nos reportaria a uma leitura passível de ser qualificada pelo adjetivo "crítica".

Imbuídos dessa perspectiva, coadunamos com Olson (ibid.), que caracterizar a leitura como o reconhecimento de que um texto pode ser entendido de mais de uma forma e que, a partir disso, é possível derivar as implicações de cada uma dessas formas e testar essas implicações, confrontando-as às evidências disponíveis; assim procedendo, o leitor poderá chegar a algo que lhe faça sentido. Esse processo, conseqüentemente, pressupõe um leitor que atenta não só ao que o texto diz, mas também para a forma retórica, o que permite distinguir o que se tenta fazer crer daquilo que ele, o leitor, pode acreditar ao ler um texto (Olson, ibid., p. 173).

A esse respeito, Orlandi (2001) afirma que um mesmo leitor não lê o mesmo texto da mesma maneira em diferentes momentos e condições distintas de produção da leitura. A autora afirma, também, que o mesmo texto é lido de maneiras diferentes em diferentes épocas, por diferentes leitores. Frente a essas afirmações, compartilhamos com a autora a consideração de que há uma história de leitura do texto e uma história de leitura dos leitores.

Sendo assim, conforme Orlandi (ibid., p. 68), compreendemos que "ler" é fazer um gesto de interpretação, configurando esse gesto na política da significação. Leituras não são gratuitas e nem surgem naturalmente; elas estão articuladas a modos de subjetivação distintos e guardam em si os vestígios da simbolização de poder, na passagem do discurso a texto, em seus espaços abertos à significação. Nesse sentido, ler é uma prática complexa e inalienável ao homem, sendo impossível se furtar a não interpretar<sup>18</sup>.

Contudo, a prática de leitura na instituição escolar brasileira permanece, na maioria dos casos, na dimensão factual da leitura. Por exemplo, se o texto diz "o tiro acertou o ombro esquerdo do cantor", pergunta-se "de que lado foi o tiro?". Nesse sentido, os livros didáticos mostram-se muito influenciados pela questão da comunicação, deixando de dar vazão à leitura. Não é à-toa que a maioria dos livros didáticos de Língua Portuguesa, editados no Brasil a partir da década de 30, trazem como chamada a designação "comunicação e expressão". Assim sendo, parece que a única possibilidade de a leitura se dar é pela via de um professor que rompa esse esquema.

## **2.2. FATORES HISTÓRICOS REFERENTES À LEITURA NO BRASIL**

A partir do exposto no tópico anterior, podemos constatar – a partir do que já foi relatado por historiadores sobre a história da leitura – que a prática de leitura mudou ao longo dos tempos. Por isso, de acordo com Nunes (1998), refletir sobre a leitura requer também refletir sobre a posição do leitor, uma vez que:

[...] todo leitor tem sua história de leitura e, portanto, apresenta uma relação específica com os textos, com a sedimentação dos sentidos, de acordo com as condições de produção da leitura em épocas determinadas. O sujeito se constitui como leitor dentro de uma memória social de leitura. (NUNES, 1998, p. 25)

Nessa perspectiva, encontramos leitores desde a Idade Média nos espaços religiosos predominantemente e, nos dias atuais, nos espaços literários, científicos e

---

<sup>18</sup> Vivemos em uma sociedade de escrita, o que significa dizer que a escrita é constitutiva. Nossa sociedade não seria como é se não houvesse a escrita. Muitos estão segregados pelo analfabetismo. No entanto, nossa concepção de leitura transcende ao escrito porque implica interpretação, muito embora encontre nele um expoente importante. Em nosso trabalho de pesquisa, restringimo-nos à leitura do texto escrito.

escolares. Para explicar, minimamente e, de modo genérico, a relação do brasileiro com a leitura de textos escritos é necessário retomarmos um pouco do percurso histórico do leitor no Brasil desde a sua colonização.

Sabemos, conforme Nunes (ibid.), que a constituição histórica do leitor brasileiro iniciou-se a partir de uma relação contraditória do leitor europeu em face do Novo Mundo, presente nos discursos dos viajantes e missionários franceses dos séculos XVI, XVII e XVIII na época colonial, no Brasil. Os leitores europeus, na época das Grandes Navegações e no início das atividades colonizadoras, tomaram a leitura como uma forma de interpelação intelectual e uma via importante de obter novos conhecimentos sobre o Novo Mundo por meio de seus relatos. Esses relatos giravam em torno da produção de conhecimentos sobre as terras distantes, conquistas de povos, alimentação, fauna, flora e costumes diferentes, permitindo que o Novo Mundo se tornasse legível, codificável e sociável aos colonizadores. O confronto das diversidades naturais e formações sociais presentes nesses relatos e em diversas facções do saber construíram, em relação ao trabalho de leitura, as possibilidades interpretativas, moldando diferentes perfis de leitores.

Dentro do contexto da colonização brasileira, esses relatos são fortemente significativos e conjugam o conhecimento europeu com os conhecimentos dos habitantes do território que constituiria, mais tarde, o Brasil. Com o investimento na catequização dos índios, os missionários fazem circular obras úteis à catequese, realizando um trabalho de leitura baseado em produção de interpretações, gestos de cópia e tradução. Nesse espaço de catequização, mesmo que os índios não tivessem a tradição da escrita, passam a ter o estatuto de leitores e, conseqüentemente, determina-se uma posição para ele, instaurando um espaço de memória para o leitor brasileiro.

É nesse ínterim que o discurso do índio se confronta com o discurso europeu. O discurso europeu, como foi dito anteriormente, traz uma série de elementos da memória discursiva européia e, no Brasil, alia-se à religião e à política para construir os espaços de leitura. Uma vez considerada as condições de produção dos discursos da cultura européia e da cultura indígena, a incorporação dos discursos missionários, ou seja, da catequese, objetivaram a conversão e a doutrinação dos índios a partir de um projeto educacional que introduziu uma nova prática de linguagem no Brasil e, com ela, outra língua.

Naquele momento, saber falar a "língua nova" significava recitar, orar, rezar, observar os mandamentos, seguindo sempre uma prática ritualística relativa à religião católica. Todo o trabalho do missionário parte do princípio da imitação e da repetição. Conforme Nunes (ibid.), as doutrinações eram elaboradas no confronto do discurso oral com o discurso escrito, por meio dos textos orais, em situações de conversação, pregação e rituais religiosos. Sendo assim, a posição do leitor era construída a partir de sua textualidade oral, sua fala cotidiana, suas lendas e crenças mantidas e transmitidas pela tradição da oralidade. É notório, portanto, que a constituição histórica do leitor brasileiro emerge fortemente vinculada à oralidade em detrimento da prática de leitura de textos escritos. Contudo, mesmo apoiado no conhecimento indígena, os missionários jesuítas apresentavam os textos produzidos de forma a estruturar perguntas e respostas que fixassem os sentidos a serem lidos, inviabilizando qualquer outra interpretação.

Com o advento da divisão da Coroa Portuguesa e a grande produção açucareira, a escravidão indígena, adotada pelo sistema colonial, começou a apresentar dificuldades e a solução encontrada pelos colonizadores foi buscar a mão-de-obra no continente africano. Iniciou-se assim, a inserção de africanos no Brasil colônia. Desse modo, o trabalho dos escravos, nas propriedades dos missionários-fazendeiros da Companhia de Jesus, transformou-se na principal mão-de-obra utilizada nas relações sociais de produção. Foram os filhos desses escravos que constituíram o contingente de crianças negras submetidas à ação pedagógica dos jesuítas.

Todo o trabalho educacional pedagógico era aplicado em pequenas escolas em cada uma das fazendas dos proprietários da Companhia de Jesus. Cumpre assinalarmos que o princípio educativo que sustentava as atividades pedagógicas dessas escolas se baseava no ensino do bê-á-bá e estava consubstanciado no famoso projeto *Ratio studiorum*<sup>19</sup>. Esse projeto tinha como característica fundamental a organização de um processo de ensino-aprendizagem fundado em uma concepção mnemônica de ensino.

Em relação ao "método de estudar, repetir e disputar", de acordo com Franca (1952), o processo de ensino-aprendizagem se dividia em duas etapas fundamentais: uma que girava em torno da figura e da ação do professor, em que seu trabalho consistia

---

<sup>19</sup> O *Ratio Studiorum* tinha o propósito de ordenar as instituições de ensino de uma única maneira, permitindo uma formação uniforme a todos que frequentassem os colégios da Ordem Jesuítica em qualquer lugar do mundo, servindo de suporte ao trabalho dos jesuítas. Todas as normas deveriam ser seguidas da maneira como estavam prescritas no documento, em coerência com os preceitos e os interesses da Igreja Católica (FERREIRA JÚNIOR e BITTAR, 1999).



em antecipar a explicação da "lição" que o aluno deveria estudar e quase sempre as atividades de ensino eram desencadeadas a partir da "leitura e do resumo do texto" (FRANCA, *ibid.*). Após a apresentação do resumo do texto de referência, o professor explicava e discutia todo seu conteúdo, os significados das palavras desconhecidas, as regras gramaticais e as normas estilísticas. Ao mesmo tempo em que eram dadas as explicações, o professor se incumbia de interrogar os alunos no intuito de verificar o grau de compreensão do que foi ensinado. A segunda etapa se apresentava no momento em que aluno exercia plenamente a atividade intelectual e a realizava com recursos que extrapolavam a sala de aula. Ou seja, a partir da primeira etapa feita pelo professor, o aluno se aprofundava no estudo para que pudesse ser capaz de reproduzir o aprendido por meio de uma composição pessoal, construindo assim, sua autonomia e manifestando sua identidade em composições originais.

Não desenvolveremos, aqui, toda a proposta do método *Ratio studiorum*<sup>20</sup> que os jesuítas adaptaram ao Brasil, mas podemos perceber que tal princípio educativo, através dos colégios e das missões ministradas pelos jesuítas, muito influenciaram no desenvolvimento da iniciante sociedade brasileira e de seus desdobramentos no âmbito educacional.

De acordo com Piletti (1996), durante duzentos e dez anos, os jesuítas permaneceram como mentores da educação brasileira. Em 1759, com as reformas pombalinas, foram expulsos de todas colônias portuguesas pelo marquês de Pombal, passando a ser instituído o ensino laico<sup>21</sup> e público, sendo os conteúdos baseados nas *Cartas Régias*. A partir desse período, todo o fracasso da educação, tanto na metrópole quanto na colônia, foram atribuídos à Companhia de Jesus, durante a administração do Ministro Marquês de Pombal.

Segundo Mortatti (2004), dentre as reformas<sup>22</sup> na instrução pública, destacaram-se as "aulas régias", conduzidas por um mestre-escola, geralmente com pouca ou nenhuma formação específica, onde muitos alunos, de idades e graus distintos de

---

<sup>20</sup> O modelo de ensino *Ratio Studiorum* adaptado por Nóbrega pode ser consultado em: RIBEIRO, Maria Luiza Santos. *História da educação: a organização escolar*. São Paulo: Editores Associados, 1993.

<sup>21</sup> Ensino desvinculado da educação religiosa; a educação como responsabilidade do Estado, e não mais da Igreja. No Brasil, teve início após a expulsão dos jesuítas, no período pombalino, sob influência do Iluminismo na Europa.

<sup>22</sup> Muitas reformas ocorreram até que se chegasse à pedagogia dos dias de hoje. As principais reformas foram Benjamim Constant (1890), Epiácio Pessoa (1901), Rivadávia Correia (1911), Carlos Maximiliano (1915), João Alves da Rocha Vaz (1925), Francisco Campos (1932), Gustavo Capanema (1946), seguidas das Leis de Diretrizes e Bases de 1961, 1968, 1971 e 1996.

adiantamento, eram agrupados em um mesmo ambiente, a fim de receberem instrução escolar de modo individualizado.

Conforme Novais e Souza (2002), a relação da leitura nessas aulas, como também nos templos religiosos e colégios jesuítas, pautava-se na oralidade. Nas igrejas, os clérigos eram designados especificamente à leitura oral e pública. Nos colégios, eram freqüentes as disputas orais entre os alunos em relação à matéria estudada nos livros e nos trabalhos apresentados ao público externo à escola. É importante ressaltar, de acordo com Novais e Souza (ibid.), que o cultivo à oralidade na escola sobreviveu à expulsão dos jesuítas e à implantação das aulas régias.

Um outro aspecto importante, de acordo com os autores acima, é que a leitura silenciosa e privada, feita em bibliotecas de escolas, residências e conventos conviviam com a recitação desenvolvida nos recônditos dos lares e com a recitação pública realizadas nas igrejas, sociedades literárias e salas de aula. Sendo assim, a recitação, pública e privada, proliferou na medida em que reinava o analfabetismo, representando uma alternativa para os que não sabiam ler.

Em 1824, após a proclamação de Independência do Brasil, a gratuidade da instrução primária passou a constar da Constituição Imperial e foi regulamentada por lei de 1827, numa tentativa de se criarem diretrizes nacionais para a instrução pública, estabelecendo a criação de escolas de primeiras letras destinadas à população livre de ambos o sexo, regulamentando o método de ensino (monitorial-mútuo)<sup>23</sup>, recrutando professores e mantendo o controle de suas atividades.

Cumpramos assinalarmos que não foi tarefa fácil concretizar a extensão da instrução elementar a toda população, devido à falta de escolas, de professores e de organização administrativa adequada. Segundo Mortatti (2004), com a libertação dos escravos e a chegada de imigrantes, o problema da instrução popular e da ampla difusão da escola elementar estimulou iniciativas de reorganizar o ensino.

No que tange ao ensino da leitura, Mortatti (2004) assinala que o ensino das primeiras letras continuava significando o ensino de rudimentos da leitura e da escrita, muito próximo ao ensino do alfabeto. Ressalta ainda que o ensino da leitura se baseava

---

<sup>23</sup> O método monitorial-mútuo difundido por Joseph Lancaster no início do século XIX, na Inglaterra e nos Estados Unidos. É chamado também de método monitorial ou lancasteriano. Baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. Mesmo tendo papel central na efetivação desse método pedagógico, o foco não era posto na atividade do aluno e sim na função de docente (MORTATTI, 2004, p. 123).

predominantemente no método da soletração e silabação, os quais eram tidos como rotineiros e "tradição herdada", mesmo que, ao longo da década de 1870, tenha sido disseminada uma discussão sistemática desses procedimentos pedagógicos com base no método da palavração.

Por objetivar a formação dos cidadãos e a reversão do "atraso do Império", intensificou-se a necessidade de se implementar o processo de escolarização da leitura e da escrita. Assim, introduziram-se métodos e novos e mais adequados processos de ensino, como por exemplo, o método intuitivo e o método analítico para o ensino da leitura, bem como material didático para esse fim. Com o novo regime político, o ensino da leitura demandou um conjunto de tematizações, normatizações e concretizações que lhe conferia uma maior visibilidade, emergindo novas e sistemáticas maneiras de compreender as funções da leitura e da escrita. Para tanto, os métodos analíticos (sentenciação e historieta) foram propostos, em oposição aos métodos sintéticos, por estes estarem em desacordo com os avanços científicos da época.

Segundo Mortatti (2004, p. 56),

por leitura entendia-se, de maneira geral, uma atividade de pensamento cuja finalidade era comunicar-se com o "pensamento de outrem" expresso pela escrita; por saber ler, entendia-se também, ler várias formas de letra (manuscrita e de fôrma, maiúsculas e minúsculas).

Ainda conforme essa autora, fazia-se certa distinção entre o ensino inicial da leitura e o ensino da leitura nos anos escolares subseqüentes ao primeiro. Podemos observar essa distinção na continuidade da publicação de livros de leitura. Com o primeiro livro, a cartilha, aprendia-se a leitura por decifração; enquanto nos livros seguintes, o aluno deveria caminhar da "leitura corrente" para a "leitura expressiva" e a "leitura silenciosa".

Como podemos notar, nas décadas iniciais do novo regime, ainda havia brasileiros que não sabiam ler nem escrever, o que caracterizava ainda um problema de ordem política, fazendo emergir novamente com isso discussões e novas propostas para se ensinar a ler e escrever. Frente a isso, ao longo da década de 1920, seguindo as modificações de ordem econômica e social, outras reformas educacionais foram

realizadas, testemunhando a inserção do ideário da Escola Nova<sup>24</sup> no Brasil. Assim, conforme Mortatti (ibid., p. 65),

a leitura, por sua vez, passou a ser entendida, não mais como "processo ou habilidade de interpretar o pensamento de outrem", mas como meio de ampliar as experiências, estimular poderes mentais.

A partir dessa concepção, foram introduzidas e defendidas nas escolas novas práticas de leitura que consistiam em: incentivo; utilização intensiva de leitura silenciosa sem movimentação dos lábios e acompanhamento das letras com os dedos; maior disponibilidade de livros; criação de bibliotecas escolares e classes; promoção de clubes de leitura. Todas essas novas maneiras de compreender os fenômenos relativos ao ensino e à aprendizagem da leitura levaram lingüistas e pedagogos a se concentrarem nos métodos mistos ou no método global, deixando espaço também para as discussões relativas aos aspectos psicológicos que envolvem a prática de leitura.

Nesse ínterim, os novos fins da educação demandaram soluções que passaram a remeter a função socializadora e adaptadora da alfabetização na educação popular brasileira, no intuito de integrar o elemento estrangeiro, fixar o homem no campo e organizar a educação nacional. Esse processo culminaria com uma educação renovada, centrada na psicologia aplicada à organização da escola e do ensino e, também, adequada ao projeto político de planificação e racionalização em todos os setores brasileiros (MORTATTI, ibid., p. 66).

Desse modo, a "alfabetização" passou a ser entendida como meio e instrumento de aquisição individual de cultura, envolvendo ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, simultaneamente, na escola. Essas duas habilidades passam a ser entendidas como habilidades específicas para a adaptação do indivíduo às necessidades regionais e sociais.

Essa nova concepção trouxe de forma considerável a expansão da instrução primária, porém, não implicou redução do analfabetismo, pois não eram considerados alfabetizados aqueles que não fossem aprovados no término do primeiro ano escolar. Foi a partir do censo de 1950 que a designação "alfabetizado" passou a ser utilizada para designar aquele que fosse capaz de ler e escrever um bilhete simples, no idioma que conhecesse.

---

<sup>24</sup> Sobre Escola Nova, recomendamos: MONARCHA, Carlos. *A reinvenção da cidade e da multidão – dimensões da modernidade brasileira – a Escola Nova*. São Paulo: Cortez, 1989.

Precisamos notar também que levantamentos da população e o conhecimento das pessoas que sabiam ler e escrever existiam no Brasil desde o período colonial. Porém, com as mudanças das condições culturais, sociais e políticas do país, e das definições de "saber ler", como vimos anteriormente, os critérios que permitiam considerar as pessoas alfabetizadas também foram mudando. Até os meados de 1940, os censos populacionais se baseavam na capacidade das pessoas saberem ler e escrever o próprio nome.

Como dissemos, a partir do censo de 1950, os critérios definidos passaram a se basear nas definições de alfabetização e analfabetismo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), conforme podemos observar abaixo:

- 1951 – a capacidade de uma pessoa que saber ler e escrever uma declaração curta e simples no seu dia-a-dia e entende aquilo que leu e escreveu.
- 1957 – um *continuum* de habilidades, inclusive de leitura e escrita, aplicadas a um contexto social.
- 1962 – o fato de um indivíduo possuir o conhecimento e as habilidades essenciais que o capacitam a engajar-se em todas aquelas atividades necessárias para que ele tenha um funcionamento efetivo em seu grupo e em sua comunidade, e cujas conquistas em leitura, escrita e aritmética tornam-lhe possível fazer uso dessas habilidades em prol de seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento de sua comunidade.
- 1978 – a capacidade de uma pessoa tem para engajar-se em todas aquelas atividades em que [o letramento] é necessário para que ela funcione de modo efetivo dentro de seu grupo e comunidade e também para capacitá-la a continuar usando a leitura, a escrita e o cálculo matemático em prol de seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento de sua comunidade.

A partir da década de 1960, os questionamentos relacionados à leitura passam a não abranger somente a aquisição do código escrito no espaço escolar. A participação mais consciente de cada cidadão na transformação da realidade política, social e cultural brasileira decorre de uma "leitura do mundo". O sentido da palavra "alfabetização" toma espaço de debate nos discursos oficiais, nas práticas pedagógicas e, sobretudo, nas cartilhas de alfabetização. Acrescenta-se a essas mudanças, a promulgação, em 1961, da Lei 4024, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estendia

a gratuidade e obrigatoriedade do ensino para os oito anos de idade. No entanto, essa lei não foi suficiente, uma vez que a intensa urbanização do país e a crescente demanda da rede física das escolas se tornaram empecilhos para essa política de democratização do acesso ao ensino.

Frente a todas essas mudanças, a partir da década de 1970<sup>25</sup>, a leitura, até então tratada como alfabetização, passou a ser compreendida a partir de outros fenômenos a ela relacionados. O ensino da leitura deixa de ser somente uma questão técnica do ponto de vista didático-pedagógico e assume um papel político capaz de ir contra as desigualdades sociais. E é dentro dessas proposições que foram gestadas a Constituição de 1988, mantendo a gratuidade em todo o ensino público e a obrigatoriedade do ensino fundamental, por meio da Lei 9.394, Lei de Diretrizes e Bases (1996), e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino Fundamental e, logo em seguida, para o Ensino Médio.

A despeito da vinda da imprensa para a colônia brasileira, é importante ressaltar que o Brasil foi um dos últimos países do mundo a implantar tipografias. A imprensa levou três séculos para chegar ao Brasil, depois de ser criada por Gutenberg no século XV, aportando no país apenas no século XIX. De acordo com Martins e Luca (2006), há várias razões para esse atraso. Dentre elas, o não esclarecimento da palavra imprensa à população de territórios colonizados prestadores à exploração comercial. Outra razão vinha da forte presença da igreja católica, parceira do Estado, que não demonstrava interesse em outro meio de comunicação do conhecimento que não fosse a catequese. Nesse contexto, entretanto, não somente os entraves acima citados coibiram a instauração da imprensa no Brasil. O caráter mercantil capitalista dessa atividade, inviável em um país de analfabetos e escravocratas, sem consumidores, ausência de urbanização, precariedade da burocracia estatal e a insipiência das atividades comerciais e industriais não permitiam a implantação de uma prática presidida pelas leis do mercado.

Desse modo, as notícias de interesse da Metrópole e das Câmaras, dado a inexistência de jornais, eram lidas em voz alta por emissários do rei em praças públicas e, logo após, afixadas na residência da mais alta autoridade local. Todos os registros

---

<sup>25</sup> A revisão panorâmica dessa década será apresentada no tópico (2.3), quando oportunamente discorreremos sobre o processo de socialização da leitura no Brasil, baseando-nos na concepção de leitura e sua relação com o leitor; este visto como um construtor de significados inserido em uma sociedade, concebida como uma construção histórico-social.

eram manuscritos. Em face a isso, o Brasil viveu três séculos desconhecendo os meios de comunicação impostos pela repressão da Metrópole, pelo controle da Igreja e pela ausência de mercado.

Com a vinda da Corte portuguesa para o Brasil em 1808, a imprensa brasileira se instaura oficialmente na Cidade do Rio de Janeiro, com a criação da Gazeta do Rio de Janeiro. Juntamente com a imprensa, a inserção de livros que faziam parte da Biblioteca Real trouxe mudanças significativas para o tradicional isolamento do Brasil. No entanto, de acordo com Martins e Luca (ibid.), a liberação da palavra pela imprensa se fazia de forma lenta devido à censura e a limitada evolução da Imprensa Régia. Nesse ínterim, a criação do jornal Correio Braziliense pôs a colônia em contato com o mundo, trazendo notícias internacionais ao Brasil. Em 1821, D. Pedro determinou que não se criasse nenhum obstáculo à impressão de escritos, fazendo surgir o jornalismo das campanhas liberais, definidor de práticas e posturas que subsidiaram o processo de Independência do Brasil. A Independência proclamada fez da imprensa o veículo preferencial de divulgação do processo de emancipação do país.

Conforme Martins e Luca (ibid.), com a melhoria da produção, aumento da população, desenvolvimento da comunicação e processo de urbanização acelerado, a taxa de analfabetos diminuiu. Mesmo assim, nos meados de 1890, mais de 80% da população brasileira não sabia ler. Para a solução de tal problema, especialmente nas capitais do Sul, foi disseminada uma rede de Grupos Escolares de iniciativa oficial, regidos por uma proposta de ensino livre, gratuito e universal, resultando numa diminuição do analfabetismo, porém longe de atingir os níveis desejados. Nesse momento, a República assumiu a necessidade de formar leitores consumidores e iniciou-se pela conquista do leitor infantil<sup>26</sup>. Além disso, as grandes levas de imigrantes para as cidades brasileiras ampliaram consideravelmente a prática de leitura, a produção e o consumo de periódicos.

Enfim, podemos observar que a vinda tardia da imprensa e as relações da imprensa com a população leitora no Brasil refletem nosso processo histórico peculiar, no que tange à prática da leitura, que aponta para o estabelecimento de um círculo vicioso de desestímulo.

---

<sup>26</sup> De acordo com Martins e Luca (op. cit.), essa conquista teve início com a criação da Revista Tico-Tico (1905), que se manteve por cinquenta anos.

Salientamos que pensar o ensino da leitura no Brasil significa compreender as relações existentes entre o percurso histórico apresentado com o que acontece nas escolas brasileiras, especificamente nas salas de aula. Assim procedendo, parece-nos evidente que a história dos leitores no Brasil está marcada pela colonização, pela discursividade do europeu e do índio, pela persistência histórica do analfabetismo e pela vinda tardia da imprensa; podemos, a partir dessa configuração, compreender e explicitar algumas condições e posições do leitor brasileiro na atualidade, haja vista que, desde o princípio da colonização, a relação entre a leitura e o brasileiro está fortemente determinada pela oralidade em detrimento da escrita. Nesse sentido, é fácil ver aí um dos fatores que levam o brasileiro a resistir à leitura de textos escritos.

Nessa mesma perspectiva, Pfeiffer (1998, p. 87) aponta que, ao pensar sobre o leitor, dever-se-ia refletir sobre as condições de produção da posição na qual o leitor está inserido, uma vez que "é constitutivo destas condições o modo de produção – seu processo – de certo perfil de leitor-escolar, em que funcionam as representações imaginárias que alunos e professores fazem do [que seja um] *bom leitor*"<sup>27</sup>.

Quando observamos a formação do leitor brasileiro a partir de sua existência histórica, podemos reconhecer que, nos dias atuais, no que concerne à leitura, a situação pouco mudou em relação à situação existente naquela época. Nunes (op. cit.), baseado em suas pesquisas, afirma que a escola ainda concebe o leitor como um indivíduo de posição vazia, sendo sua história de leitor desconsiderada e, por conseguinte, moldada pela instituição, o que não deveria ser aceitável<sup>28</sup>, visto que:

[...] a leitura é uma atividade ao mesmo tempo individual e social. É individual porque nela se manifestam particularidades do leitor: suas características intelectuais, sua memória, sua história; é social porque está sujeita às convenções lingüísticas, ao contexto social, à política. (NUNES, *ibid.*, p. 14)

Sendo assim, abrindo espaço à prática de leitura, podemos afirmar que a leitura:

[...] envolve tanto o sujeito da leitura como as condições sócio-históricas em que se insere. Compreende, pois, desde o tratamento dado aos textos, seja individualmente ou a partir de técnicas institucionalizadas, até a situação econômica e política em jogo. (NUNES, *ibid.*, p. 20)

---

<sup>27</sup> Grifos da autora.

<sup>28</sup> Não deveria ser aceita notadamente pelos professores, cuja ética profissional impele a formar leitores. Não um leitor decodificador que reconhece as palavras, mas um leitor que consiga relacionar o que lê à conjuntura sócio-histórica na qual se inscreve.



Como já visto, as práticas de leitura estiveram ligadas, por longo tempo e predominantemente, à Igreja e, atualmente, têm como centro de difusão a escola. Sendo a escola o espaço legitimado para a operacionalização da prática de leitura, delimitaremos sucintamente o percurso histórico da leitura no espaço escolar brasileiro a partir da década de 1970. O recorte desse percurso se justifica por ter se caracterizado como o momento referencial da pesquisa em leitura no Brasil; pesquisas estas que permitiram levantar questionamentos sobre a prática de leitura, a política educacional, a prática do professor, as situações do ensino e as condições da difusão da leitura. É a partir disso que podemos entender como conceber o leitor no seu trabalho com os textos escritos – em relação ao que ele pode ler e ao que ele lê em uma conjuntura social e histórica específica.

### **2.3. O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DA LEITURA NO BRASIL**

É em meados do século XX, calcado por problemas sociais e pela reforma do ensino, cuja proposta era eliminar o exame seletivo e ampliar o acesso das crianças à escola, que se instaura o interesse por pesquisar a leitura e suas práticas no Brasil. Segundo Kleimam (1989), o ensino de Língua Portuguesa no Brasil foi afetado por idéias provenientes, principalmente, de estudos realizados nas universidades, cujos resultados configuraram o que se convencionou chamar "a crise da leitura". Concomitantemente, constataram-se carências no campo da educação: a deficiência do processo de alfabetização nas escolas, a reduzida prática de leitura nas salas de aula, a má qualidade do material lido e dos exercícios a ele vinculados, a concorrência com meios de comunicação em massa, dentre outros.

Conforme Moita Lopes (1996), a partir da década de 1980, intensificaram-se os estudos sobre a leitura e suas práticas no Brasil. É nesse momento também que se inicia uma reflexão mais contundente dos estudos ligados às Ciências da Linguagem e à Psicologia, que permitiram uma compreensão multifacetada da leitura e do processo de alfabetização. Entretanto, as novas condições do panorama sócio-político e educacional brasileiro daquela época fizeram com que os estudos pertinentes à leitura tomassem uma

outra vertente, direcionando-se a questões sociais, uma vez que as camadas populares ascenderam ao direito de freqüentar a escola.

Naquele momento, a leitura é vista como uma questão social, identificada como responsável pelo desenvolvimento crítico do indivíduo, de todos os grupos sociais e em todos os níveis de formação e informação. No entanto, considerava-se, por sua vez, que a leitura havia se tornado um problema, já que o seu ensino se mostrava deficitário, incapaz de cumprir essa demanda social de formação crítica do leitor. Essa "crise da leitura" era apresentada como resultante de dois fatores institucionais: o primeiro era atribuído à prática dos professores que não forneciam caminhos para que os alunos se tornassem leitores, restringindo-se ao ensino da decodificação grafemática, etapa importante ao processo de alfabetização, mas insuficiente para tornar o aluno um leitor; o segundo era dado à formação do professor que não garantia um conhecimento necessário a prática docente de ensino da leitura.

Essa postura problematizadora, segundo Kleiman (op. cit.), leva o ensino e a aprendizagem da leitura, assim como as práticas sociais de leitura, a constituírem o foco de interesse de um número significativo de lingüistas. Assim sendo, diversos pesquisadores passam a tratar a leitura como uma questão de linguagem relacionada a outros processos: cognitivos, sociais, históricos, psíquicos, etc. Ainda conforme Kleiman (ibid.), o conhecimento desses processos poderia contribuir para resolver ou atenuar problemas referentes ao ensino e à aprendizagem da leitura no espaço escolar. Essa mudança de postura relativa à prática de leitura mostra uma relação imbricada entre os fatores referentes à prática de leitura e às necessidades sociais dos leitores. Silva (2002, p. 46) exemplifica o exposto, ao citar Smith<sup>29</sup>, em um editorial produzido para o *Journal of Reading*:

[...] é essencial que saibamos mais sobre os fatores envolvidos na leitura eficiente, os interesses e preferências dos alunos-leitores numa sociedade em constante mudança, os efeitos da leitura em diferentes segmentos da população, os procedimentos apropriados para o ensino da leitura, as necessidades de leitura da população urbana (...) a lista poderia se estender interminavelmente (...). As escolas estão freqüentemente identificando seus próprios problemas; poucas pesquisam a solução para esses problemas.

A propalada "crise da leitura" não é, portanto, uma designação forjada pelos pesquisadores e, tampouco, se mostra como um problema recente. Ela se inicia desde o

---

<sup>29</sup> SMITH, Helen K. Needed Research in High School and College. **The Journal of Reading**. Delaware: International Reading Association, December, 1968, pp. 203-204. (Trad. de Ezequiel Theodoro da Silva)

período colonial, calcada nos aspectos de privilégio de classes e, conseqüentemente, na injustiça social. Em outros dizeres, Silva (1986) afirma que o acesso à leitura e aos livros nunca conseguiu ser democratizado no espaço nacional brasileiro desde aquela época. Ainda, conforme o autor, essa democratização da prática de leitura, vista nos moldes críticos das instâncias do poder governamental e financeiro, pode representar certa ameaça na medida em que a leitura é, fundamentalmente, considerada um ato de conhecimento – e conhecer implica perceber as forças e relações existentes no mundo humano, dando a elas explicações que, muitas vezes, as classes dominantes desejam reter/silenciar.

Para Silva (*ibid.*), a grande contradição que há na questão do acesso ao livro no Brasil é o discurso entre a importância da leitura e as condições concretas de sua produção vivenciadas pela sociedade brasileira. Por um lado, a falta patente de condições para a realização da leitura e, por outro, o poder aquisitivo para a obtenção de livros, jornais, revistas, etc.

Silva (*ibid.*), porém, não atribui somente ao acesso ou não a textos escritos a crise da leitura. Há, também, no processo de socialização da leitura e da educação das novas gerações, uma necessidade de se empreender uma leitura mais pertinente, significativa e, de certa forma, menos desgastante, do que a que, normalmente, é praticada na e pela escola. Isso porque um texto sempre se refere a um determinado contexto sócio-histórico que o relaciona a um determinado aspecto da realidade do leitor. Sendo assim, é parte da leitura de um texto compreender a sua relação com as condições nas quais ele é produzido, o que significa dizer que a experiência do leitor deve ser levada em consideração no espaço escolar. E isso, infelizmente, nem sempre acontece; é freqüente, no espaço escolar, a prática de leitura se restringir aos processos de alfabetização e comunicação, decodificação de sinais gráficos, normas gramaticais, fichas padronizadas de compreensão, etc. Portanto, é necessário conceber a leitura, considerando o movimento histórico da sociedade, como um instrumento civilizatório de reflexão e compreensão da realidade, de combate à ignorância e à alienação.

Nessa mesma perspectiva, Mariano (*apud* YUNES, 1984) afirma que a "crise da leitura" decorre da falta de tradição cultural, da alienação do processo educacional e da distorção generalizada, ou seja, da situação política, social, cultural e econômica que estamos atravessando, o que conseqüentemente gera um círculo vicioso. Lajolo (1984), de sua parte, acrescenta a esses fatores a ausência de planejamento na recente

multiplicação da clientela escolar; remete às péssimas condições de formação do professor que permitiram que a indústria editorial determinasse o que e como ler, dando à leitura um significado de hábito de consumo.

Frente a esse quadro, é possível que uma análise sobre a gênese da crise da leitura no Brasil possa se configurar como um dos primeiros passos para a sua superação e transformação. Essa análise deve considerar a relação existente entre a escola, a sociedade e a política do país, a fim de ir além das razões superficiais e imediatistas do fracasso escolar na formação de leitores. Nesse sentido, vale lembrar que, em relação ao processo de socialização da leitura no Brasil, a relação do brasileiro com a escrita e com a oralidade não é considerada, restringindo-se a conceder o acesso à escola às camadas populares de nossa sociedade, o que, por si só, bastaria para a formação de leitores.

#### **2.4. A LEITURA DE TEXTOS ESCRITOS E O ESPAÇO ESCOLAR**

A escrita assumiu um caráter distinto dos mecanismos de fixação cultural utilizados pela humanidade, tornando-se constitutiva de nossa sociedade (ZILBERMAN, 1988). Conseqüentemente, a leitura está associada, enquanto prática, à difusão da escrita, à fixação do texto na matéria do livro, à alfabetização do indivíduo e à adoção de comportamentos mais pessoais e menos dependentes dos valores tradicionais e coletivos que, outrora, eram veiculados por meio da oralidade em espaço religioso ou social.

A prática de leitura, assim instituída, impõe certa valorização da alfabetização enquanto etapa básica e imprescindível ao ensino da leitura e da escrita. Ou seja, a educação é apresentada como fator de democratização e propulsora do sucesso individual, sendo a leitura e a escrita a base para sua instauração e manutenção. Nesse sentido, a educação, seja ela sistemática ou assistemática, envolve dois fatores fundamentais: formação e informação.

Segundo Silva (ibid.), todo processo educativo exige que sejam "transmitidos" às novas gerações conhecimentos, valores e costumes que favoreçam a sobrevivência e a convivência social. O autor remete esses objetivos à leitura, especificamente à leitura de

textos escritos, e afirma que esta tanto informa como forma leitores, tendo concebido o texto escrito como um registro da cultura produzida pelo homem nos seus diferentes estágios da vida, não havendo como deixar de utilizá-lo na "transmissão" de conhecimento às novas gerações.

Além de informar, o texto escrito cumpre objetivos de formação quando propõe ao leitor reflexões acerca das atitudes, crenças e valores instituídos socialmente e que nele aparecem. Para essa parte formativa se dar, é preciso discutir as temáticas dos textos e relacioná-las à realidade vivenciada pelo alunado.

Silva (ibid.) aponta outro aspecto relativo ao fracasso do ensino da leitura no espaço escolar e que remonta aos métodos, aos programas e às práticas docentes. Por um lado, o fato de os professores serem considerados não-leitores, devido ao processo de opressão a que foram submetidos em sua formação, produz dificuldades de ensinar e empreender a prática de leitura; afetados que são pelos discursos constituídos sobre a prática de leitura, não conseguem atingir entusiasmo e motivação com o ensino da leitura de textos escritos. Por outro lado, a prática docente mostra-se ultrapassada e retrógrada para o encaminhamento da leitura, já que os procedimentos pedagógicos geralmente adotados remontam às práticas estabelecidas à época da renascença. Ou seja, o professor, muitas vezes, restringe-se ao ensino da leitura enquanto decodificação de grafemas e palavras<sup>30</sup>.

Ainda em relação à dimensão pedagógica, outro problema se coloca: o texto é apresentado como um fim em si mesmo. Com efeito, o texto deveria funcionar como meio para infundir cultura nos alunos, ponto de partida para discussões e para o estabelecimento de relações com a realidade vivenciada pelo alunado. Nesse caso, o professor detém-se na superficialidade do texto, além de eximir-se de seu lugar de mediador no processo de interação do aluno com o texto e com a leitura. Ademais, o professor, geralmente, trata o aluno como uma "tábula rasa", o que o leva, em muitas ocasiões, a silenciar a voz do aluno, por desconsiderá-la ou por julgá-la impropriedade. O pior, a nosso ver, se dá quando o professor nem se preocupa em explicar as razões de fazê-lo, conforme observado nas aulas por nós analisadas.

De acordo com Chartier (*apud* BICCAS, 2002), o encontro entre "o mundo do texto" e o "mundo do leitor" sustenta a operação de construção de sentido efetuada na

---

<sup>30</sup> Nas aulas por nós analisadas, cujas análises apresentamos no terceiro capítulo, isso acontece fortemente.

leitura ou na escrita como um processo historicamente determinado, em que os modos e modelos variam de acordo com os tempos, lugares e comunidades; além disso, as significações múltiplas e móveis de um texto dependem das formas por meio das quais é recebido por seus leitores e/ou ouvintes.

Segundo Kleiman (1997), a compreensão de um texto escrito é um processo que se caracteriza por levar em consideração, necessariamente, o conhecimento que o leitor já traz. Ou seja, ao ler, o leitor mobiliza conhecimentos já adquiridos – lingüísticos, textuais e de mundo – para construir um sentido possível para o texto. O entrelace desses conhecimentos torna a leitura um processo interativo, em que o leitor participa de modo ativo e determinante.

Isso remete a entendermos, de acordo com Kleiman (ibid.), que o mero passar de olhos pelas linhas não é leitura, uma vez que leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor no seu passado, de lembranças e de conhecimento, daquilo que é relevante para a construção de um sentido para o texto; afinal, somente assim procedendo, o leitor poderá empreender associações e relações que permitam que o texto lhe diga algo sobre certa temática ali localizada.

A leitura de textos escritos passa por componentes contextuais e pelos componentes textuais, não podendo ser dissociados, pois o primeiro define o que é considerado texto pelo leitor, além de fornecer parâmetros para interpretá-lo, e o segundo define as relações e propriedades internas e intertextuais do texto. Nessa perspectiva, Kleiman (ibid.) define a prática de leitura como uma interação a distância entre o leitor e o autor via texto, em que o leitor constrói um sentido para o texto a partir da interpretação que faz das marcas lingüísticas formais, antecipando-as, formulando e reformulando hipóteses de leitura.

Assim sendo, de acordo com Silva (ibid.), a prática de leitura se dá no momento em que o leitor constrói sentidos possíveis para o texto, conseguindo se situar em relação ao que lhe diz o texto. Ao se situar, o leitor garante o seu lugar ativo no processo de leitura, podendo assim, compreender e posicionar-se em relação à temática suscitada. Em outras palavras, a leitura deve ser caracterizada como um projeto que concretize uma proposta geradora de expressão e participação do leitor na sociedade. À escola, portanto, urge encarar sua responsabilidade de ensinar a ler e a escrever. Trata-se de uma questão ética, cujas alegações conjunturais referentes a salário e à carga horária excessiva não podem servir de justificativa para a prática docente em vigência. Cada

qual que ocupe o lugar de professor, ao fazê-lo, assume responsabilidades a que não pode furtar-se, sem cair no engodo de colocar-se como vítima e permanecer de mãos atadas, na espera que o governo assuma a responsabilidade que, com efeito, é sua.

Segundo Zilberman (op. cit.), a passagem à condição de leitor nem sempre acontece de maneira natural. O texto escrito quase sempre é apresentado ao leitor sem que lhe seja explicitada a relação que poderá motivá-lo a lê-lo. Colocar o leitor frente a uma atividade de leitura cuja finalidade reside nela mesma é, segundo Zilberman (ibid.), transformar a leitura em um ato intransitivo e inexplicável. Porém, colocá-la como estado de promessa de ascensão a novos graus de ensino e realização social, pode ser vista como uma trajetória bem-sucedida.

Partindo dessa premissa, a dissociação entre a leitura e a sua finalidade, assim como o texto posto como auto-suficiente e insubordinável às reações do leitor, faz com que a leitura se torne apenas uma tarefa escolar. Segundo a autora supracitada, o texto traz conhecimento da realidade, conexão entre a sala de aula e a sociedade, o que pode proporcionar ao aluno uma experiência de liberdade e autonomia, conduzindo o ensino para fora dos limites da tarefa escolar e da busca por nota. Portanto, das várias causas da "crise da leitura" identificadas no espaço escolar brasileiro, o emprego do texto na sala de aula para leitores infantis e juvenis mostra-se como a de maior preocupação, sendo necessário problematizar o espaço do livro e dos textos escritos na sociedade, na escola e na prática de leitura. Dito de outra forma, enquanto perdurar nas escolas brasileiras uma prática de leitura baseada "no que o autor quis dizer", restrita ao texto pelo texto, não haverá uma formação consistente do brasileiro enquanto leitor de textos escritos. Continuar-se-á fortemente ligado à tradição da oralidade.

Nessa perspectiva, Yunes (1984) afirma que a permanente sacralização do livro, a escolarização feita nos moldes consumistas da sociedade burguesa, a massificação do aluno por meio de respostas prontas e o afastamento que o texto exerce sobre o presente do leitor provocam o seu desinteresse pelo texto escrito e, por conseguinte, pela leitura. Para a autora, considerar o livro de leitura como obra acabada é torná-lo essencialmente uma única aquisição de saber. Com efeito, um livro deve valer por todas as leituras que, a cada retorno sobre ele, o leitor pode realizar. Por isso, um livro deve ser considerado uma instância<sup>31</sup> lacunar na qual o leitor se coloca para que o texto lhe diga algo, ou seja,

---

<sup>31</sup> Jogamos aqui com o termo "instância", uma vez que ela pode tanto significar "lugar" como "instabilidade".

faça sentido para ele. Conseqüentemente, isso faz com que a escola se torne alvo do marketing e o autor um fornecedor de produtos comercializáveis. Segundo Lajolo (op. cit.), o texto pode ser a brecha que instiga o leitor ao salto crítico e sugere que a escola veja a leitura como uma prática crítica, de sentido lúdico e gratuito.

Segundo Averbuck (1984), faz-se necessário que a escola repense o seu papel, os propósitos da sociedade e de seus produtos. No que concerne à leitura, sugere que a solução para a "crise da leitura" encontra-se na alteração do próprio objetivo do trabalho a ser realizado, permitindo que o processo cultural se "crie" com o aluno. Acrescenta, ainda, que uma revisão por parte dos educadores do conceito de leitura é fundamental à capacitação do aluno como leitor, uma vez que, na atualidade, a escola brasileira geralmente aborda a leitura de modo isolado e fragmentado. Predominantemente, trabalha-se o texto pelo texto, sem introduzir uma discussão sobre a temática, relacionando-a a implicações possíveis à vivência do aluno e à sua formação moral e intelectual.

## **2.5. A RELAÇÃO ALUNO-PROFESSOR-ALUNO NA SALA DE AULA E NA AULA DE LEITURA**

Segundo Freire (1996, p. 96):

[...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

Nesse sentido, Freire chama a atenção do professor para a forma de interação que é necessário construir em sala de aula, a fim de estabelecer uma ambiência propícia ao ensino e à aprendizagem. O ensino de leitura não foge a essa recomendação. Se tomamos a leitura como algo que transcende ao ato de apresentar ao leitor palavras escritas, a relação estabelecida entre aluno-professor-aluno torna-se fundamental, como uma forma de dar as diretrizes básicas ao processo de ensino e de aprendizagem da leitura de textos escritos.



Os textos escritos são, conforme Chiappini e Marques (1984), uma forma de mediação de que os professores dispõem para manter, na escola e fora dela, a troca de experiências, o trabalho de reflexão, a vontade de (re)criar e a tentativa de comunicação. Para as autoras, o texto é um trabalho de linguagem, trazendo o processo da escrita e o processo da leitura atravessado "de" e atravessando "a" história. Para tanto,

se entendermos o texto não como uma coisa, fato ou dado, mas como reflexão sobre a experiência e experiência da reflexão, teremos de reconhecer que, enquanto leitores, participamos desse trabalho. (CHIAPPINI e MARQUES, 1984)

Nas palavras de Orlandi (1998, p. 23), "não há uma forma de leitor, mas uma variedade de leitores e, além disso, o próprio leitor muda conforme às situações de linguagem". Assim sendo, na tentativa de entender o que constitui a construção da interpretação, é preciso considerar a ocorrência de inúmeros modos de leitura, percebendo que essas possibilidades decorrem das variações surgidas na constituição histórica do leitor. De qualquer forma, a valorização dessa diversidade, principalmente na instituição escolar, é que permite a expansão dos sentidos da prática de leitura. À vista do exposto, coadunando com a autora, podemos dizer que não há um único leitor possível para um texto e, muito menos, homogeneidade de leituras<sup>32</sup>.

Nessa mesma perspectiva, Nunes (1998, p. 25) afirma que "todo leitor tem sua história de leitura e, portanto, apresenta uma relação específica com os textos, com a sedimentação dos sentidos, de acordo com as condições de produção da leitura em épocas determinadas". Dessa forma, a formação do leitor perpassa por elementos dos espaços jurídico, econômico e político, e os modos de leitura têm a ver com a relação dos leitores frente às leis, nas urgências do cotidiano e de suas necessidades de atribuir sentidos na divisão social do trabalho da leitura. Por conseguinte, ao assumirmos a condição de leitor, no entanto, somos capazes de atribuir sentido aos textos escritos/lidos. Para o professor de qualquer nível, que trabalha com textos, isso implica em colocar-se criticamente em relação às temáticas propostas nos e pelos textos escritos.

Geraldi (2006) corrobora essa perspectiva ao apontar que as concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa estão imbricados, fazendo-se necessário reconhecer como vem sendo praticado o ensino de LP. Podemos concordar, então, que

---

<sup>32</sup> Leitura homogênea é aquela considerada de sentido único.

toda metodologia de ensino articula uma opção política, envolvendo uma teoria de interpretação da realidade. Assim, para o autor, é fundamental que o professor, notadamente o de LP, saiba "para que" ensina a leitura em suas aulas.

Considerando que a toda prática de leitura subjaz uma concepção de linguagem, e ciente de tal concepção, resta saber o "para que" se ensina leitura em sala de aula, "por que" se estabelece essa interlocução com textos de LP. Para Geraldí (ibid.), a maioria dos textos contidos nos livros didáticos utilizados em nossas escolas não atende a essa demanda, levando o aluno a responder questões formuladas a título de interpretação: *Quem é o autor do texto? O que quis dizer o autor? Qual o título do texto? De que se trata o texto? Como se estrutura o texto?*

Nesse sentido, vale ressaltar que predomina, nas aulas de leitura observadas, uma relação autoritária entre professores e alunos. O professor, geralmente, coloca-se no lugar daquele que sabe e, concomitantemente, institui os alunos no lugar do não-saber. Isto pode levar a diferentes posturas por parte do professor em relação à turma: o domínio da palavra do professor; o ensurdecimento em relação à fala dos alunos; o direcionamento rígido dos sentidos; o trabalho localizado na dicotomia do certo-errado, etc.

Reconhecemos que a função precípua do professor é lidar com a disseminação dos sentidos, ao invés de tentar produzir uma monossemia.

Esse reconhecimento nos leva a questionar onde se quer chegar com a leitura. Não podemos restringir-nos à leitura factual, uma vez que a escola existe para inserir o aluno no espaço da cultura. É necessário, portanto, que a leitura lhe diga algo sobre a cultura da sociedade na qual está inserido, colocando-o em confronto com o diferente. Nesse sentido, deve-se tomar muito cuidado com a proposta de adequar os textos a serem utilizados nas aulas à idade dos alunos, para não incorrer no risco de cair na obviedade.

Urge, ao professor, nas aulas de leitura, reconhecer seu lugar de mediador do processo de interação do aluno com o texto escrito, ensinando-o a ler a partir de uma relação com marcas lingüísticas que funcionam como pistas para o estabelecimento de uma temática possível. E, dessa forma, fomentar uma discussão produtiva em torno das relações que são possíveis de serem estabelecidas da temática do texto com a vivência do aluno, contribuindo, assim, para seu desenvolvimento intelectual e moral.

Nesse sentido, o professor precisa inscrever o texto na conjuntura sócio-histórica na qual foi produzido e trabalhar na prática de leitura as coordenadas resultantes dessa inscrição, reconhecendo que há, na prática de leitura de textos escritos, um "trabalho", uma divisão social da leitura. Ou seja, um direito à interpretação, à leitura que é sócio-historicamente distribuído nas formações sociais (ORLANDI, *op. cit.*). Evidentemente, a escola deve estar atenta, enquanto um lugar de interpretação, a como os sentidos circulam em nossa sociedade e a como a história ali intervém.

No entanto, o professor, normalmente vê o aluno como alguém sem conteúdo e sem capacidade crítica, que, por isso, precisa ser moldado; não há interesse em que o aluno demonstre e debata as suas leituras como agente da leitura e edificador de sua história de leitura; como estrategista que precisa conhecer as orientações interpretativas em jogo para lidar com elas, quase sempre não podendo expor e trabalhar sua leitura. Segundo Nunes (1998), isso produz um discurso de resistência, de antidominação e, simultaneamente, a inserção do aluno na instituição escolar.

Ao abordar a prática de leitura de textos escritos na sala de aula, Geraldi (*op. cit.*) mostra que a prática de leitura vem trazendo um objetivo muito particular: a transformação do texto que se lê em modelo. Primeiramente, o texto se transforma em objeto de uma leitura vozeada, onde se lê para provar que se sabe ler<sup>33</sup>, sendo caracterizado como bom leitor aquele que mais se aproxima do modelo de leitura dado, ou seja, a leitura do professor.

Em relação à leitura vozeada, Borges (1998) afirma que, quando a leitura é realizada conjuntamente em voz alta, os efeitos negativos predominam porque a interiorização progressiva desse procedimento acaba por gerar um tipo de leitor que mesmo lendo silenciosamente, vocalizará mentalmente o texto. Outro aspecto levantado por essa autora refere-se à suposta limitação de construção de significados por parte do aluno que a leitura linear em "coro" poderia produzir. Desse modo, o texto transforma-se em objeto de uma imitação: o aluno escreve seus textos seguindo o modelo apresentado. Em seguida, o texto transforma-se em objeto de uma fixação de sentido, ou seja, os sentidos dados pelo professor ou por algum outro leitor privilegiado passam a ser o sentido do texto. Neste caso, lê melhor quem mais se aproximar dos sentidos já atribuídos ao texto pelo professor.

---

<sup>33</sup> Nessa conjuntura, ler significa reconhecer/decodificar grafemas.

Com efeito, essas práticas não atendem ao interesse do leitor, uma vez que, segundo Geraldi (ibid., p. 120):

[...] são exercícios de leitura cujos objetivos são para ele incompreensíveis. Afinal, para que aprender a ler em voz alta, se pretendo ser torneiro mecânico, eletricitista, projetista, ou o que seja? Para que escrever sobre esse tema, se sobre ele já escreveu o autor que acabo de ler e nada tenho de diferente para dizer? Para que aprender escrever poesias, crônicas, contos, se não farei nada disso depois? Para que ler o texto que estou lendo, se não houvesse estas perguntas de interpretação que tenho que responder para me ver "aprovado" em português?<sup>34</sup>

Ante o exposto, podemos concluir que a prática pedagógica assim configurada pode conduzir o aluno a apenas um meio de estimular a memória e, conseqüentemente, não o levar a construir sentidos, nem a construir categorias de interpretação da realidade fornecida pelo texto lido.

---

<sup>34</sup> Devemos ressaltar, no entanto, que essa análise da situação da leitura no Brasil, realizada por Geraldi, refere-se à realidade brasileira de aproximadamente vinte anos atrás. Embora muito tenha sido feito, pesquisado e proposto, inclusive com a produção de livros didáticos com propostas de leitura baseadas em procedimentos de relação e de raciocínio, esse diagnóstico perdura atual para a realidade aqui abordada. Desejamos crer, e até acreditamos, que haja localidades brasileiras em que o ensino de leitura já tenha sofrido mudanças significativas, conseguindo atender de um modo mais adequado à demanda de nossa sociedade.

## Capítulo 3

### NA AULA DE LEITURA: A CONSTRUÇÃO DA LEITURA E A INTERAÇÃO ALUNO-PROFESSOR-ALUNO

#### 3.1. INDÍCIOS DA CONCEPÇÃO DE LEITURA

Nesse tópico, propomo-nos a analisar alguns recortes que compõem nosso *corpus* de pesquisa, a fim de compreender e explicitar as concepções de leitura que subjazem à prática docente dos informantes da pesquisa. Compreender a concepção de leitura subjacente à prática docente é fundamental para entendermos a prática docente em relação às aulas de leitura de textos escritos, assim como a interação aluno-professor-aluno na construção da leitura e na formação do aluno como leitor. Para tanto, consideramos leitores aqueles que, ao lerem um texto escrito, conseguem estabelecer relações com outros textos lidos e com sua própria vivência, demonstrando capacidade para estabelecer sentidos para o texto de modo relevante; o que implica a realização de gestos de leitura que dêem vazão não a interpretações impressionistas, mas a interpretações possíveis a partir das possibilidades de leitura que o espaço discursivo lhe dá.

Passemos, então, à análise do *corpus*.

#### ANÁLISE: PROFESSORA DAG (P1)

##### Excerto 1 (E1)

- Dag: **Então, nós vamos ter esses três tópicos aí, 3 momentos.**  
 A3: Ichi, eu tô no último.  
 Dag: Tá? **Primeiro a leitura silenciosa.** (?) \_\_\_\_\_ ... leitura... da Tia Dag.  
 Depois... nós juntos – tá certo?  
 As: Uh hum.  
 A4: Vou fazer uma leitura labial.  
 Dag: **Não. Quero uma leitura silenciosa, somente com os olhos – tá bom?**

A5: Assim, professora, ó?

Dag: Isso!

Para melhor compreender o trabalho de análise, torna-se relevante esclarecer que a professora Dag, ao iniciar a aula de leitura do texto "O corpo humano", escreve no quadro as etapas da aula: 1ª etapa – leitura silenciosa; 2ª etapa – leitura conjunta; 3ª etapa – leitura em voz alta. Essas ações didáticas que compõem as etapas da aula fornecem, de antemão, certa sinalização sobre a concepção de leitura que está subjacente à proposta da aula: a leitura enquanto decodificação e oralização do texto escrito. Analisemos dois excertos, a fim de percebemos se há outras concepções de leitura movimentadas.

No E1, em "então, nós vamos ter esses três tópicos aí, 3 momentos", o professor, ao propor a aula de leitura, estabelece três atividades, ritualizando a prática de leitura. O professor, ao estipular a seqüência do propósito da aula de leitura, não se preocupou com a construção de um sentido para o texto, nem considerou os conhecimentos dos alunos para a realização da leitura. Isso se deu porque a prática pedagógica da professora Dag decorre de sua concepção de leitura aqui vista como uma decodificação, ou seja, a professora Dag objetivava que os alunos apenas reconhecessem o que estava escrito ali graficamente e não o que o texto poderia dizer-lhes, a partir das relações por eles estabelecidas com outros textos e com a própria vivência.

Todo esse procedimento feito pela professora Dag, no molde em que se estabeleceu, faz com que as implicações dessa prática reforcem a concepção de uma leitura mecanizada, ou seja, uma valorização excessiva de elementos formais de reprodução de texto, tais como: dicção, velocidade, pontuação, entoação, paragrafação, etc. Dessa forma, "a leitura mecânica se limita ao deciframento dos significantes dos signos que compõem o texto" (SILVA, 1986, p. 111).

Não foge à nossa compreensão o fato de que a apreensão dos elementos formais é necessária, pois o processo de oralização de textos escritos requer essa habilidade (na prática da leitura em voz alta). No entanto, a nosso ver, o professor não pode se limitar à oralização do texto escrito, inclusive porque esta, para ter alguma pertinência, requer um trabalho de leitura do texto; já que a oralização de um texto escrito é feita tendo em vista certo(s) interlocutor(es), sendo necessária, minimamente, uma marcação prévia dos elementos textuais a serem focalizados durante a leitura em voz alta. Sendo assim, consideramos que o professor dessas séries deva ir além de uma oralização do texto

escrito, pois, caso contrário, acreditamos que, não agindo assim, esteja subestimando a capacidade do aluno de (re)criar processos de leitura. Talvez seja por isso que os alunos, veementemente, demonstram-se entediados com a aula de leitura.

A leitura deve ser trabalhada nessas séries do Ensino Fundamental, uma vez que esses alunos estão se familiarizando com a língua, com sua organização e com o código escrito; assim a relação do aluno com a leitura seria outra, o que permitiria ao professor lançar-se à prática de um ensino da leitura voltado para um trabalho sobre o texto que demanda a participação ativa do aluno no processo. No entanto, nessa aula isso não foi observado.

Em "primeiro uma leitura silenciosa [...] leitura da tia Dag", observamos uma relação de equivalência entre "leitura silenciosa" e "leitura da tia Dag"; o que nos leva a pensar que, nas aulas de leitura propostas pela professora Dag, seja recorrente essa prática pedagógica. Já "leitura silenciosa" e "leitura labial" não são tomadas como equivalentes, mas como modos de ler distintos, sendo desejado pela professora somente a leitura silenciosa. Há nesse momento da interação entre a professora e os alunos um gesto de interdição do desejo do aluno, tolhido pelas regras de subordinação ao professor. Uma leitura labial pode ser silenciosa; no entanto, o que a leitura labial representa, no espaço escolar, leva a professora a enunciar: "não. Quero uma leitura silenciosa, somente com os olhos". A leitura labial, no espaço escolar, é vista como uma falha de aprendizagem da leitura silenciosa, na qual o movimento dos lábios é desnecessário.

Essa visão negativa da leitura labial interferindo na leitura silenciosa faz com que a relação professora-aluno se estabeleça, nesse momento, sob os sentidos da imposição, já que a professora se vê na posição daquela que deve corrigir para ensinar o correto. Portanto, a professora age segundo os ditames de uma ação didática posta pela realização "correta" de uma tarefa escolar que faz parte do ensino proposto pela escola. Nesse sentido, tanto o aluno quanto a professora fazem parte de uma tradição de ensino que tenta expurgar da sala de aula o trabalho sobre o texto que abre para o imprevisível e para a polissemia da leitura. Portanto, se o professor é "treinado" pela tradição escolar a lidar apenas com o factual da leitura, como cobrar-lhe que ensine aquilo que não sabe?

## Excerto 2 (E2)

- Dag: (?) (\*\*\*) **duas leituras**. Uma é o complemento da outra.  
**Nós vamos ter uma leitura.** Depois, nós vamos contar essa leitura de outra maneira, tá?  
 Então eu vou dar, primeiro, **a leitura**. **Nós vamos ler, e... em conjunto,** todo mundo. **E depois nós vamos trabalhar a outra leitura,** a outra interpretação. Ok?
- Dag: ... Ótimo. Então, agora nós **vamos ler coletivamente, bem bonito,** pra Dona Cleide vê que vocês estão ótimos de leitura.

Ao analisar o excerto acima, pudemos observar que a palavra "leitura" ocorre cinco vezes nos dizeres de professora Dag: "duas **leituras**; nós vamos ter uma **leitura**. Depois, nós vamos contar essa **leitura** de outra maneira (...) Então, eu vou dar, primeiro, a **leitura**. (...) E depois nos vamos trabalhar a outra **leitura**, a outra interpretação". Observamos, primeiramente, que a professora Dag inicia sua aula anunciando aos alunos que farão "duas leituras", sendo uma o complemento da outra. No entanto, conforme veremos na seqüência de nossa análise, isso não se confirma, uma vez que a professora acaba por trabalhar os dois textos de modo estanque e independentemente um do outro.

No excerto, podemos perceber que a palavra "leitura" aparece, ora no sentido de texto, ora no sentido de decodificação e oralização do texto. O que nos chama atenção é o fato de que, ao se tratar de "duas leituras", ou seja, de dois textos, a professora, nesse momento, atribui à leitura a idéia de um produto, representado pelo texto escrito. Ou seja, ler "duas leituras" é ler "dois textos" em momentos estanques, em que o processo de construção da leitura se remete somente à materialidade do texto escrito. Quando o sentido de "leitura" refere-se à decodificação e à oralização do texto, há um deslizar dos sentidos de leitura para interpretação. Esse movimento de deslize dos sentidos da palavra "leitura" impele a professora a tentar produzir algumas questões sobre os textos que poderiam mostrar-se interessantes, se ela tivesse outra postura em relação aos alunos, conforme veremos no próximo tópico de nossa análise.

Outro aspecto que nos chama a atenção é o aparecimento do verbo "ter" em "nós vamos ter uma leitura". Esse verbo, em termos de sentido, ao aparecer nessa situação, produz estranhamento, uma vez que, em relação à prática de leitura, parece mais recorrente "nós vamos fazer uma leitura". "Fazer uma leitura" reclama sentidos que colocam o aluno em posição ativa, enquanto em "ter uma leitura" coloca o aluno em uma posição passiva. No entanto, é possível que a professora esteja se referindo ao texto



escrito. Mesmo que assim o seja, essa concepção de leitura pouco tem a ver com a visão sócio-interacionista preconizada nesse trabalho. Em "nós vamos contar essa **leitura**", a palavra reaparece no lugar em que seria esperado o aparecimento da palavra "história" e, logo em seguida, aparece no sentido de "texto" ao dizer: "então, eu vou dar, primeiro, a **leitura**".

Desse modo, é possível ver que há, na prática pedagógica da professora Dag, uma disputa entre concepções de leitura, o que a leva a tentar trabalhar o texto de diferentes formas; no entanto, essa tentativa se esvai e a professora não consegue levar a termo sua aula de leitura. Isto leva a professora a dissociar o processo de construção de uma leitura possível, privilegiando uma leitura factual e isolada dos textos, esvaziando a importância das inter-relações de sentido possíveis e atinentes à prática da leitura.

Ainda no mesmo excerto, quando a professora diz: "ótimo. Então, agora nós **vamos ler coletivamente, bem bonito**, pra Dona Cleide vê que vocês estão ótimos de leitura", percebemos o caráter avaliativo da prática de leitura imposta pela professora, priorizando o modelo mecanicista de decodificação do escrito pelo oral. Parece-nos que, para essa professora, ler todos juntos, de forma ritmada, é garantia de que o aluno saiba ler e que essa prática lhe autoriza dizer que seus alunos são "bons" leitores: "vocês estão ótimos de leitura". Segundo Borges (1998), não se pode chamar de leitura a mera oralização do texto; além de ser necessário a essa vocalização a antecipação de um sentido possível para o texto, que poderia garantir-lhe uma entonação e uma expressão emocional, também se faz necessário trabalhá-lo de modo a relacioná-lo a outros textos e à vivência do aluno, contribuindo, dessa forma, para a sua formação intelectual e moral.

Nesse sentido, o estabelecimento de objetivos para a realização da prática de leitura de textos escritos é essencial ao êxito de seu ensino e de sua aprendizagem. Infelizmente, o espaço escolar, geralmente, não operacionaliza e nem delimita objetivos específicos à leitura. O que prevalece parece trazer a leitura como uma atividade difusa e confusa, sempre com o pretexto de ser utilizada como atividades de cópias, resumos, de ampliação de vocabulário, dentre outras tarefas pertinentes à aula de LP. Nesse sentido, a professora Dag intenta o que está ausente na professora Cláudia, conforme veremos na seqüência das análises; ou seja, transcender à prática de leitura enquanto decodificação e oralização do texto. No entanto, infelizmente, sua busca se esvaece na falta de objetivos definidos e num talvez aparente não saber o que fazer. Urge ao

professor que planeje seu curso e que, assim procedendo, suas aulas estabeleçam ligação entre elas.

## ANÁLISE: PROFESSORA CLÁUDIA (P2)

### Excerto 3 (E3)

Cláudia: [Professora **interrompe** e diz:] **Não, bonito, bonito! Bonito.** O corpo humano. [Professora reinicia a leitura, na tentativa de "puxar" a leitura da turma como um todo, em conjunto.]

Nesse excerto, a professora Cláudia interrompe a leitura em voz alta para ensinar aos alunos como ler o texto com as entoações de acordo com a sua interpretação do que seja ler corretamente o texto "O corpo humano", objeto dessa aula de leitura. Podemos perceber nessa prática que, para Cláudia, há uma forma correta de ler. Sua ênfase está em estabelecer uma leitura contínua, em coro e, de certa forma, com uma entoação teatralizante, já que o texto é narrativo. O objetivo, nesse momento da aula, quando a professora diz "não, bonito, bonito! Bonito", permite entrever que há um deslizamento do sentido de ler enquanto decodificar para a questão das entoações enquanto adorno da leitura em voz alta. Esses movimentos apagam o processo da leitura enquanto uma construção possível e conjunta de sentidos para o texto. Portanto, ao se restringir a prática de leitura à decodificação e à oralização do texto, há o afastamento do aluno em relação àquilo que o texto poderia abrir-lhe enquanto ativador de conhecimento intelectual e moral. Observa-se ali, portanto, sentidos que colocam "bonito" e "feio" em relação de simetria com "correto" e "errado".

### Excerto 4

[Professora interrompe a leitura em conjunto, para ensinar os alunos a ler em voz alta esse "Mãe!!!", que aparece no texto. Ela explica:]

Cláudia: Olha, **esse "mãe" é um mãe bem "Mãe!!!!"** [altera a entoação, aumentando a voz, (quase) gritando] mesmo, tá, porque... ela corre. Então, vamos lá, **vamos fazer bonito.**

As: **Mãe!!!** A mãe corre, o grito foi alto demais. Mas fala menos que o olhar dele, descobrindo e interrogando:  
— Mãe, eu sou um corpo humano?

A partir do fragmento "esse 'mãe' é um mãe bem mãe!!! (...) e vamos fazer bonito", é válido dizer que a professora Cláudia define o modo como "mãe" deve ser

pronunciado no enunciado: intenso e forte; mas fazendo a pronúncia considerada por ela correta/bonita, o que traz à tona um modo de ensinar por imitação, repetição. Percebemos, ainda, a reincidência da palavra "bonito" na solicitação de CLÁUDIA, configurando a leitura como decodificação e oralização do escrito, ou seja, a transposição da forma escrita à oralidade, sendo esta de forma entoada<sup>35</sup>.

Outro aspecto relevante a ser considerado é a recorrência do deslize de "correto" para "bonito"; no entanto, esse permanece significando no campo da prescrição. Não consideramos que a leitura em voz alta deva ser banida do espaço escolar ou que seja irrelevante; apenas acreditamos que a prática de leitura, notadamente em relação às séries posteriores à primeira e à segunda série do ensino básico, não pode se restringir à leitura em voz alta. É necessário, reiteramos, realizar um trabalho com o texto que envolva relacioná-lo a outros textos e à vivência do aluno.

Em relação à leitura em voz alta, vale dizer, com base em Borges (1998), que é importante ler com ritmo e entoação, mas não se pode confundir essa atitude de leitor com os exageros na expressão vocal ou com o seu oposto. Além disso, a autora adverte que a busca pela clareza na pronúncia não deve fazer com que o professor crie um dialeto escolar, demonstrado em uma forma especial de ler nunca encontrada fora da escola.

## **ANÁLISE: PROFESSORA SUZE (P3)**

### **Excerto 5 (E5)**

Suze: [...] Vamos lá. Nós temos um texto agora que tem, assim, uma narração com diálogo. Então eu vou escolher alguns personagens, na primeira vez; depois – certo? – (?) serão escolhidos outros, ok? **Mas, antes d'eu fazer a leitura coletiva, vocês vão ler com os olhos.** Vamos lá: concentrados no texto.

No excerto acima, a professora mantém uma filiação à posição assumida pelas professoras Dag e Cláudia; restringindo-se também à leitura enquanto decodificação de grafemas e oralização do texto. Isso é visto quando Suze apresenta etapas estanques para o processo de leitura: ler com os olhos para reconhecer os elementos textuais e, na seqüência, a leitura em voz alta e em conjunto com os demais alunos e professora; para,

<sup>35</sup> Nas gramáticas tradicionais encontra-se uma parte destinada à ortoépia, ou seja, ao estudo tradicional e normativo que determina os caracteres fônicos, considerados cultos e relevantes, e a boa pronúncia.

finalmente, procederem a uma leitura em voz alta, mas distribuída entre os alunos. Dando continuidade ao excerto acima temos:

### **Excerto 6 (E6)**

[Alunos fazem leitura silenciosa.][...]

Suze: **G., com os olhinhos agora. (...) Só pra vocês se identificarem um pouquinho com o texto.** [Silêncio.]

Suze Pronto?

As: Pronto.

Suze: Muito bem! Vamos lá. N., você vai iniciar. LF., você vai ser o príncipezinho. CC., você vai ser a raposa, que tá pertinho. Pode iniciar, narradora.

**[O texto, "O príncipezinho e a raposa", é lido em voz alta pelos alunos selecionados, com intervenções da professora.]**

N: [Narradora:] E foi então que apareceu a raposa.

R: [Raposa/CC:] Bom dia [N:] disse a raposa.

Pr: [Príncipezinho/LF:] Bom dia [N:] respondeu polidamente o príncipezinho, que se voltou, mas não viu nada.

Suze: **Só um minutinho. "Respondeu polidamente." Que que significa, que, de que deriva... polidamente: veio de outra palavra, ela é bem usada. De que que, de onde vem a palavra polidamente? (...) Pensa bem. Poli...**

A14: [Poli]dar.

É interessante notar que a condução da aula determinada por Suze indica uma possível interação entre a professora e os alunos. Entretanto, percebemos que mesmo depois da leitura silenciosa feita pelos alunos para que pudessem se "identificarem um pouquinho com o texto", como disse a professora, o diálogo estabelecido entre ela e os alunos não transcende o plano factual da leitura, prendendo-se em interrupções no momento da leitura em voz alta para o estudo das palavras julgadas por ela desconhecidas dos alunos. Portanto, novamente, a aula de leitura fica comprometida, ou seja, não se efetiva na perspectiva de um trabalho sobre o texto. Para os alunos, a concepção de leitura que vai se sedimentando é a da leitura factual do texto, o que faz a prática de leitura ser vista de modo negativo, em certo sentido, pois cai na obviedade.

### **ANÁLISE: PROFESSORA JANE (P4)**

#### **Excerto 7 (E7)**

Jane: Noventa e dois [página do texto, no livro didático]. Dom Quixote e Sancho Pança.

[Barulho: alunos conversando, falando.]

- A4: Como é que é?  
Jane: Dom Quixote.  
A5: **Tia, deixa eu começa a lê.**  
A6: Sancho Pança.  
A7: Não.  
A8: Dom Quixote e Sancho Pança.  
Jane: Você. **Pode começar com a leitura, mas (?) espera só um minutinho.**  
A9: Ô tia, isso aqui não é sobre (?)\_\_\_\_\_.  
Jane: Sancho Pança. Pessoal, antes da gente começar a entrar nessa leitura,  
A10: Hã.  
Jane: **Eu quero falar pra vocês um pouquinho de quem que é esse Dom Quixote.** Alguém já ouviu falar em Dom Quixote, antes? [...]  
**Então, agora a gente pode começar a leitura? Cês entenderam?**  
[Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando.]  
Jane: Chega de bobagem.  
A60: Parei.  
Jane: **Vamos lá. Começou. Primeiro parágrafo, C., o título e o primeiro parágrafo.**  
A61: [C.:] Dom Quixote e Sancho Pança. Depois de cavalem... cavalgarem por algumas horas chegaram a um grande campo onde se viam muitos moinhos de vento. Dom Quixote exclamou para o criado.  
Jane: **Pronto. Obrigada. A.**  
A62: [A:] — Veja, meu fiel Sancho! Diante de nós estão mais de trinta gigantes. Vou combatê-los e matar um por um.  
Jane: **Continua A.**  
A62: — Que gigantes? – Sancho Pança só via moinhos de ventos.  
— Olhe lá! Têm braços enormes, devem medir metros.  
Jane: **Ótimo. Pode continuar L.**  
A63: [L:] — Aquilo não são gigantes, meu amo. São moinhos de ventos. E aqueles braços são as pás que fazem girar a pedra para moer os grãos.  
Jane: **Pronto. B.! Terceiro parágrafo, é, esse parágrafo pequeno e os outros dois, B.**  
A64: [B:] — Você não tem prática nessas aventuras.  
Jane: **B., — Você não tem prática nessas aventuras.** [Professora lê, fornecendo um modelo de entoação e ritmo a ser seguido.]

No excerto acima, é possível observar que Jane inicia a aula de leitura solicitando aos alunos que abram o livro didático na página 92, onde está o texto "Dom Quixote e Sancho Pança" a ser trabalhado. Observamos que, ao propor essa tarefa, imediatamente A5 pede autorização à professora para que possa começar a ler o texto, sendo-lhe solicitado, contudo, que aguarde, para que ela possa antecipar alguns elementos do texto. O que nos chama a atenção é o fato de a professora Jane, após abordar alguns tópicos que julgava necessários à compreensão do texto, perguntar aos alunos se podia iniciar a leitura, como aparece no trecho "Então, agora a gente pode começar a leitura? Cês entenderam?", e, logo em seguida, ao dizer "vamos lá. Começou. Primeiro parágrafo, C.", o título e o primeiro parágrafo revelam como na sua prática docente está refletida a sua concepção de leitura: a concepção de leitura subjacente

mostra que toda a explicação feita a respeito do texto não faz parte do processo de leitura pretendido na aula. Assim, a professora detém-se apenas na oralização do texto, distribuída entre os alunos por fila e por parágrafos, o que sugere uma posição de submissão e de imposição, em que o processo de aprendizagem da leitura parece passar, para ela, apenas pela oralização do texto; o que também a leva a produzir modelos de correção para a pronúncia e a entoação.

### **Excerto 8:**

Jane: Pessoal! **O que mudou no comportamento de Marie, após os 16 anos?**

A10: Nada!

Jane: Na hora que eu terminar essa, eu já corrijo ela. **O que que ela deixou de usar, pessoal?**

A11: Vestido. [Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando.]

Jane: **Marie deixou de usar...** [Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando.]

(\*\*\*) **os vestidos [barulho de sala de aula; alunos conversando, falando] que... as meninas de sua época usavam.**

[Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando.]

Jane: **Como que eram esses vestidos?**

A12: Eram bonitos.

Jane: Bonitos; e o que mais que eles tinham?

A13: Bordado.

Jane: Bordado e?

A14: Longo.

Jane: Longo. [Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando. Risos.]

Jane: JV.! [Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando. Risos.]

Jane: **Número quatro. O que, o que surgiram na Europa do século XVII?**

A15: Criança.

Podemos observar no excerto acima, pelas seqüências em negrito, dois procedimentos da professora que evidenciam sua concepção de leitura: a aula de leitura se constitui em um jogo de perguntas e respostas baseadas no livro didático e, na correção das perguntas, a professora mantém uma atitude monologal. Percebemos, então, que a prática adotada por essa professora demonstra que o texto escrito utilizado em sua aula se apresenta como um objeto pronto e, por isso, com uma interpretação pronta; espera-se que as "respostas" às questões referentes ao texto fossem ditas e

escritas. A atitude monologal mostra que Jane impõe a linearidade da superfície textual à leitura, restringindo-se à dimensão factual do texto.

\*\*\*

Concluindo, os resultados de nossas análises das aulas evidenciam que a concepção de leitura predominante mostra-se associada à mera decodificação de grafemas e à oralização do texto. Percebe-se, implicitamente, que a concepção de leitor para essas professoras, em aulas de leitura de textos escritos na escola, é aquela em que o aluno é capaz de transportar o texto escrito para a oralidade. Sabemos que o ato de decodificar se constitui em um processo muito diferente da leitura, o que não significa dizer que o conhecimento da correspondência entre som e letra não seja necessário à leitura. Estamos reafirmando, conforme Kleiman (1993), que um leitor não decodifica somente, mas percebe as palavras globalmente e "adivinha" muitas outras, guiado pelo seu conhecimento prévio e por suas hipóteses de leitura, relacionando o texto a outros textos e a sua vivência em sociedade.

Com base em nossas análises e na apreciação dos documentos que regem o ensino da prática de leitura nas escolas, abordados no capítulo 2, é possível dizer que a concepção de leitura das professoras participantes da pesquisa se assemelha e que, infelizmente, as práticas docentes não condizem com o que se espera para uma aula de leitura de quarta e quinta séries. Isso porque, nessas séries, supõe-se que o aluno já tenha aprendido a escrever alfabeticamente e que já realize atividades de leitura de forma mais autônoma. Concluimos que, se o aluno tem esse conhecimento, as aulas de leitura de textos escritos devam se concentrar em expandir os conhecimentos básicos apreendidos nas séries anteriores. E mais, compreendemos que o ensino da leitura deve priorizar as necessidades dos alunos e suas possibilidades de aprendizagem. Cabe aos professores identificar essas necessidades e possibilidades de aprendizagem, partindo de objetivos colocados para o ensino e pelas exigências das tarefas propostas. Portanto, a comparação das aulas observadas nos leva a perceber a necessidade de transcender a leitura mecânica no espaço da sala de aula de LP, para que se possa chegar a um trabalho efetivo sobre o texto.

### 3.2. A PRÁTICA DOCENTE NA AULA DE LEITURA

Neste tópico, detemo-nos na análise de recortes das aulas que indicam como elas foram desenvolvidas. Como já vimos percebendo, a concepção de leitura que subjaz a prática dos professores informantes determina, de modo constitutivo, a prática pedagógica. Para tanto, focalizamos, inicialmente, a relação entre as professoras e os alunos na tarefa de leitura dos textos, observando a prevalência de um gesto de silenciamento da voz do aluno contígua à intervenção do professor na interação dos alunos com o texto a ser lido.

#### ANÁLISE: PROFESSORA DAG (P1)

##### Excerto 9 (E9)

Dag: **O que que acontecia? O que que aconteceu nessa história, agora?**

A18: Ele mentiu [falas de outros alunos se sobrepõem umas às outras aqui].

Dag: Isso. **Na leitura anterior, ele era sapo mesmo?**

As: Não.

A19: Ele era um príncipe.

Dag: **Ele era o quê?**

A20: Príncipe.

Dag: Um príncipe. O que que acontece... **Que diferença tem uma leitura da outra?**

A21: A diferença é que... na outra leitura...

A22: Que um é sapo e o outro é príncipe.

A23: O sapo era um príncipe, lembra, era um homem. E nessa daqui é um sapo mesmo.

Dag: Isso. **O que que o sapo fez com a princesa?**

A24: Enganou ela.

Dag: Mentiu pra ela, né. Ele tava querendo ganhar um beijo.

A25: Fez uma brincadeira de mau gosto.

Dag: De mau gosto. É... Ele... Pra ele, não foi de mau gosto não, viu T. Então, olha aqui, **o que que aconteceu?** Na primeira leitura, vocês viram que é uma historinha só, mas contada de maneira diferente. No final, eles mudaram o quê? No final, eles mudaram a historinha, pra ficar um pouco diferente. Que que aconteceu? Chiii [professora indica que quer silêncio]. E.!

A primeira história é realmente a do príncipe, que **a... a... fada,**

A26: **A bruxa malvada...**



- Dag: A bruxa malvada tinha transformado em sapo. A segunda história era um sapo de verdade, malandro, né, que queria ganhar um beijo da princesa, e mentiu pra ela, que ele era um príncipe e tal. **Quando a princesa deu o beijo, que que aconteceu com ele?**
- A27: Virou um príncipe.
- Dag: **Quê?**
- A28: Virou um príncipe.
- Dag: Na segunda leitura. **Que que ele fez? Quando a princesa beijou ele?**
- A29: [acompanhado de outros colegas:] Pulou na água e saiu nadando.
- Dag: **E a princesa? Que que aconteceu com a princesa?**
- A30: Enxugou a baba do sapo.
- Dag: Ficou morrendo de quê?
- As: Nojo.

De acordo com o planejamento da professora Dag, foram distribuídos aos alunos dois textos<sup>36</sup>, com a intenção de correlacionar a "moral" existente neles. Após todo o procedimento de leitura com os olhos e de leitura feita pelo professor, Dag utiliza-se de perguntas, a fim de instigar os alunos à leitura do texto. Para tanto, arrola uma série de perguntas encadeadas, que se mostram didáticas, uma vez que se configuram como perguntas previsíveis, já que fazem parte do cotidiano de uma aula tradicional de leitura do e no espaço escolar brasileiro. Ademais, são perguntas relativas ao aspecto factual do texto. Assim procedendo, questiona, oralmente, os alunos acerca do que os textos apresentados abordariam. Percebemos, em decorrência, que a leitura dos textos se baseia em um jogo de perguntas e respostas, no qual Dag e os alunos deveriam participar ativamente. Porém, as questões oferecidas pela professora e a forma como se desencadeia a atividade no transcorrer da aula não levam os alunos a uma leitura do texto, de tal modo que lhes permita relacioná-lo a outros textos ou fatos de sua vivência em sociedade.

A partir dos trechos em negrito, podemos observar que a leitura do texto é tida, não só como decodificação de grafemas e oralização do texto, mas também como compreensão do enredo da narrativa. Dag, ao fazer as perguntas relacionadas ao texto na intenção de promover uma interação dos alunos com o texto, estimula um "jogo de adivinhações" entre os alunos. Ao recorrer somente às pistas textuais e ao jogo de adivinhações, perguntamo-nos: estaria Dag promovendo uma leitura possível dos textos aos alunos? Assim, pensamos que o ensino e a aprendizagem da leitura, na oportunidade

---

<sup>36</sup> Os textos se encontram em anexo (cf. ANEXOS, pp. 113-115).

oferecida aos alunos em sala de aula, deveriam reforçar a posição de Lajolo (1982, p. 59):

[...] ler não é decifrar, como um jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

No entanto, como podemos observar nesse excerto, a professora Dag tenta conduzir as respostas dos alunos de modo a que cheguem às respostas esperadas por ela e, quando isso não ocorre, utiliza-se de pergunta retórica, ignorando as respostas dadas pelos alunos. Isso pode ser constatado quando a professora diz "quê?" após a resposta de um aluno: "**Quando a princesa deu o beijo, que que aconteceu com ele?** / A27: Virou um príncipe. / P: **Quê?**". Em outros momentos, pergunta e responde, adiantando-se aos alunos, ou produz uma pergunta com lacuna, cuja resposta é evidente, porque está posta no texto. A essa tentativa de interação depreendemos que o diálogo não transcende às meras perguntas iniciativas e didáticas, que se restringem ao trabalho com a superfície textual; o que evidencia uma intencionalidade específica da professora: para ela, há uma única resposta correta, a dela. Portanto, a interação em sala de aula não está revertida para os alunos e, por isso, a interação não se efetiva; a aula cai no monosssemismo da interpretação factual proposta pela professora.

Assim, percebemos que a professora age com o propósito de que está construindo um processo de leitura que produza sentido para os alunos; mas, com efeito, está cerceando os possíveis sentidos, cabendo ao aluno somente identificar e reconhecer, pelo exercício da decodificação, os sentidos expressos na superfície factual do texto. Nessa perspectiva, os alunos buscam responder segundo aquilo que julgam ser o que a professora deseja. Essa atitude, aparentemente passiva, é produzida a partir das imagens que os alunos constroem do que seja ser professor e do que seja ser aluno ao longo do processo de escolarização por que passam.

Vale salientar ainda que, se no planejamento de Dag ela pretendia correlacionar a "moral" posta pelos textos, isso não foi feito de modo algum, uma vez que permanecem perguntas encadeadas que se restringem à superfície textual da narrativa; os alunos nem sequer chegaram a verbalizar o fato de as duas histórias abordarem questões referentes às relações sociais, como, por exemplo, sinceridade e caridade, de modo a mostrar que há aqueles que seduzem, iludem e até mentem, a fim de conseguir

atingir um objetivo específico, que lhes convenha e que os beneficie. Essa é uma questão que faz parte do cotidiano humano e que, portanto, poderia influenciar o aluno, acrescentando-lhe algum conhecimento intelectual e/ou moral sobre a questão.

### **Excerto 10 (E10):**

Dag: **Então vocês entenderam essa leiturinha.** A primeira foi uma coisa, a segunda outra. Vamos virar a folha. (...). Número um. Analise o compo... o comportamento da princesa. Nós vamos assinalar, ali, na letra a, b, c ou d; nós vamos ver o que que é que aconteceu com a princesa. Letra a. Primeiro: a princesa teve vontade de sair correndo quando o sapo pediu ajuda. Por que quis sair correndo? Vocês vão fazer no caderninho pra mim. Tá? Letra b: Depois, ela ficou com pena do sapo. O que o sapo fez para ela ficar com pena dele? [Provavelmente, letra c:] Antes de dar um beijo no sapo, a princesa pensou um pouco. Em sua opinião, o que foi que ela pensou? [Provavelmente, letra d:] Depois de ter sido enganada, a princesa enxugou a baba do sapo com seus lindos lábios, de seus lindos lábios. O que você acha que ela estava sentindo? Tá? Isso aí. O número dois: analise o comportamento do sapo. **Isso nós vamos fazer onde?**

As: **No caderno.**

Dag: No caderno

Nessa etapa da aula, após a leitura coletiva do texto e a discussão oral, a professora propõe que os alunos respondam no caderno, por escrito, às questões de interpretação. Notamos, então, por parte da professora, uma tentativa de levar os alunos a demonstrarem o que "leram" no texto por meio das perguntas que o livro didático traz. A sua ação nos permite dois entendimentos. O primeiro: ao dizer "então vocês entenderam essa leiturinha", Dag parte do pressuposto de que todos os alunos entenderam a narrativa do texto e que, transpor as respostas para o escrito, seria a confirmação desse entendimento. Segundo: que todo seu trabalho oral feito anteriormente objetivara fornecer aos alunos condições para que eles respondessem às questões, por escrito, "corretamente". Percebemos ainda que, tentando atingir o objetivo de promover uma aula de leitura e supostamente o sucesso de sua "leitura", Dag encaminha as questões de leitura, demarcando somente informações explícitas a partir das formas lingüísticas que o texto traz. Vale ressaltarmos, no entanto, que as informações explícitas são importantes, evidentemente, para auxiliar o aluno no processo de leitura, mas que outras etapas de leitura, em níveis mais profundos, merecem ser trabalhadas e que a prática de leitura transcende o conteúdo presente no texto escrito.

**Excerto 11 (E11):**

Dag: Até o quatro, tá?  
 Veja no final do texto, o título do livro, de onde foi ex..., foi tirado.  
**Você acha que essa história é maluca? Por quê?**  
 Lá embaixo, tá escrito assim, ó: O patinho feio, o patinho realmente feio e outras histórias malucas. São Paulo. Companhia das Letrinhas. Aí vocês vão ver, se essa, se vocês acham que essa história do outro sapo é maluca mesmo; **por que vocês acham que essa história pode ser falada uma historia maluca, tá?** Vamos trabalhar.

Nesse excerto, observamos que Dag intenta um desenvolvimento interessante em relação à leitura do texto. Nesse diálogo, quando Dag pergunta "você acha que essa história é maluca? Por quê?(...) por que vocês acham que essa história pode ser falada uma história maluca, tá?", aparece um indício de que irá se abrir às possíveis colocações dos alunos. A resposta a essas questões poderia desembocar em uma discussão interessante sobre a relação e os limites entre ficção e realidade, além de se discutir o que a ficção pode dizer ao homem sobre sua própria vivência.

No entanto, as perguntas se perdem no decorrer da aula e, em momento algum, é dada aos alunos a oportunidade de respondê-las. Reconhecemos, assim, que a interação no momento da aula entre a professora Dag e os alunos poderia ter sido mais explorada pela professora, na medida em que permitisse e favorecesse uma leitura do texto. Porém, a interação permanece comprometida, porque não há um trabalho conjunto sobre o texto; há unilateralidade, o que trunca o processo de interação e, em decorrência, a prática de leitura. Dag conduziu a aula sem apontar conceitos relevantes para a formação dos alunos e para a construção de um sentido para o texto. Reportamos a Kleiman (1997) para argumentar que a interação entre a professora e os alunos deve conferir sentido à prática de leitura e a atividade pedagógica relativa a ela deve ser exequível, relevante e dotada de sentido numa cadeia ininterrupta.

**Excerto 12 (E12):**

Dag: Analisando o texto. Letra a. Primeiro, a princesa teve vontade de sair correndo quando o sapo pediu ajuda. **Por que quis sair correndo?**  
 A73: Porquê? **Por causa do pavor.**  
 Dag: Certo. Olha aqui: vamos ver, então, lá no, lá no texto, onde é que tá lá: posso, o que posso fazer para te ajudar. Não. Antes: quando o sapo pulou dentro da água, foi nadando até ela e mostrou a cabeça por cima das plantas aquáticas. "Perdão, ó princesa", disse

ele com a voz mais triste e patética. "Será que eu poderia contar com a vossa ajuda?" A princesa estava prestes a dar um salto e sair correndo, mas ficou com pena daquele sapo com sua voz tão triste e patética. Assim, ela perguntou. **Por que que vocês acham que ela quase saiu correndo?**

A74: [os alunos repetem a resposta já dada] **Por causa do pavor.**

Dag: Por que ela ficou com **medo. O que mais?**

As: [Alunos respondendo em voz alta, ao mesmo tempo. É, contudo, possível distinguir, entre as falas:] Porque ela teve nojo.

Dag: Isso, porque ela teve nojo, né.

A75: **Tia, eu pus assim: por causa do pavor.**

A76: O tia, eu (?)\_\_\_\_\_ nojo do sapo.

A75: **Tia, eu pus por causa do pavor. Tá certo?**

Dag: **Que que é pavor?**

A75: **Medo.**

Dag: **Então tá, então tá. Pavor de quem?**

A75: Do sapo.

Depois de executado o trabalho de "leitura" do texto pelos alunos, a professora retoma a correção das perguntas sobre o texto. Como podemos perceber, a seqüência de perguntas e respostas sinaliza que os alunos respondem; no entanto, têm a voz silenciada. A professora repete a mesma pergunta até os alunos chegarem à resposta esperada por ela: "isso, porque teve nojo do sapo". Diante dessa afirmação, alguns alunos apontam outras respostas e demandam à professora que as avalie como "corretas" ou não. A professora parece aprovar a resposta que difere daquela esperada por ela; no entanto, não explicita isso de modo contundente, ou seja, não o verbaliza, deixando os alunos sem uma resposta que lhes dê segurança.

Podemos notar nesse recorte que, na construção da leitura do texto, ocorre um "ensurdecimento" da professora perante a voz do aluno, ao responder às questões feitas por ela. É importante ressaltar, ainda, que a relação dos alunos com as professoras, em relação à interação, parece não existir. Porém, em vários momentos, os alunos demonstram iniciativa de participação. Infelizmente, são tolhidos pela professora. Sabemos que a relação aluno-professor-aluno determina as posturas pedagógicas. Para que hajam situações e procedimentos que viabilizem essa interação, o professor precisa permitir que o aluno expresse a sua contrapalavra, que *escute* o que o aluno tem a dizer sobre os textos, conduzindo e sistematizando os sentidos possíveis. Nessa medida, a leitura deixa de ser mera repetição ou reprodução de sentidos institucionalizados, para se constituir no espaço escolar da sala de aula, de modo dinâmico e vivo, democrático e

produtivo, levando à concretização de um ou mais circuitos de leitura (SILVA, 1991, p. 52).

Vejam agora, o desenvolvimento de outra aula da professora Dag, observando suas diferentes etapas: como a aula se inicia; num segundo momento, como ela se desenvolve e, por último, como a aula se encerra.

### **Excerto 13 (E13):**

[Barulho de sala de aula: alunos conversando; móveis sendo arrastados.]

Dag: Passa pra frente, ô (...)

[Barulho de sala de aula: alunos conversando; móveis sendo arrastados.]

Dag: Troca a mesa de lugar.

[Barulho de sala de aula: alunos conversando; móveis sendo arrastados.]

Dag: Todos receberam?

[Barulho de sala de aula: alunos conversando; móveis sendo arrastados.]

Dag: Olha, todos receberam o texto? M., você recebeu?

(...) Recebeu?

[Barulho de sala de aula: alunos conversando; móveis sendo arrastados.]

Dag: Acabou, né? (...) Ó! Então, nós vamos fazer a leitura do texto que vocês receberam; depois, vocês vão ler coletivamente pra mim; depois, nós vamos trabalhar a interpretação de texto. Nós temos ali uma cruzadinha, pra depois; temos um rap de trânsito, pra depois, que pode ir lá na frente e falar o resto pra nós, né. (...)

A aula inicia-se com a entrega do texto intitulado "O trânsito que maltrata"; a letra de um rap com a mesma temática do texto e uma palavra cruzada. Parece-nos que a variedade de atividades partiu de uma tentativa em tornar a aula de leitura mais dinâmica. O excerto acima apresenta o modo de como Dag pretende organizar sua aula. Em sua fala: "**nós vamos fazer a leitura do texto que vocês receberam; depois, vocês vão ler coletivamente pra mim; depois, nós vamos trabalhar a interpretação de texto**", percebemos um aspecto importante ao anunciar as atividades subseqüentes da aula de leitura. Primeiramente, Dag divide a leitura do texto escrito em três tarefas escolares: leitura feita por ela mesma em voz alta, leitura coletiva e, em seguida, a interpretação do texto.

O advérbio de tempo **depois**, que aparece nos dois momentos, sugere que Dag considera que a forma de processar a leitura se divide em etapas: decodifica-se e, depois, dão-se sentidos ao que se lê. Segundo Orlandi (1998), ao fazer essa divisão, estabelecemos que ler e "interpretar" são duas atividades distintas, como se pudéssemos primeiro apenas ler (decodificar) e, posteriormente, interpretar, fazendo um trabalho de

reflexão sobre sentidos, que seriam inerentes ao texto ou palavras.

Parece-nos, ainda, um tanto estranho realizar uma tarefa coletiva de leitura em voz alta antes do trabalho com o texto. Primeiro, porque a leitura em voz alta é uma leitura para o(s) interlocutor(es), sendo necessário fazer marcações entoacionais que permitam ao interlocutor reconhecer os pontos importantes do texto, assim como para manter-lhe a atenção. Segundo, porque essa tarefa é realizada coletivamente, o que impossibilita o professor de analisar o modo como o aluno está lendo o texto. Assim sendo, essa tarefa "fica" sem sentido e o aluno não consegue reconhecer qual a sua importância ou porque é importante aprender a ler em voz alta. Nos dizeres de Silva (2005, p. 99), a leitura em voz alta, seja ela feita pelo professor ou pelo aluno, deve ser previamente preparada, pois a consequência da não-preparação prévia poderá acarretar inibições e frustração no aluno-leitor.

A emergência da preposição "de" no dizer "depois, nós vamos trabalhar a interpretação de texto" produz um estranhamento porque traz sentido de genericidade à interpretação. Será que mobilizamos sempre os mesmos recursos ao lermos um texto? Como o texto é tratado em suas especificidades? Parece que a expressão "interpretação de texto" designa uma tarefa escolar e não uma prática de leitura.

Os textos, conforme Orlandi (2001, p. 70), se individualizam como um conjunto de relações significativas e unidades complexas. Todo o texto é heterogêneo e têm suas especificidades tanto quanto à natureza dos materiais simbólicos (imagem, som, grafia, etc.), como quanto à natureza das linguagens (oral, escrita, científica, literária, etc.). Sendo assim, considerando o texto como objeto de interpretação, cabe ao professor compreender como ele produz sentidos para que saiba como ele poderá ser lido. Essa compreensão, relacionando os sentidos possíveis às especificidades do texto, produz ações diferentes para a prática de leitura.

#### **Excerto 14 (E14):**

- Dag: Então, olha aqui. Ali no final do texto está escrito assim: conjunto de elementos pelos quais dois ou mais (?)\_. Nós vamos escrever na frente o que que é.
- A33: Na frente?
- Dag: É. Na folha mesmo. Transitar pelas ruas: o que que quer dizer isso? Aspirar? Vocês vão responder tudo na frente. Aspirar. (...) Aborrecimento. Letra e: qual a (?)\_ pela fumaça em chaminés e superfícies expostas? F: sensação de queimação pelo estômago e na boca. Vamos resolver aí.
- A34: (?)\_.

Dag: Oi?  
 A35: (?)\_.  
 Dag: **Tá lá tudo na leitura. Então, escrevam na frente aí pra mim, por favor.** [Alunos realizando a tarefa.]

Depois de feita a leitura coletiva e o trabalho de "interpretação oral" realizado pela professora, foi solicitado aos alunos que respondessem o exercício de vocabulário e, novamente, a leitura do texto se dividiu, instaurando-se o apagamento da oralidade e da interação em detrimento das respostas escritas. O ato de responder por escrito leva-nos a afirmar que Dag legitima a construção de sentidos do texto por meio da escrita. Assim, quando diz "tá lá tudo na leitura. Então, escrevam na frente aí pra mim, por favor", inviabiliza a possibilidade de outros sentidos e de outros deslocamentos, estabelecendo que só na escrita há o saber, uma vez que "tudo" poderia ser retirado do texto escrito. Parece-nos que esse "tudo" refere-se à leitura factual do texto. Podemos considerar que houve por parte da professora a intenção de promover uma interação, porém coube aos alunos apenas copiar as respostas prontas e viáveis e não construí-las. Conforme Orlandi (1998), tais práticas somente buscam uma "síntese interpretativa" que checa o conhecimento construído via repetição mnemônica.

Outro aspecto importante é o de tratar o exercício de vocabulário como uma atividade de compreensão do texto. Sabemos que o conhecimento do vocabulário desempenha um papel importante para o estabelecimento de uma leitura possível a partir do texto. Entretanto, observamos que tal atividade proposta por Dag se reduziu apenas a substituições de sinônimos das palavras supostamente desconhecidas pelos alunos, limitando-se a essas palavras por ela supostamente desconhecidas dos alunos, sem questionar a turma sobre sua própria demanda. Na seqüência da aula, há reincidência de truncamento no processo de interação, mantendo-se uma unilateralidade, o que mostra que a interação, no sentido que a concebemos, não está revertida para os alunos. No entanto, essa poderia ser uma ocasião para os alunos lidarem com o dicionário e trabalharem palavras do texto que realmente não conhecessem ou que o modo de aparecimento no texto tenha se constituído como impasse à leitura.

Um outro aspecto relevante também pode ser observado no dizer "ta lá tudo na leitura". Há, nesse dizer, a equivocidade entre a palavra "texto" e a palavra "leitura" e seus sentidos possíveis. O uso da palavra "leitura" no lugar de "texto" permite questionar: texto e leitura designam a mesma entidade? Leitura não é uma prática?



Leitura se assemelha a um lugar depositário de saber? Essa equívocidade parece-nos explicar as ações pedagógicas da professora, uma vez que revela sua concepção de que o texto/leitura comporta o lisível: ler, nesse sentido, é depreender sentido do texto. Examinemos outro excerto:

**Excerto 15 (E15):**

Dag: Que problemas afligem a cidade?

A60: **Nenhum.**

A61: **Nenhum.**

Dag: **Cês não vêem nenhum problema?**

A62: **Não.**

Dag: Ó! Eu quero falar alguns. A falta de conscientização das pessoas# [Barulho.]

Dag: **[Gritando:] Então, deixa eu falar!! Posso falar?**

A63: Pode.

Dag: Aqui em Campina Verde // Eu até comentei com vocês. A falta de conscientização das pessoas, dos pedestres – o pedestre tem de andar *aonde?*

Nesse momento da aula, a professora Dag, ao invés de trabalhar a resposta negativa fornecida pelos alunos, impõe-se de forma autoritária. Diante de "questões" a serem respondidas sobre o texto lido, Dag não considera relevante o fato de os alunos se posicionarem. Ao dizer "**[gritando:] Então, deixa eu falar!! Posso falar?**", marca uma forma de interação autoritária, o que afeta a interação com os alunos que passam a responder o que a professora "indica"; e, quando escapam a essa indicação, os outros sentidos possíveis se perdem na forma maquinal e desmotivada com que direciona a tarefa. Coube-nos aqui questionar se isso não poderia se configurar como uma forma de resistência. Em certo sentido, a reação dos alunos à forma autoritária com que a professora se dirige a eles se manifesta por meio de um silêncio perante o dizer da professora e pelo barulho que mostra o desvio da atenção dos alunos para conversas paralelas. Parece-nos também que a professora se comporta dessa forma como um meio para manter a aula nos limites daquilo que ela estabeleceu, mostrando-se fechada a qualquer imprevisibilidade que possa ocorrer. Nesse sentido, a interação não se efetiva, porque não há um trabalho conjunto de leitura sobre o texto.

Na seqüência, expomos de maneira mais extensa, uma resistência à interação, inviabilizando a construção da aula de leitura.

**Excerto 16 (E16):**

Dag: Aqui em Campina Verde // Eu até comentei com vocês. A falta de conscientização das pessoas, dos pedestres – **o pedestre tem de andar aonde?**

**A64: Na faixa.**

Dag: No (...)? Na calçada, no passeio. Infelizmente, aqui em Campina Verde, ele anda aonde?

A65: Na rua.

Dag: No meio da rua. **Depois: a falta de sinalização** // Dá licença, menino! Nossa! Credo! **A nossa cidade é sinalizada?**

As: **Não.**

Dag: Não. Às vezes, até demais. Porque, quando nós chegamos numa esquina, se vocês#

A66: (?)\_.

Dag: Isso. Nas esquinas, nós temos quatro pares. Nós temos um pare daqui, dali, daqui e dali. [Barulho.]

Dag: Nós que moramos aqui, nós sabemos qual que é nossa preferencial, né. Mas não temos a confiança, por quê? Se chega alguém de fora, ele já pensa que o pare é dele. Não é? Então, às vezes, a gente pensa assim, ó, aqui é minha preferencial e entra, aí é onde acontece muitos acidentes.

A67: (?)\_. [Barulho.]

Dag: Quando eu falei pra vocês, quando o pessoal do DETRAN vêm aqui dar aquelas aulas de – como é que chama? (...) (?)\_ as aulas de direção, de legislação, quando vai ora tirar carteira (...) Então, tem um monte de pessoas que são reprovadas, porque vai dirigir do jeito que tá acostumado a dirigir aqui. E eles têm de dirigir do jeito que é certo. Então, às vezes, tem esquina que não tem nenhum pare, nem de um lado, nem de outro. Se vocês forem dirigir lá pros lados da (?)\_, por exemplo, vocês já viram algum pare lá, por exemplo?

As: Não.

Dag: Não tem nenhum. Pra quem tá subindo, pra quem tá atravessando e pra quem tá em qualquer mão. Então vocês ainda acham que não tem problema de trânsito aqui em Campina Verde? [Barulho.]

Dag: **Então, vocês têm de responder: que problemas afligem; por quê; o que que é? [Barulho.]**

Dag: **Falta de conscientização; falta de sinalização; que mais?**

Em primeiro lugar, observamos que a professora, após ter solicitado o turno de fala, passa a não relacionar as respostas que os alunos fornecem, quando estas não correspondem às suas expectativas, como em: "o pedestre tem de andar aonde?", e o aluno responde "na faixa" e, logo em seguida, ela completa: "no (...)? Na calçada, no passeio". A continuidade mostra uma interação truncada entre a professora e os alunos, evidenciada nas orientações de "compreensão" do texto lido: (a) Dag pede para que os

alunos respondam as suas perguntas – (Dag:) "Infelizmente, aqui em Campina Verde, **ele anda aonde?**"; (b) os alunos se dispõem a respondê-las, mas não são ouvidos – (A65:) "na rua"; (c) antecipa e direciona as respostas – (Dag:) "no meio da rua. Depois: a falta de sinalização // Dá licença, menino! Nossa! Credo! A nossa cidade é sinalizada?"; (d) fornece respostas prontas e imediatas – "então, vocês têm de responder: que problemas afligem; por quê; o que que é?", e, imediatamente, responde: "Falta de conscientização; falta de sinalização; que mais?".

Ao analisarmos o excerto anterior, podemos notar que o comportamento da professora demonstra que nada pode escapar ao previsível da aula, sendo a leitura do texto tomada como um fim em si mesmo, objetivando somente a decifração do que está escrito e a observância do aspecto factual da leitura. Ademais, o modo como a professora se dirige aos alunos denota uma forma de tratamento inadequada ao espaço de sala de aula.

Por fim, atentemos para o encerramento da aula:

#### **Excerto 17 (E17):**

Dag: É na opinião de vocês. Eu, eu acho que é a irresponsabilidade dos motoristas, as intransigências, bebida alcoólica, que mais?

A70: (?)\_

Dag: Drogas, que é muitas pessoas. Alta velocidade. Porque, às vezes, você está no volante; você está dirigindo certinho, tem um outro querendo passar na sua frente, vem, bate em você, te mata e você está dirigindo corretamente. Então, qual que foi a causa?

**Fala.**

A71: Tia, esses dias pra trás (?)\_.

Dag: **Terminaram?**

[Barulho.]

Dag: Vamos ao banheiro primeiro, depois a gente vai continuar.

[Barulho.]

Dag: (?)\_ Aí acabou isso aqui. Depois eu vou passar pra matemática.

Os dizeres "fala" e "terminaram?", a nosso ver, reforçou a assimetria da sala de aula, mostrando controle dos turnos de fala e controle da disciplina, por parte da professora. Assim, entendemos que o ensurdecimento à fala de A71 confere, de acordo com Coracini (1995, p. 74), o lugar demarcado de sua ação pedagógica, impedindo aos alunos qualquer participação na construção do sentido do texto.

Finalizamos a análise da aula de leitura da professora Dag, apoiando-nos nas palavras de Kleiman (1996, p.41) a respeito do ensino e da aprendizagem da leitura como um processo de interação. Acreditamos que em uma atividade de leitura no

espaço escolar, o professor, pela sua ação de mediador, possa restabelecer as condições para uma efetiva interação na construção de sentidos dos textos escritos. É a imposição de uma leitura única que entrava o ensino da prática de leitura. Ao privilegiar o autor ou o professor intérprete do autor, leva-se o aluno a aceitar sem questionar a palavra escrita, em vez de mostrar-lhe que é possível fazer leituras múltiplas de um mesmo texto. O professor precisa lidar, na aula de leitura, com a polissemia e com a disseminação dos sentidos que podem ocorrer na sala de aula; sem, contudo, desviar o foco da aula do aluno. Ou seja, é necessário que a aula esteja revertida para o aluno.

### ANÁLISE: PROFESSORA CLÁUDIA (P2)

#### Excerto 18 (E18):

- A40: [Lê a letra a e responde:] O que Bê usou para recortar o corpo humano?
- A41: Letra a.
- A42: Eu sei o que ela usou.
- A43: **Ela usou cola e tesoura e revista coloridas...**
- A44: Para recortar!
- Cláudia: Péra aí. Então vamos juntos.
- A45 e Cláudia: **O que Bê usou para recortar o corpo humano?**
- A46: Ele recorto... Ele... **ele precisou de tesoura de ponta...** é... redonda, redonda e cola... e cola.
- Cláudia: **Você respondeu o quê?** Você, S.?
- A47: [S.] Ele usou cola, tesoura e revista colorida e papel.
- Cláudia: Gente, observe a pergunta que eu fiz. **O que usou para recortar o corpo humano? Recortar.** Que que cê usa para recortar aqui em sala?
- A48: Tesoura.
- Cláudia: **Então não coloca cola não. Não inventa resposta não, tá?**  
Aquilo é aquilo, e pronto. Usou para recortar.
- [Ouvem-se risos.]

Nesse excerto, ao iniciar a atividade de correção da leitura do texto, observa-se que a pergunta inicial de Cláudia produz distorções de sentido para os alunos. Os sentidos são produzidos por essa tensão. Os alunos vão para um lugar e a professora tenta direcioná-los para outro, o que põe obstáculo à efetivação da interação, uma vez que Cláudia desconsidera as respostas dadas pelos alunos, as quais, supostamente, não se enquadram naquilo que ela previa. Mesmo que não seja a resposta esperada pela professora, é preciso, de alguma forma, lidar com essas respostas, fazendo com que o aluno perceba que a aula volta-se para ele. Notamos, nesse sentido, que tais distorções

são provenientes da postura da professora em somente considerar "correta" a resposta esperada por ela. Valendo-se de perguntas indutivas e da repetição, a professora ocupa o lugar da autoridade institucional e se ensurdece perante a voz dos alunos.

No excerto acima, podemos observar que, em nenhum momento, as respostas dos alunos foram levadas em consideração. Entretanto, é importante ressaltar que a pergunta "o que Bê usou para recortar o corpo humano?" permite outras respostas possíveis de serem trabalhadas, mas a resposta esperada por Cláudia está subordinada ao texto, exigindo apenas seu reconhecimento ali. Vêm-se, então, as várias tentativas de respostas por parte dos alunos como vãs perante a professora; Cláudia se ensurdece mediante as respostas dadas pelos alunos. Essa postura de Cláudia parece decorrer do efeito da concepção de leitura que a afeta: a leitura como compreensão factual do texto. Há como resultado um efeito maléfico, já que a leitura não dá em nada, permanecendo no âmbito de perguntas óbvias; daí resultando, como uma forma de resistência dos alunos, o riso. O riso funciona, então, como uma espécie de sintoma produzido em relação à postura de Cláudia relativa ao modo como dá tratamento à leitura.

Em relação a essa questão, a professora deveria ter considerado que mais de um aluno respondeu "cola, tesoura e revista", elementos presentes no texto. Nesse sentido, para recortar é preciso não só de tesoura, mas também daquilo que se irá recortar. Portanto, a resposta dos alunos não é absurda, como a reação da professora sugere. A reação da professora parece evidenciar que ela subestima os alunos, colocando-os no lugar do não-saber, o que produz uma relação autoritária, daí apenas a voz da professora ser, para ela, legítima e possível. Com efeito, o espaço escolar fundamenta-se nessa imagem, que transparece na prática docente.

Outro aspecto importante a ser observado ocorre quando a professora Cláudia diz "não inventa resposta não, tá?". Nesse momento, a professora se coloca como a detentora dos sentidos e proprietária exclusiva da construção da leitura. Ou seja, a professora Cláudia insiste nessa prática escolar, o que produz um esfacelamento do interesse dos alunos pela aula. Além disso, acreditamos que Cláudia assume o lugar de leitora autorizada, a única que sabe "o que o texto diz" e que possui o controle da "única e última leitura". Tal postura nos autoriza a dizer que sua prática de leitura tem como base o texto lido e que a leitura do texto não exige, para ela, mais do que a localização ou o reconhecimento da resposta correta.

A aula de leitura da professora Cláudia correspondente aos excertos abaixo se

diferencia das outras aulas analisadas, pois ao mesmo tempo em que trabalhava o texto "O matuto Mineiro", descreve as práticas pedagógicas julgadas por ela corretas e que, conseqüentemente, norteavam o seu trabalho em aulas de leitura de textos escritos.

O encaminhamento da aula foi comunicado aos alunos, da seguinte forma: apresentação de dois textos para a escolha de um; após a escolha, o texto seria apresentado apenas em voz alta pela professora e não de forma impressa como os outros textos das aulas analisadas; após a leitura, os alunos responderiam às perguntas de interpretação do texto lido pela professora no caderno.

Em decorrência do caráter diferenciado dessa aula, em que a professora Cláudia, por diversos momentos, parou para explicar à pesquisadora como deveria ser uma aula de leitura, foi possível analisar, por meio dos dizeres de Cláudia, suas considerações teóricas e a aplicação da teoria na prática em sua aula de leitura. Em relação a esses dois aspectos analisados, é possível dizer que aquilo que ela diz teoricamente não aparece na prática por ela empreendida na aula analisada, o que mostra uma defasagem entre dizer e fazer.

Observemos o excerto abaixo, referente ao início da aula de Cláudia:

**Excerto 19 (E19):**

- Cláudia: **Primeira coisa: é impossível trabalhar Língua Portuguesa sem aquele amigo, o pai dos burros, né – o Igor sabe – do lado. Ele tem que tá do lado. Cadê ele?**
- A4: É o dicionário?
- Cláudia: **Ah lá! O dicionário. O F. da minha sala já trouxe. [...]**
- Cláudia: **C., aqui, eles têm o hábito assim, no Brasil, de não trabalhar com o dicionário. E é impossível. As aulas não fluem se não tiver o dicionário do lado. Ele pode estar até assim na carteira, mas toda vez que eu for dar um texto: amanhã tem um texto; aí já avisa antes, que ele já traz o dicionário. E qualquer coisa, se ele te pergunta que que significa a palavra, um já tem o hábito de ir lá pra olhar, antes d'eu falar.**

No E19, a professora Cláudia afirma que o dicionário é uma ferramenta indispensável ao êxito de uma aula de leitura. No entanto, na continuidade de sua aula irá contradizer essa afirmação. De momento, vale ressaltarmos, ainda sobre esse excerto, que Cláudia trabalha, na seqüência, os possíveis significados das palavras no texto. No excerto abaixo, Cláudia afirma que trabalhar o significado das palavras não é necessário para a construção dos sentidos do texto. Nesse sentido, parece que Cláudia rediz um dos ditames dos PCNs, que recomenda ao professor a utilização do dicionário

em sala de aula; embora ela não demonstre reconhecer a pertinência de tal recomendação.

**Excerto 20 (E20):**

- Cláudia: [...] **Aqui, todo mundo entendeu. Se eu não quiser dar interpretação de texto aqui, eu não preciso mais.** Tudo o que eu dei aqui, eles já sabem. As perguntas. Porque eu fui lendo, explicando, só, só, **a única coisa que tá difícil pra eles são as palavras. A linguagem. Mas não foi necessário nenhuma palavra difícil que tá aqui. Se eu for pro texto, aqui tem palavras – "catequizá-lo". Alguém sabe o que que é "catequizá-lo"?** [Silêncio] Sabe o que que é "catequizá-lo"? Catequizar os índios – como que foi essa história? (...) Que que eles queriam fazer com índios, C.?
- A32: [C.:] Catequizá-lo.
- Cláudia: **Não, sem o dicionário (?)\_\_\_\_\_.** Mas eu vou ajudar. Catequizar as crianças para fazer \_\_\_\_\_ a Primeira Comunhão. Que que é? [...]
- Cláudia: **Aí, o que que é? Essas palavras foram necessárias? Não, não foram. Então, são palavras que nós passamos batido, né? Então, vamos fazer o estudo do texto agora? Depois que a gente fizer o estudo do texto, a gente volta e vai descobrir palavras que vocês não conhecem aqui, como catequizar, província. (?)\_\_\_\_\_ que que é uma província. (...)** [Silêncio]

A análise desses dizeres possibilitou-nos sinalizar, indiciariamente, que, apesar de Cláudia evidenciar a importância do uso do dicionário, isto é, que o processo de construção da leitura requer conhecimento do léxico, a professora insiste em dizer que o uso do dicionário não interfere nas condições necessárias à produção de sentidos na leitura do texto, o que se configura como uma contradição.

Um outro aspecto importante pode ser analisado quando Cláudia diz: "**aqui, todo mundo entendeu. Se eu não quiser dar interpretação de texto aqui, eu não preciso mais. Tudo o que eu dei aqui, eles já sabem. As perguntas. Porque eu fui lendo, explicando**". Percebemos que, para Cláudia, a aula de leitura trabalhada por meio desse "diálogo" garantiria a "interpretação" efetiva do texto. Isso nos mostra que o trabalho de leitura, no espaço da aula de Cláudia, se instaurou de forma assimétrica, colocando o professor como autoridade do saber e o aluno apenas como aquele que deve localizar a resposta "correta" no texto.

Conforme Galdi (1997), na interação em sala de aula invertem-se os papéis e as funções dos atos lingüísticos praticados. Conforme os estudos de Ehlich (*apud*

GERALDI, 1997, p. 156), a interação escolar contrapõe dois tipos de discursos: o discurso ensino-aprendizagem e o discurso de sala de aula, nos quais podemos encontrar semelhanças e diferenças. Nos dois discursos, há uma distribuição desigual de conhecimento entre os participantes no que tange ao conteúdo ou tópico da interação; o reconhecimento dessa diferença se manifesta no discurso, organizando as ações lingüísticas praticadas na interação. Porém, o discurso de sala de aula, que se pretende um discurso de ensino e de aprendizagem, distribui diferentemente os papéis dos participantes e as funções dos atos praticados. Ou seja, em um discurso de ensino-aprendizagem, quem aprende toma a ação de perguntar a quem ensina; enquanto no discurso da sala de aula ocorre o inverso: a ação de perguntar remete a quem já sabe ou deveria/poderia saber.

Isso pode ser percebido nesse excerto, quando Cláudia mostra como a assimetria da interação se transforma em autoridade ao tomar seu "saber" como "verdade" e não como hipóteses de explicações que permitiriam uma maior interação entre os participantes da prática de leitura. Nesse sentido, Cláudia presume que já tenha fornecido aos alunos o sentido do texto, porque explicou, no decorrer da leitura em voz alta, aspectos do vocabulário e do assunto do texto. Assim, para ela não há necessidade de discutir e dar aos alunos a oportunidade de colocar as relações de sentido por eles realizadas. Parece decorrer desse fato o silêncio que recebe dos alunos quando lhes direciona alguma pergunta.

### **Excerto 21 (E21):**

Cláudia: (?)\_\_\_\_\_. Então, vamos lá. Aí "O matuto mineiro". Eu vou ter que ler a história, porque eu não vou passar ele n quadro e ocê vai ter que prestar muita atenção, viu? **Que a \_\_\_\_\_ gente vai começar a fazer a interpretação assim: eu leio e (?)você vai interpretando. Porque \_\_\_\_\_ quando você for registrar no seu caderno, cê já interpretou todinho o texto. Certo?**  
Então, vamos ouvir. [Professora lê o texto em voz alta:]  
Um matuto mineiro. (...) Um caipira..., um cai, um caipira de Paracatu não era amigo do progresso e não gostava de estrada de ferro. Tendo-se construído uma ferrovia em sua província (...) o homem torceu o nariz e protestou jamais embarcar em semelhante condução.

[Leitura interrompida, por uma funcionária da escola: [...]]

Cláudia: **Ó, vamos retomar aqui, ó. Ele não gostava de quê?**

A23: **Estrada de terra.**

Cláudia: **Ele não gostava de quê, afinal?**

A24: **Ferrovia.**



Cláudia: **De evolução, de progresso, né? Então não esquece não; ele não gostava de desenvolvimento.**

Cláudia: [Retomando a leitura:] O agente de uma estação férrea procurava seduzi-lo e catequizá-lo, demonstrando-lhe como a viagem de trem era mais rápida, barata e cômoda. Porém o matuto não se convencia.

O excerto acima mostra a proposta de encaminhamento da aula de leitura de Cláudia sobre o texto "Um matuto mineiro" e a sua intenção de promover um laço interativo na sala de aula. Observamos que Cláudia conduziu, inicialmente, a aula de leitura trabalhando a oralização do texto, via modelo estabelecido por sua própria leitura em voz alta do texto. A compreensão do texto, para ela, dar-se-ia por meio da leitura de trechos e perguntas que ela mesma julgara pertinentes e necessárias à "interpretação". Esse procedimento nos permite sinalizar o papel de autoridade institucional da professora subjacente naquele momento.

Conforme analisamos, as perguntas orientadas e retóricas demonstram o seu desejo de atingir o objetivo pedagógico de trazer os alunos para uma compreensão efetiva. Entretanto, notamos dois aspectos relevantes a serem observados: primeiramente, as perguntas feitas se restringem freqüentemente àquelas que estão óbvias no texto, não acrescentando maior reflexão acerca de outros sentidos. Segundo, o ensurdecimento diante da fala do aluno ao responder a sua pergunta. Observemos que, em relação à pergunta: "ó, vamos retomar aqui, ó. Ele não gostava de quê?", o aluno A23 responde "estrada de terra". Como a resposta não condiz com o considerado "correto", retoma a pergunta: "Ele não gostava de quê, afinal?". O item lexical "afinal" subentende que até aquele momento, nenhuma resposta merecia uma discussão, nem o que levou os alunos a fornecerem tal resposta. O que parece ser evidente em sua fala é que se trata de uma prática autoritária, na qual o aluno está autorizado apenas a dar respostas lineares do significado. O aluno A24 responde "ferrovia" e, imediatamente, Cláudia antecipa a resposta que julga "correta": "de evolução, de progresso, né? Então não esquece não; ele não gostava de desenvolvimento".

Evidenciamos, dessa forma, o ensurdecimento da professora diante do que diz o aluno. Acreditamos que Cláudia poderia, nesse momento, considerar a resposta do aluno A24, levando em consideração que a palavra "ferrovia", dada àquela circunstância, remeter-se-ia a uma evolução e progresso naquela época.

Importa dizermos que entendemos o ensurdecimento perante a voz do aluno como uma prática que inibe a interação entre aluno-professor-aluno.

**Excerto 22 (E22):**

- Cláudia: [...] Mas, isso é cavalo... por conta. (...) Eu li uma leitura tão, tão, eu terminei a leitura tão mal, e se eu te pergunto: cês entenderam a moral da história? Cê viu? Como que ele foi – ele foi de quê?
- A26: Cavalo.
- A27: De trem.
- Cláudia: Ele aceitou a mudança?
- A28: Não.
- Cláudia: A L. tá certa. Ele continua com a opinião dele? Ele não queria mudança?
- As: Não.
- Cláudia: Ele não queria andar de trem?
- As: Não.
- Cláudia: Ele foi a cavalo, mas dentro do trem. Ô, matuto difícil, heim! Ele pois o trem, pois [pôs] o cavalo lá dentro, montou, comprou uma passagem pro cavalo, uma passagem pra ele.
- A29: Nô!
- Cláudia: Né? (...) E foi lá de cavalo. E quem falô que ele não foi a cavalo, ele não foi de trem. Ele muntou em cima do cavalo, lá dentro do trem. [risos]
- A30: É tia. Ele tava com o cavalo (?)\_\_\_\_\_.
- Cláudia: Agora (...) [Alunos falam, conversam.]
- A31: **Ô tia, foi o cavalo que, que foi no trem, né?**
- Cláudia: Agora, pro cê ter uma noção, isso aqui tem tanta \*sintaxe [é assim que a professora pronuncia esta palavra], tanta morfologia, é tão difícil que, pra quem escuta a primeira vez, não entende(...).

Observando a seqüência da aula, após o encerramento da leitura do texto, a professora Cláudia inicia o processo de "interpretação oral" do que foi lido. Notamos que todos os alunos estavam predispostos a interagir nesse momento da aula. Tal tentativa de interação pode ser percebida no momento em que os alunos respondiam, de modo imediato, às perguntas feitas pela professora. Entretanto, a professora se restringiu a não discutir as respostas dadas, não havendo instauração de uma discussão que abrisse espaço a outras formas de construção de conhecimento. A ausência de discussão pode ser observada, por exemplo, no trecho sublinhado acima, a partir do apelo confirmatório "né?" de que o aluno A31 se vale para questionar a professora sobre a resposta correta. No entanto, Cláudia não responde. A nosso ver, tal prática mais uma vez se configura como ensurdecimento da professora diante daquilo que o aluno diz, o que compromete a interação aluno-professor-aluno.

Em Silva (2005), encontramos contribuições que nos ajudam a refletir sobre tais práticas. Conforme o autor, o espaço escolar sedimenta progressivamente o ensino e a

aprendizagem da leitura. Para tanto, exige-se do professor, enquanto mediador, um trabalho pedagógico bem fundamentado e bem conduzido. Segundo o autor, a leitura de textos exige do aluno habilidades resultantes da prática e da aprendizagem adquirida no transcorrer de sua vivência escolar. Para que os alunos sejam capazes de questionar, discutir e criticar um texto, é preciso que eles vivenciem situações de questionamentos, discussões, críticas com outros alunos e com a participação do professor.

Desse modo, incidindo sobre os aspectos evidenciados nas demais situações analisadas, conforme Legrand-Gelber (*apud* GERALDI, 1997, p. 159), as análises dos excertos até o momento nos parecem confirmar que:

o professor dirige os turnos de fala. Em toda relação educativa, as trocas tendem a se constituir em três intervenções, o aluno se encontra "ensanduichado" entre uma abertura e um fechamento do professor. Este sistema é geral no diálogo pedagógico. O professor abre a troca por uma pergunta que [...] constitui um ato diretor com função iniciativa. Este impõe ao intervalo de três obrigações discursivas: reagir verbalmente (um gesto ou uma recusa são improváveis), dar uma resposta (um comentário ou uma pergunta são raros), dar uma boa resposta. A resposta do aluno constitui um ato subordinado com função reativa que pretende satisfazer as três obrigações precedentes. Uma nova intervenção do professor constitui um ato subordinado com função reativa que encerra a troca, se o aluno satisfaz as três obrigações; há uma retomada se uma das obrigações não for satisfeita. A retomada pode ser uma refutação (não, é falso) ou uma concessão (sim, mas...) seguidas de uma nova pergunta acompanhada de reformulações ou de precisões. O ciclo se repete até que a satisfação total e o fechamento pelo professor. Este tem sempre a primeira e a última palavra e este poder lhe ver da sua posição na instituição escolar que determina sua posição na interação.

## **ANÁLISE: PROFESSORA JANE (P4)**

### **Excerto 23 (E23):**

Jane: **Vamos corrigir.** [Barulho de sala de aula. Risos. Alunos conversando, falando.]

Jane: **Pessoal! O que mudou no comportamento de Marie, após os 16 anos?**

A10: **Nada!**

Jane: Na hora que eu terminar essa, eu já corrijo ela.

**O que que ela deixou de usar, pessoal?**

A11: Vestido. [Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando.]

Jane: **Marie deixou de usar...** [Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando.]

**...os vestidos** [barulho de sala de aula; alunos conversando, falando]  
**que... as meninas de sua época usavam.**

O excerto acima, referente ao planejamento da aula<sup>37</sup> da professora Jane, foi proposto pela professora da seguinte forma: os alunos responderiam, no início da aula, às questões de interpretação do livro didático referentes ao texto "Marie: a luta da inteligência" e, posteriormente, seria feita a correção para que a aula de leitura fosse concluída. Como o texto foi lido em voz alta na aula anterior, pudemos observar que a ação de conferir as respostas escritas dos alunos trazia, de certa forma, uma certeza de que tivesse havido uma "compreensão" satisfatório-cabal do texto por parte dos alunos.

No momento inicial da correção das perguntas de interpretação, passadas no quadro pela professora, pudemos notar que Jane, valendo-se de perguntas fechadas, procurou, no ato da correção, obter respostas relativas ao sentido factual do texto. Ao fazer isso, Jane ignora aquelas repostas dadas pelos alunos que "fogem" ao esperado por ela. Há, no entanto, um momento em que a professora Jane reformula sua pergunta, mediante as respostas dos alunos A10 e A11: o aluno A10 responde "nada", parecendo-nos frustrado com o andamento da aula; o aluno A11, por sua vez, responde somente "vestido". Essa reformulação suscita uma maneira de direcionar o raciocínio do aluno para a resposta desejada pela professora, o que é algo corrente na prática docente. No entanto, o que apontamos como problemático é o fato de Jane não ter considerado a resposta do aluno no trabalho de reformulação da questão.

Constatamos, ainda, que a professora Jane faz muitas vezes perguntas aos alunos que são por ela mesma respondidas, o que entrava uma abertura para, por exemplo, algum aluno questionar. Assim sendo, se o aluno já sabe que a professora responderá às perguntas, independentemente da participação dos alunos ou não, não há sentido algum em respondê-las; já que as respostas pré-existem à leitura e mesmo à aula. A professora não trabalha com o incerto, o inesperado da prática de leitura, o que torna a leitura apenas uma tarefa escolar, cabendo ao aluno "esperar" da professora a leitura dela, as respostas dela; com efeito, muitas vezes, as respostas nem são as da professora, mas as propostas pelo livro didático.

Sendo assim, acreditamos que caberia à professora estabelecer, nesses momentos de tensão de sentidos, um momento de interação que pudesse contribuir para o não

---

<sup>37</sup> De acordo com o planejamento de aula da professora Jane, a aula de leitura por nós gravada era a continuidade da aula anterior. É importante ressaltar que a aula anterior, como nos informou a professora, consistiu na leitura do texto "Marie – A luta da Inteligência", constante do livro didático. Primeiro, foi realizada uma leitura silenciosa e, posteriormente, uma leitura em voz alta pelos alunos, em que eles liam parágrafo por parágrafo.

alheamento dos alunos às suas solicitações, como acontece nos próximos excertos que explicitam como se dá o andamento de sua aula.

**Excerto 24 (E24):**

Jane: Número quatro. O que... o que surgiram na Europa do século XVII?

A15: Criança.

A16: Mosqueteiros.

[Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando.]

Jane: **Pessoal, não é musqueteiros, é mosqueteiros.**

[Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando. Risos.]

Jane: Mosqueteiros, mosqueteiros.

[Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando. Risos. Móveis sendo arrastados.]

O E24 mostra que a professora Jane se atém apenas a aferir as respostas propostas pelo livro didático. As perguntas feitas pela professora são, imediatamente, respondidas por ela mesma, havendo pouca participação dos alunos. A não participação, neste caso, apesar da indisciplina, nos permite reconhecer um descomprometimento com a aula de leitura e uma falta de motivação por parte dos alunos; o que fica cada vez mais evidente na medida em que a aula prossegue. Isso sugere uma resistência por parte dos alunos ao modo como a professora lida com eles e com a contribuição que eles tentam dar ao processo de leitura do texto.

De nossa parte, acreditamos que essa falta de comprometimento e motivação resulta do fato de que os alunos sabem que suas respostas não serão consideradas; e que, por isso, a própria professora lhes oferecerá a resposta que ela julga correta, já que o livro didático assim a apresenta. Argumenta a favor de nossa hipótese o fato de que dois alunos respondem à pergunta de Jane, sendo que um responde "criança" e outro responde "mosqueteiros". Jane, no entanto, ao invés de discutir as duas respostas, limita-se a corrigir a pronúncia da palavra "mosqueteiros", o que nos sugere que sua preocupação maior reside na oralização do texto e não em sua leitura.

**Excerto 25 (E25):**

Jane: Por que Marie Mathilde decidiu contrariar a vontade do pai?

[Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando. Risos.]

Jane: Então, ela decidiu [barulho de sala de aula; alunos conversando, falando; risos] decidiu ser... espadachim. [Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando.]

Jane: Qual é a profissão que você pretende seguir no futuro?

A17: Não sei.

Jane: A. qual é a profissão que você vai...

Não sabe?!

P., profissão que você...

A18: (?)\_\_\_\_\_ [não se compreende o que o aluno respondeu].  
[Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando. Risos.]

Jane: Sua vó está de acordo?  
[Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando. Risos.]

Jane: Tá? [Professora parece repetir a pergunta, dirigindo-a a alguns alunos.  
Não se pode compreender o que respondem.]

Jane: Alguém nessa sala quer seguir a profissão e os pais não querem deixar?  
[Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando.]  
Que profissão que você quer seguir?  
[Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando.]  
E o seu pai não quer deixar?  
[Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando.]  
Lutador de boxe (?)\_\_\_\_\_.

Nesse excerto, a professora Jane tenta promover, a partir do texto, uma relação com as experiências cotidianas dos alunos. Jane procura, em detrimento da pergunta "por que Marie Mathilde decidiu contrariar a vontade do pai?" e da resposta [...] "decidiu ser... espadachim", "despertar" o interesse dos alunos pela questão. Essa postura da professora, apesar de sinalizar uma tentativa de produzir relações do texto com outros textos e com a vivência dos alunos – objetivo pedagógico precípua das aulas de leitura –, não produz uma efetiva participação dos alunos na construção da leitura do texto; ela parece fazê-lo mais como um recurso para restabelecer a ordem da sala de aula; daí não obter êxito em sua tentativa. Dessa forma, não é discutida nem a resposta proposta pelo livro didático para a pergunta sobre o texto, nem a temática da intervenção da família na escolha da profissão.

#### **Excerto 26 (E26):**

Jane: Vamos lá, pessoal, o que que significa selar? [Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando. Gritos.]

Jane: JV.!

[Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando. Gritos.]  
(?)\_\_\_\_\_. A gente faz o quê, na estrebaria? [Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando.]

A19: Estrebe. [risos]

Jane: Onde é que guarda os cavalos?

A20: Na estrebaria.

Jane: Na estrebaria. [Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando.]

Jane: Pessoal, o que é esgrima? [Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando.]

Jane: Será?

A21: Não é não tia. [Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando.]

A22: [Aluno responde algo.]

- Jane: Ótimo. [Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando. Gritos. Móveis arrastados.]
- Jane: Letra B. Que que é espadachim?  
[Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando. Gritos.]
- Jane: Espadachim é comida japonesa? [Risos.]  
[Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando. Gritos.]
- Jane: Macaxeira é a mesma coisa que mandioca.  
[Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando.]
- Jane: Letra E: o que que é pajem?  
[Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando.]
- Jane: Acompanhante  
[barulho de sala de aula; alunos conversando, falando; gritos].
- Jane: O que que aconteceu com Marie em 1625?  
[Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando.]
- Jane: Meninas, cada uma no seu lugar. [Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando.]
- Jane: Depois, se me devolve aí meu (?).  
[Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando. Gritos. Risos.]

O excerto acima se refere ao término da aula da professora Jane. Notamos que, após tentativas infrutíferas de conseguir interagir com os alunos, Jane passa a ocupar praticamente todos os turnos da interação, no momento da correção. Excluídas as respostas dos alunos A19, A20, A21 e A23, os demais dizeres se constroem numa seqüência de perguntas e, algumas vezes, de algumas respostas. Por fim, sem o controle disciplinar, Jane, para o cumprimento de correção dos exercícios, limita-se somente a ler em voz alta as perguntas propostas pelo livro didático, não se preocupando com a exclusão dos alunos do processo de leitura. Tal atitude mostra que o processo de interação estabelecido nessa aula de leitura, antes de tudo, se configurou como uma espécie de "conversação didática", cabendo unicamente ao professor a aferição das respostas que deveriam ser dadas e consideradas certas pelo livro didático e/ou por ela mesma.

Notamos também que, além da não interação entre os alunos e Jane no momento da aula, a correção da "interpretação escrita" do texto se voltou para perguntas relativas ao vocabulário do texto e a aspectos factuais que a professora julgou relevantes. O que nos chama a atenção é o fato de que, a cada pergunta feita, nenhuma das poucas respostas dos alunos é levada em consideração. Isso pode ser observado em: "vamos lá, pessoal, o que que significa selar?" Aqui, não há resposta da professora do que venha a ser "selar". Na próxima pergunta: "a gente faz o quê, na estrebaria?", a resposta do aluno, "estebre", é ignorada e para chegar à resposta esperada, novamente a professora se vale de uma pergunta contendo a resposta. A partir desse momento, todas as

perguntas são negligenciadas pelos alunos, como dissemos anteriormente. Acreditamos que tal atitude se remete ao fato de que Jane não considerou as respostas dos alunos em relação às perguntas anteriores, o que, paulatinamente, leva os alunos a não participarem da aula e a começarem a conversar entre eles.

Nesse sentido, a conversa entre os alunos sobre outros assuntos pode funcionar como um sintoma da própria relação de interação que a professora estabelece com eles; já que nessa relação não há espaço para eles se colocarem, restando-lhes o lugar de receptores do conhecimento da professora, do livro didático. Não há um espaço de troca e, em relação à aula de leitura, a construção desse espaço de troca é fundamental ao êxito da aula, logo, da prática de leitura. Parece-nos esse o fundamento da resistência observada no comportamento dos alunos. No entanto, na maioria das vezes, o professor vê esse sintoma como um enfado do aluno.

Diante da resistência dos alunos, podemos apontar que nenhuma das perguntas feitas pela professora Jane, quanto ao significado das palavras, foram respondidas. A análise dessa aula, em face da problematização da interação aluno-professor-aluno, permitiu-nos uma reflexão sobre o fazer pedagógico. Nossa análise leva a repensar a função de textos escritos na sala de aula. Se nos colocamos na perspectiva de que a linguagem é um lugar de constituição de relações sociais de interação, o texto escrito no espaço escolar, mediado pela interação aluno-professor-aluno, poderá responder a diferentes objetivos e relações, dependendo do modo como o professor conduzirá a sua aula. Sabemos que a leitura de textos escritos no espaço escolar exerce uma função específica: permitir a formação de leitores. No entanto, indagamo-nos como o aluno se formará leitor se o professor lê para ele, responde por ele e não considera aquilo que o aluno traz.

Apoiamo-nos em Geraldi (2006), quando afirma que o professor, ao utilizar um texto, poderá exercer funções distintas. Desse modo, a função exercida nessa aula parece ser a de enquadrar o aluno em um jogo instituído na escola, em que o aluno reproduz o "correto" segundo o professor e o livro didático e, assim procedendo, cumpre seu trajeto escolar; no entanto, não se constitui leitor crítico. Para se constituir leitor crítico, é necessário que os textos sejam utilizados, em sala de aula, como desencadeadores de discussões de temas sobre o qual os alunos possam construir significados. Vinculado a isso, consideramos que as temáticas dos textos, obedecendo



aos interesses dos alunos, devem servir também para o professor aprofundar a forma segundo a qual os alunos possam interpretar a realidade (GERALDI, 2006, p. 64).

Sem pretendermos julgar a prática pedagógica da professora no desenvolvimento da aula, pensamos o seu trabalho, a partir do que analisamos, vinculado a sua concepção de leitura, uma vez que, a nosso ver, esta determina o trabalho realizado por intermédio do texto escrito, favorecendo, nesse caso, uma prática linear, em que oferecer um significado aos códigos lingüísticos pudesse ser suficiente para permitir ao aluno cumprir o objetivo de apreender a mensagem do texto ou o que o autor quis dizer.

Assim, acreditamos que cabe à escola, especificamente ao professor, exercer a função de promover a relação do aluno com possíveis temáticas do texto, a fim de que o aluno, em se sentindo participante do processo de leitura, veja na leitura algo interessante e desafiador; caso contrário, essa ação observada na aula poderá desencadear o silenciamento e o desinteresse do aluno pela prática de leitura de textos escritos, provocando um esfacelamento da interação entre aluno-professor-aluno nas aulas de leitura.

### ANÁLISE: PROFESSORA SUZE (P3)

A análise abaixo se refere à aula de da professora Suze e nela enfocamos, com base no propósito pedagógico da professora, o desenvolvimento da interação que facilitaria o engajamento do aluno na leitura do texto.

#### Excerto 27 (E27):

Suze: (\*\*\*) me falar, no título desta obra literária?

As: [Alguns alunos respondem, ao mesmo tempo:] Eu já li. / Eu posso falar

Suze: Você já leu "O Pequeno Príncipe"?

A1: Li.

Suze: Todo adolescente tem que ler este livro. Os alunos da D. L., da sexta série, leram agora no segundo período e fizeram a crítica literária. [...] [Silêncio] Você lembra? Não? Mas a D. L. trouxe pra vocês. **Assim, vamos (?) analisar um pouquinho sobre a história desse garoto, que era muito solitário.** Eu trouxe também quando o príncipezinho encontrou uma coisa. Porque ele passou por vários planetas; em cada planeta, ele encontrou um amigo diferente. Aí, eu trouxe pra vocês uma parte desta obra literária. [Barulho de sala de aula; alunos conversando, falando.] **E por falar em príncipe, vocês sabem me dizer qual é o feminino de príncipe?**

As: **Princesa.**

Suze: Ah! Muito bem.

Como podemos observar acima, a professora Suze começa a aula tentando ativar o interesse dos alunos pelo texto, a partir de uma sondagem sobre a obra literária. Parece-nos que há, no entanto, nesse excerto, uma prática que se instaura entre a tentativa de ir além do plano factual da leitura e o seu desvio para questões gramaticais que, nesse momento da aula, mostraram-se irrelevantes à prática de leitura: "**E por falar em príncipe, vocês sabem me dizer qual é o feminino de príncipe?**", Esse fato sugere que a professora não tem em mente um objetivo que norteie o trabalho sobre o texto.

**Excerto 28 (E28):**

Suze: **Então, muito bem. (...) Vamos lá. O texto que você vai ler mostra a conversa entre um príncipezinho e uma raposa sobre fazer amigos. N., pra você, o que que é fazer amigos?**

A5: [N.:] (...).

Suze: **Você tem amigos?**

A5: Tenho.

Suze: **Vários?**

A5: Vários.

Suze: **Mas, entre eles, tem um especial?**

A5: Tem.

Suze: **Como é que se chama?**

A5: A. e a L..

Suze: **Muito bem. CC., pra você o que que é fazer amigos? Fazer amigos!?**

A6: [CC.:] (?)\_\_\_\_\_.

Suze: Há?

A6: (?)\_\_\_\_\_.

Suze: (?)\_\_\_\_\_. **O que mais? Quem é amigo verdadeiro briga?**

As: Não.

Suze: **Agride um ao outro?**

As: Não.

Suze: **Discute?**

As: Não.

Suze: Não! Ter amigos...

A7: (?)\_\_\_\_\_.

Suze: **Isso! Dividir o que tem, né, N.?**

**Muito bem. Ter amigos é fazer laços de amizade, criar laços de amizade. Mas, hoje em dia, tá fácil ter amigos, A.? (...) Tá fácil A.? [Aluno parece responder afirmativamente.] Você tem um amigo especial? [Aluno parece responder afirmativamente.] É aqui da escola ou lá do seu bairro?**

A8: [A.:] Lá do meu bairro.

Suze: **Como é que ele se chama?**

A8: (?)Adriano/André.

Suze: **É aquele que você gosta de bater uma bolinha com ele?**

[Aluno parece responder afirmativamente.] Muito bem.

A9: Andar de skate.

Suze: Ah, é skate? Mas eu vejo ele bater uma bolinha com os amigos também.

**D., você tem um amigo especial?** [Aluno, D., parece responder afirmativamente.]

**Como é que ele se chama, D.?** [risos]

A9: [D.:] Muitos. É muitos.

Suze: **Muitos? Que bom! É tão bom quando a gente é rodeado de verdadeiros amigos, não é? O L. também tem muitos amigos, não tem L.?**

Eu vejo lá na JK, o L., o L., o T.. Não são muito amigo?

[Alunos parecem responder afirmativamente.]

Isso!

**E esse príncipezinho, que nós vamos conhecer um pouquinho da história de vida dele (...) ele não tem amigos. Ele está à procura de amigos.**

A professora, nesse momento da aula, estabelece um diálogo com os alunos. Suze, no entanto, conduz a interação, solicitando aos alunos opiniões sobre o que vem a ser fazer amigos; a interação mantém-se frágil, sem grande discussão. Ou seja, as perguntas que a professora Suze direciona aos alunos, e que poderiam construir significados no decorrer da aula, permanecem reduzidas à superficialidade do texto e da situação. Ou seja, ela se "perde" nas questões e não consegue efetivar um trabalho de leitura com os alunos.

#### **Excerto 29 (E29):**

Suze: **Muito bem. Devagar, pausadamente, educadamente. Continuem.**

R: Eu estou aqui – disse a voz - , debaixo da...

Suze: Não, narrador.

N: Disse a voz.

Suze: Personagem.

R: Debaixo da macieira.

Suze: **Macieira!**

A21: Vem de maçã.

Suze: **Macieira: que árvore, é a árvore que produz, o quê?**

As: Maçã.

Suze: Muito bem. Diz que é maravilhosa a árvore de maçã.

A22: Eu adoro.

Suze: Eu tenho vontade de conhecer. Lá no sul tem várias. Príncipezinho!

Pr: Quem és tu?

Suze: Sintoniza narradora.

N: Perguntou o príncipezinho.

Pr: Tu és, tu és bem bonita.

Suze: **Só um minutinho. Se o príncipezinho disse assim "Tu és bem bonita". Essa raposa é masculino ou feminino?**

As: Feminina.

Suze: Muito bem. (...). Raposa!

De acordo com Lajolo (1984), os textos escolares geralmente são utilizados na sala de aula para inculcar nos alunos atitudes e valores, como também a induzir a um

modelo de língua. Podemos então, no excerto acima, apontar indícios de que o trabalho com texto na aula da professora Suze, por interromper a todo o momento a leitura em voz alta dos alunos, se orienta pela noção equivocada de que a leitura seja pretexto para enriquecer o vocabulário e trabalhar a gramática.

Para Kleiman (1989), a leitura não deve se constituir como pretexto para a exercitação e a análise de palavras isoladas do texto. Tal postura se remete a uma concepção atômica do texto que, conseqüentemente, impede a percepção das funções discursivas da palavra. A concepção atômica do ensino do vocabulário nas aulas de leitura conduz o aluno a uma concepção atômica do texto.

### **Excerto 30 (E30):**

Suze: Encontraram? Bom, vai variar um pouquinho porque o da A.P. é o Aurélio.

A40: O da (?) \_\_\_\_\_ também.

Suze: Tá.

Suze: Vamos lá. A.P., leia com entonação, devagar, o sinônimo de cativar.

A37: [A.P.:] Cativar: ganhar a simpatia e estima de. Encantar. Tornar-se cativo. Ficar (?)sujeito. Apaixonar-se.

Suze: **Isso. De acordo com o texto, qual é o sinônimo que tem mais coerência aqui pra nós? Ganhar...? (...)**

Observamos que, nesse caso, há uma preocupação da professora Suze em ampliar o vocabulário do aluno aferindo significados à palavra "cativar", quando, por exemplo, pede coerência com o melhor sentido em que foi utilizada no texto, tentando evitar uma prática atômica naquele momento. Quanto à interação, no dizer "**Isso. De acordo com o texto, qual é o sinônimo que tem mais coerência aqui pra nós? Ganhar...?**", notamos que há alguma aproximação com as orientações da Proposta Curricular de LP, em relação às aulas de leitura de textos. Segundo a proposta, o texto deve ser considerado em sua materialidade lingüística, vocabular e gramatical. Ou seja, implica analisar as inter-relações entre as condições de produção e a configuração semântica e formal dos diversos tipos de texto.

No excerto a seguir, Suze, após esclarecer os vários significados da palavra "cativar", continua o trabalho de vocabulário com a palavra "polidamente".

### **Excerto 31 (E31):**

A61: [Cochichando:] Polidez é (?)polir.

Suze: É, não. Já mudou, já fugiu aqui do nosso assunto.

Suze: Polidamente significa...

A62: Polidez.

Suze: **Polidez... educadamente. É assim que o príncipezinho falava com seus amigos, que ele encontrava em cada planeta. (...) Ele falava educadamente, calmamente.** Ele gostava de conhecer cada amigo, cada personagem, cada pessoa que ele encontrava. Em cada planeta, ele fez um amigo. Voltando lá no... Deixa o dicionário do lado; voltando lá no final do seu texto. A D. L. quer lá, ó: essas são as palavras que são desconhecidas do nosso vocabulário.

Percebemos novamente que Suze, ao substituir a palavra "polidamente", no texto, pelas palavras "educadamente, calmamente", procura facilitar o acesso dos alunos ao léxico do texto. Notamos que a professora, no decorrer de sua aula, sempre retoma a palavra a fim de aferir significados relevantes à leitura do texto. Porém, parece-nos que a relação que permite instaurar níveis sucessivos de significados para os alunos não ocorre, pois o nível das questões se revela redutor do que o texto tem de mais essencial: a temática.

\*\*\*

As análises realizadas no tópico 3.2. mostram que as professoras informantes apresentam uma postura tradicional e autoritária em relação aos alunos, significando-os no lugar do não-saber; o que, infelizmente, as leva, muitas vezes, a silenciar a voz do aluno, por meio de um "ensurdecimento" reiterado perante o saber que o aluno apresenta, e que não corresponde prontamente àquilo que as professoras julgam como o "correto". No entanto, há momentos em que essa postura quase se rompe por força de uma tentativa de produção de um gesto de interpretação, o que seria muito produtivo ao ensino e à aprendizagem da leitura; porém, essa prática faz parte de uma história que nos constitui e que, por isso, é muito difícil transpor.

Nossa intenção, ao analisar essas aulas de leitura, não se restringe ao estabelecimento de uma crítica, mas à problematização do ensino e da aprendizagem de leitura, uma vez que consideramos que toda prática docente está imbricada a concepções incrustadas em sua formação sócio-histórica. Em resumo, a partir de nossas análises, podemos apontar que a relação entre as professoras e os alunos e a interação dos alunos com o texto não se efetivam nas aulas de leitura de textos escritos. O ensurdecimento e, conseqüentemente, o silenciamento da voz do aluno são recorrentes, embora haja tentativas de promover certa

interação. As tentativas não se efetivam no decorrer das aulas, evidenciando o ensino da leitura como uma prática estanque e centrada no texto.

Ademais, acreditamos que as atividades de leitura na sala de aula de LP devem partir da premissa de que o aluno é um participante ativo do processo de construção de uma leitura possível para o texto, participante capaz de confrontar saberes e mobilizar conhecimentos no processo de leitura; não um leitor passivo, subordinado às práticas institucionalizadas de leitura. Torna-se importante afirmar, portanto, que as práticas docentes, constituídas sob relações autoritárias, acabam por dificultar ao aluno a leitura do mundo que o cerca a partir dos textos escritos que nossa sociedade nos lega amiúde.

Ao considerarmos as análises que compõem esse capítulo, podemos afirmar que a prática docente relativa ao ensino e à aprendizagem de leitura não investe na constituição de espaços de interação aluno-aluno, o que nos parece fundamental ocorrer em uma sala de aula de leitura, já que tais situações poderiam promover troca de experiências e de pontos de vista acerca das temáticas dos textos lidos entre os alunos e, desse modo, um engajamento por parte deles no processo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada nessa pesquisa pautou-se no desejo de compreender em que medida a concepção de leitura e os "modos" de interação entre as professoras participantes e seus alunos afetam a formação do aluno enquanto leitor, uma vez que determinam o desenvolvimento da aula de leitura. Pudemos, a partir dessa análise, compreender por que, segundo relato dos professores do ensino fundamental, os alunos não se interessam pelas aulas de leitura: parte desse desinteresse decorre tanto do modo como as aulas são ministradas, como do modo como as oportunidades de interação efetiva entre aluno-professor-aluno não se configuram produtivamente. Essa situação resulta como efeito das ações didáticas do professor em aula de leitura, que não se mostram condizentes à demanda de formação do aluno enquanto leitor.

Com esse propósito em mente, analisamos um conjunto de aulas de leitura de quarta e quinta séries do ensino fundamental. Em nossas análises, verificamos que subjaz à prática docente das professoras a concepção de leitura como decodificação grafemática e leitura factual. Essa concepção faz com que as ações didáticas das professoras se restrinjam às tarefas escolares tradicionais de oralização do texto, estudo do vocabulário e questões de interpretação de texto relativas ao aspecto factual do texto.

Outro aspecto importante a ser considerado, de início, é que não encontramos nenhuma ação didática em relação ao ensino de leitura que pudesse diferenciar uma aula de quarta série de uma aula de quinta série, por exemplo. As ações didáticas e as tarefas propostas são as mesmas. Poderíamos dizer, então, que a diferença está nos textos trabalhados nas aulas. No entanto, não encontramos diferenças significativas nesse sentido. Esse fato sugere que o "novo" da aula de leitura restringe-se ao fato de que a professora pode trabalhar textos que os alunos ainda não conhecessem. Não há a inserção de considerações que possam dar ciência ao aluno de que, a cada texto, podem-se encontrar mecanismos e/ou recursos distintos que lhe possibilitem apreciar o trabalho de leitura e suas sutilezas. Ao contrário, faz parecer ao aluno que, para ler um texto, mobilizam-se sempre os mesmos mecanismos e/ou recursos.

Nosso trabalho, ao desenvolvermos as análises sobre a interação aluno-professor-aluno, partiu da concepção, conforme Kleiman (1989), de que as práticas pedagógicas devem ir além da segmentação do texto, não se restringindo a utilizá-lo para identificar as idéias principais e responder questões cujas respostas estão explícitas no texto. Assim, nessa dimensão, partimos da concepção de que ler é fazer um gesto de interpretação que traz à tona relações com outros textos e com a vivência daquele que lê. Nesse sentido, o professor deve fornecer condições para que se estabeleça uma interação entre o aluno e o texto, de modo a levar o aluno a tomar lugar de agente no processo de leitura.

Ao estabelecermos os aspectos que seriam analisados, privilegamos a concepção de leitura subjacente à prática docente, porque, ao determinar os professores, essa concepção afeta sua prática docente de modo muito específico, já que o faz selecionar entre as formas possíveis de se trabalhar um texto aquela em que ele acredita e que toma como melhor, correta, adequada ou mesmo como sendo a única forma possível. Nesse sentido, as análises, com base na concepção de leitura, permitiram averiguar que a concepção de leitura subjacente à prática docente presente nas aulas analisadas, está vinculada a uma concepção de leitura factual do texto, o que restringe as ações didáticas das professoras àquelas tarefas escolares em que o aluno localiza respostas no texto a questões propostas sobre o assunto.

A concepção de leitura das professoras analisadas as leva a caracterizar a leitura como uma atividade que consiste (1) em pronunciar corretamente as palavras, com entoação adequada; (2) em compreender o sentido isolado de palavras que aparecem no texto, ou seja, o estudo do vocabulário; (3) em responder precisamente a perguntas de interpretação, de acordo com a resposta encontrada no texto; (4) em apreender um sentido único do texto (monossemia). Tais apontamentos respondem a nossa questão sobre a concepção de leitura que determina as práticas pedagógicas das professoras e o modo como a "interação" se configura.

A partir das análises referentes à interação aluno-professor-aluno em aula de leitura, verificamos que o "modo" de interação que prevalece no ensino de leitura se pauta em práticas pedagógicas em que se utilizam jogos de adivinhação: perguntas e respostas permeadas de lacunas ou pistas evidentes direcionadas aos alunos. Em relação às aulas analisadas, podemos afirmar que a interação é monopolizada pelas professoras,



o que mostra que a aula não está revertida para os alunos; mas, sim, para a apreensão do sentido factual do texto. Portanto, prevalece um trabalho monossêmico do texto.

Nessa perspectiva, podemos dizer que, conforme Coracini (1995), a interação se realiza em uma relação de poder instauradora de posições desiguais, em que o aluno se vê no lugar daquele que deve responder de acordo com aquilo que o professor espera como sendo a resposta "correta". No entanto, é possível que os alunos tragam considerações que diferem daquela esperada pelo professor, e que, mesmo assim, não são "erradas", mas possíveis, dada a conjuntura discursiva que permite que um dado texto seja lido.

Observamos que, por isso, as aulas permaneceram no âmbito de uma abordagem superficial em relação à temática do texto. Isso nos permite dizer que as práticas das professoras ferem, em certo sentido, as orientações dos PCNs, pois, de acordo com esse documento, a leitura é uma atividade interativa de produção de sentido, em que se deve transcender a linearidade do texto e promover a sua relação com outros textos e com a vivência do aluno. Nesse sentido, questionamos sobre a responsabilidade das docentes relativa àquilo que se ensina em sala de aula e ao modo como o fazem.

Verificamos ainda que os aspectos analisados em nossa pesquisa – concepção de leitura e processo de interação aluno-professor-aluno em aula de leitura – mostram formas de silenciamento tanto do aluno, quanto do próprio professor em relação às demandas da formação do aluno enquanto leitor. A permanência das questões de interpretação no âmbito da obviedade e o ensurdecimento das professoras perante aquilo que diz o aluno são índices de que a interação nas aulas de leitura analisadas estão pautadas em um sistema de ensino autoritário e repressor, alimentando a resistência do aluno ao ensino e à aprendizagem da leitura de textos escritos.

Nesse sentido, o aluno ainda é visto como uma "tabula rasa" e sua participação nas aulas de leitura são praticamente desconsideradas na construção de sentidos para o texto; em consequência disso, a interação que se estabelece na sala de aula não se efetiva de modo a promover um envolvimento entre aluno-professor-aluno que possa culminar na construção conjunta da leitura. O processo de interação trunca-se no desenrolar das aulas. Portanto, olhando retrospectivamente, as análises feitas mostram que as relações que se estabeleceram entre as professoras e os alunos não possibilitam a construção de um ensino e de uma aprendizagem efetivos e satisfatórios em relação à prática de leitura de textos escritos nas aulas de 4ª e 5ª séries do Ensino Fundamental.

As análises nos levam, também, a perceber que a prática pedagógica das docentes precisa ser redimensionada, cabendo à professora uma atitude menos diretiva e dominadora, considerando o aluno como um ser crítico e participativo na construção dos sentidos para os textos escritos lidos, de modo a lhe dar o direito de expressar sua contrapalavra.

Para finalizar, vale dizer que as questões aqui abordadas nos permitiram entrever aspectos fundamentais para a compreensão do processo de interação em sala de aula de leitura, uma vez que concebemos as aulas de leitura como um espaço de construção conjunta de sentidos para um texto. Sendo assim, entendemos que o trabalho pedagógico que vislumbra a leitura nesse espaço não deve, a nosso ver, se instaurar como uma atividade ritualística própria do espaço escolar. Acreditamos que, de acordo com Grigoletto (1995, p. 91), "lidar com textos é, enfim, discutir a ilusão da consciência plena que nos faz acreditar na única leitura, no bom sentido, na verdade que justamente essa consciência nos fez alcançar, ainda que ilusoriamente".

Portanto, a formação de leitores ainda é um desafio, já que, para formar leitores, antes de qualquer estratégia de ensino, o professor precisa ser um bom leitor; afinal, como ensinar aquilo que não se sabe? Para tanto, é necessário que o professor tenha uma formação sólida, no campo específico de conhecimento de sua atuação docente e em relação ao compromisso político e ético que sua profissão demanda, no sentido de compreender as relações sociais implicadas no espaço escolar, os limites impostos aos seus alunos pelas condições sociais e culturais em que estão inseridos e, finalmente, no sentido de compreender para e o que é formar leitores em nossa sociedade.

## BIBLIOGRAFIA

### 1.1. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUSTINI, C. *A estilística no discurso da gramática*. São Paulo: Pontes; FAPESP, 2004. 160p.

ALVES, Gilberto L. Origens da escola moderna no Brasil: a contribuição jesuítica. **Educação e Sociedade**. Campinas (SP), v. 26, n. 91, 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302005000200016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200016&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 14/06/2008.

AVERBUCK, L. M. A questão da leitura ou crise da escola. In: YUNES, Eliana (Org.). *A leitura e a formação do leitor: questões culturais e pedagógicas*. Rio de Janeiro: Antares, 1984. pp. 29-36.

BENTES, Anna Christina (Org.). MUSSALIM, Fernanda (Org.); Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos, v.3. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2004. v. 3. 480p.

BEVENISTE, E. *Problemas de Lingüística Geral II*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BICCAS, Maurilane de Souza. Da revista à leitura: a formação dos professores e a conformação do campo pedagógico em Minas Gerais (1925-1940). In: ARAUJO, J. C.; GATTI JÚNIOR, Décio (Orgs.). *Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa*. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002. pp. 175-196.

BORGES, T. M. *Ensinando a ler sem silabar*. São Paulo: Papirus, 1998. 96p.

BRASIL. SECRETARIA DO ENSINO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106p.

BRASIL / MEC / CNE. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1994: Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1994.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 2007. 353p.

- CHIAPPINI, L. M.; MARQUES, R. M. H. Ao pé do texto na sala de aula. In: ZILBERMAN, R. (Orga.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984. pp. 37-50.
- CORACINI, M. J. R. F. (Orga.). *O jogo discursivo na aula de leitura* (Língua Materna e Língua Estrangeira). Campinas: Pontes Editores, 1995. 141 p.
- \_\_\_\_\_. Diversidade e semelhanças em aulas de leitura. In: \_\_\_\_\_. (Orga.). *O jogo discursivo na aula de leitura* (língua materna e língua estrangeira). Campinas: PONTES, 1995. pp. 51-66.
- FERREIRA JÚNIOR, A.; Bittar, Marisa. *Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colônia*. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 80, n. 196, pp. 472-482, dez./1999.
- FERREIRA, Maria Cristina L. *Glossário de termos do discurso*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2001. 28p.
- FISCHER, S. R. *História da leitura*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2005. 380p.
- FRANCA, L. S. J. *O método pedagógico dos jesuítas*. Rio de Janeiro: Agir, 1952. 236p.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Vozes, 1996. 165p.
- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2006. 136p.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 252 p.
- \_\_\_\_\_. *Linguagem e ensino*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996. 149 p.
- GINZBURG, Carlo. *Sinais: raízes de um paradigma indiciário*. In: *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GRIGOLETTO, M. *A concepção de texto e de leitura do aluno de 1º e 2º graus e o desenvolvimento da consciência crítica*. In: CORACINI, M. J. R. F. (Orga.). *O jogo discursivo na aula de leitura* (língua materna e língua estrangeira). Campinas: Pontes, 1995. pp. 85-91.
- JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1995.
- KATO, M. A. *O aprendizado da leitura*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 121p.
- MARTINS, A. L.; LUCA, T. R. de. *Imprensa e cidade*. São Paulo: Editora da Unesp, 2006. 117p.
- MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Proposta Curricular: Português*. Minas Gerais: SEED, 2005. 69p.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Orientações para a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização. *Caderno 1*. Minas Gerais: SEED, 2005. 26p.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria & prática*. 10ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2004. 102p.

\_\_\_\_\_. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, I. (Orga.) *Língua(gem) e Identidade*. Campinas: Mercado de Letras. 1998. pp. 267- 302.

\_\_\_\_\_. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1997. 82p.

\_\_\_\_\_. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1989. 213p.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2006. 112p.

\_\_\_\_\_. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (ORGa). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984, pp. 51- 62.

\_\_\_\_\_. Impasses e passos na formação do leitor. In: YUNES, E. (Orga.). *A leitura e a formação do leitor: questões culturais e pedagógicas*. Rio de Janeiro: Antares, 1984. pp. 25-28.

LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva Psicolingüística*. Porto Alegre: Sagra/Luzzatto, 1996. 105 p.

MADUREIRA, J. M. *A liberdade dos índios. A Companhia de Jesus, sua pedagogia e seus resultados*. São Paulo: [s.n.], 1929. 395p.

MARIANO, R. A visão do editor. In: YUNES, Eliana. *A leitura e a formação do leitor: questões culturais e pedagógicas*. Rio de Janeiro: Antares, 1984. pp.47-52.

MARTINS, A. L.; LUCA, T. R. de. *Imprensa e cidade*. São Paulo: Editora da Unesp, 2006. 117p.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Proposta Curricular*: Português. Minas Gerais: SEED, 2005. 69p.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Orientações para a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização. *Caderno 1*. Minas Gerais: SEED, 2005. 26p.

MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996. 192p.

- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e letramento*. São Paulo: Editora da UNESP, 2004. v. 1. 133 p.
- NOVAES, F. A.; SOUZA, L. M. (Org.) *História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América Portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- NUNES, J. H. Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade. In: ORLANDI, E. (Org.). *A leitura e os leitores*. Campinas, SP: Pontes, 1998. pp. 25-46.
- NUNES, J. H. *Formação do leitor brasileiro: imaginário da leitura no Brasil colonial*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1994. 194p.
- OLSON, D. *O mundo no papel*. As implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo: Ática, 1997.
- ORLANDI, E. P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Campinas, SP: Pontes, 2004. 156 p.
- ORLANDI, E. (Org.). *A leitura e os leitores*. Campinas, SP: Pontes, 1998. 208p.
- PFEIFFER, Cláudia C. O leitor no contexto escolar. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *A leitura e os leitores*. Campinas, SP: Pontes, 1998. pp. 87-104.
- PILETTI, Nelson. *História da Educação no Brasil*. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1996. 361p.
- RIBEIRO, Maria L. S. *História da educação: a organização escolar*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989. 148p.
- SALGADO, Maria U. C. Um olhar inicial sobre a formação de professores em serviço. In: \_\_\_\_\_. *Salto para o futuro: um olhar sobre a escola*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância/MEC, 2000. 96p.
- SANTOS, N. A. dos. *História da Educação no Brasil*. Chapecó, PR: UNOPAR Virtual, 2006. 11 fs. Disponível em:  
<[http://www.atividadeseducativas.com.br/pedagogia/1sem\\_trabalho3.doc](http://www.atividadeseducativas.com.br/pedagogia/1sem_trabalho3.doc)>. Acesso em: 14/06/2008.
- SILVA, E. T. et al. (Orgs.). *Leitura, perspectivas interdisciplinares*. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2004. 115p.
- \_\_\_\_\_. *Elementos da pedagogia da leitura*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 140p.
- \_\_\_\_\_. *De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991. 128p.
- \_\_\_\_\_. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 1987. 104p.

- \_\_\_\_\_. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas, SP: Papyrus, 1986. 116p.
- YUNES, Eliana. *A leitura e a formação do leitor: questões culturais e pedagógicas*. Rio de Janeiro: Antares, 1984. 71p.
- ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da (Orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988. 121p.

## 1.2. BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- AZEVEDO, Fernando. O sentido da educação colonial. In: \_\_\_\_\_. *A Cultura Brasileira*. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1943. pp. 289-320.
- BASTOS, N. B.; FÁVERO, L. L.; MARQUESI, S. C. (Orgs.). *Língua Portuguesa: pesquisa e ensino*. v. II. São Paulo: EDUC; IPPUCSP; FAPESP, 2007. 231 p.
- BERTOLDO, E. S.; CORACINI, M. J. R. F. (Orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática – discursos sobre/na sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. 342 p.
- CARDOSO, T. M. R. F. L. As Aulas Régias no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria H. C. *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Vol. I. (Séculos XVI-XVIII). Petrópolis: Vozes, 2004. pp.179-191.
- \_\_\_\_\_. *As Luzes da Educação: fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro (1759-1834)*. Bragança Paulista, SP: Ed. da Universidade São Francisco, 2002.
- FARIA FILHO, L. M. *Modos de ler, formas de escrever: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1997. 122p.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1999. 112p.
- MILLER, S. A leitura na escola hoje. In: BARBOSA, R. L. L. (Orga.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora da Unesp, 2003. pp. 335-340.
- MONARCHA, Carlos. *A reinvenção da cidade e da multidão – dimensões da modernidade brasileira – a Escola Nova*. São Paulo: Cortez, 1989. 99p.
- SILVA, E. T. Da leitura do mundo à leitura da palavra. Entrevista de Paulo Freire a Ezequiel Theodoro da Silva. In: BARZOTTO, Valdir Heitor. (Org.). *Estado de Leitura*. Campinas: Mercado de Letras; ALB, 1999. pp. 19-29.

SILVA, Tomaz T. da (Org.) *O sujeito da educação - estudos foucaultianos*. Petrópolis, Vozes, 1994. 258 p.

VIDAL, D. G. Práticas de leitura na escola brasileira dos anos 1920 e 1930. In: FARIA FILHO, L. M. (Org.). *Modos de ler, formas de escrever: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. pp. 87-116.



## ANEXOS

ANEXO 1: "O outro príncipe sapo" – Texto trabalhado na aula da professora Dag (P1)	p. 114
ANEXO 2: "O príncipe sapo" – Texto trabalhado na aula da professora Dag (P1)	p. 115
ANEXO 3: "Esse trânsito que maltrata" – Texto trabalhado na aula da professora Dag (P1)	p. 116
ANEXO 4: "O corpo humano" – Texto trabalhado na aula da professora Cláudia (P2)	p. 117
ANEXO 5: "Um matuto Mineiro" – Texto trabalhado na aula da professora Cláudia (P2)	p. 118
ANEXO 6: "O principezinho e a raposa" – Texto trabalhado na aula da professora Suze (P3)	p. 119
ANEXO 7: "Dom Quixote" – Texto trabalhado na aula da professora Jane (P4)	p. 120
ANEXO 8: "Marie Mathilde: A luta da inteligência" – Texto trabalhado na aula da professora Jane (P4)	p. 121
ANEXO 9: Transcrições das aulas de leitura gravadas	pp. 122 - 174

## O outro príncipe sapo

*Jon Scieszka*

Era uma vez um sapo.

Certo dia, quando estava sentado na sua vitória-régia, viu uma linda princesa descansando à beira do lago. O sapo pulou dentro da água, foi nadando até ela e mostrou a cabeça por cima das plantas aquáticas.

"Perdão, ó linda princesa", disse ele com sua voz mais triste e patética. "Será que eu poderia contar com a vossa ajuda?"

A princesa estava prestes a dar um salto e sair correndo, mas ficou com pena daquele sapo com sua voz tão triste e patética. Assim, ela perguntou:

"O que posso fazer para te ajuda, sapinho?"

"Bem", disse o sapo. "Na verdade, eu não sou um sapo, mas um belo príncipe transformado em sapo pelo feitiço de uma bruxa malvada. E esse feitiço só pode ser quebrado pelo beijo de uma linda princesa."

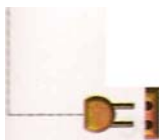
A princesa pensou um pouco, depois ergueu o sapo nas mãos e lhe deu um beijo.

"Foi só uma brincadeira" disse o sapo.

Pulou de volta no lago, e a princesa enxugou a baba dos seus lindos lábios. Fim.



*O patinho realmente feio e outras histórias malucas.*  
São Paulo: Companhia DAS Letrinhas, 1997, [s.p.]



## ANEXO 2


**TEXTO 2**
**TEXTO NARRATIVO** <sup>6</sup>

...< "Jl... .." >


**PREPARAÇÃO PARA A LEITURA**

*Vocês conhecem a história do príncipe sapo?*

Uma feiticeira muito má transformou um belo príncipe num sapo. Só o beijo de uma princesa desmancharia o feitiço.



Um dia, uma linda princesa chegou perto da lagoa em que o príncipe sapo morava. Cheio de esperança de ficar livre do feitiço, ele lhe pediu um beijo. Como ela era muito boa, venceu o nojo e, sem saber de nada, atendeu ao pedido do sapo: deu-lhe um beijo.



Imediatamente o sapo voltou a ser príncipe, casou-se com a Princesa e foram felizes para sempre.



**ANEXO 3**

**ANEXO 4****O Corpo Humano**

Viviane de Assis Moura

Assentado no chão, tesoura de ponta redonda na mão, revista coloridas por perto, ele recorta um pé, outro pé, um braço, outro dia leva tudo para a escola, quando volta vai tomar banho:

A mãe diz:

— Olha, Bê, você já toma banho sozinho, não toma?

— Eu tomo.

— Pois é. Então vai tomar banho: E vai me falando quando lavar a mão, as costas, a barriga, ta legal? Vou ficar aqui perto ouvindo e fazendo minhas coisas, ta?

— Ta.

Ele entra na banheira e começa.

— O mãe tou lavando um braço, outro braço, uma perna, a outra perna, um pé, o outro pé... Mãe!!!

A mãe corre, o grito foi alto demais. Mas fala menos que o olhar dele, descobrindo e interrogando:

— Mãe, eu sou um corpo humano:

**Perguntas:**

O título do texto é: \_\_\_\_\_.

O texto tem \_\_\_\_\_ parágrafos.

A autora do texto é: \_\_\_\_\_.

Os personagens do texto são: \_\_\_\_\_.

## ANEXO 5

## UM MATUTO MINEIRO

Um caipira de Paracatu não era amigo do progresso e não gostava de estrada de ferro.

Tendo-se construído uma ferrovia em sua província, o homem torceu o nariz e protestou jamais embarcar em semelhante condução. E, durante anos, continuou a viajar em seu burrico, pelas estradinhas.

O agente de uma estação férrea procurava seduzi-lo e catequizá-lo, demonstrando-lhe como a viagem de trem era mais rápida, barata e cômoda.

Porém o matuto não se convenciu.

Um dia, contudo, teve urgência de chegar a certa cidade e vê que o cavalo não poderia fazer.

Vai à estação e pergunta quanto custa um bilhete. O agente regozija-se:

— Ora! Até que afinal se convenceu, heim?

— Não, senhor. Eu quero saber quanto custa um bilhete para um burro.

— Para um burro?

— Sim, seu compadre.

O agente consulta a tabela e diz:

— Treze mil e trezentos.

— Então, dê-me um.

Vendido o bilhete, o animal foi metido no vagão próprio e o dono também entrou, na ocasião em que o comboio se punha em movimento.

— Então - grita o agente - o senhor não salta?

— Não senhor, eu também vou.

— Como assim? Não comprou bilhete!

O matuto meteu o pé no estribo, montou o animal e gritou muito ancho, quando o carro já saía da estação:

— Eu vou a cavalo.

(Urbano Duarte)

## ANEXO 6

**O principezinho e a raposa**

E foi então que apareceu a raposa:

— Bom dia — disse a raposa.

— Bom dia — respondeu polidamente o principezinho, que se voltou, mas não viu nada.

— Eu estou aqui — disse a voz —, debaixo da macieira...

— Quem és tu? — perguntou o principezinho — Tu és bem bonita...

— Sou uma raposa — disse a raposa.

— Vem brincar comigo — propôs o principezinho. — Estou tão triste...

— Eu não posso brincar contigo — disse a raposa. — Não me cativaram ainda.

— Ah! desculpa — disse o principezinho, Após uma reflexão, acrescentou:

— Que quer dizer "cativar"?

— Tu não és daqui — disse a raposa. — Que procuras?

— Procuo os homens — disse o principezinho. — Que quer dizer "cativar"?

— Os homens — disse a raposa — têm fuzis e caçam, E bem incômodo! Criam galinhas também. E a única coisa interessante que eles fazem. Tu procuras galinhas?

— Não — disse o principezinho. — Eu procuro amigos. Que quer dizer "cativar"?

— E uma coisa muito esquecida — disse a raposa, — Significa "criar laços..."

— Criar laços?

— Exatamente — disse a raposa. — Tu não és ainda para mim senão um garoto inteiramente igual a cem mil outros garotos. E eu não lenho necessidade de ti. E tu não tens também necessidade de mim. Não passo a teus olhos de uma raposa igual a cem mil outras raposas. Mas, se tu me cativas, nós leremos necessidade um do outro. Serás para mim único no mundo. E eu serei para ti única no mundo...

— Começo a compreender — disse o principezinho. — Existe uma flor... eu creio que ela me cativou...

— É possível — disse a raposa. — Vê-Se tanta coisa na Terra...

Antoine de Saint-Exupéry nasceu em 1900 na França. Piloto de avião e escritor, sua obra mais conhecida, *O pequeno príncipe*, foi publicada apenas um ano antes de o autor desaparecer, em 1944, durante a Segunda Guerra Mundial.

**ANEXO 7****Dom Quixote e Sancho Pança**

Depois de cavalgarem por algumas horas, chegaram a um grande campo onde se iam muitos moinhos de vento.

Dom Quixote exclamou para o criado:

—Veja, meu fiel Sancho! Diante de nós estão mais de trinta gigantes! Vou combatê-los e matar um por um:

— Que gigantes? – Sancho Pança só via moinhos de vento.

— Olhe lá! – Têm braços enormes, devem medir metros...

— Aquilo não são gigantes; meu amo... São moinhos de vento! E aqueles braços são as pás que fazem girar a pedra para moer os grãos.

—Você não tem prática nessas aventuras!

E, invocando o nome de sua amada Dulcinéia, cravou a lança numa das pás do moinho mais próximo. Foi a conta. A força da batida reduziu sua lança a pedaços e cavalo e cavaleiro foram atirados a distância. Sancho Pança, aflito, correu em socorro do desastrado combatente:

— Eu avisei que eram moinhos de vento e não gigantes!

— São os azares da guerra. Eram gigantes e agora são moinhos. São artes diabólicas que provocam essas transformações.

Sancho Pança, sem entender nada, deixou que seu patrão e Deus resolvessem aquele problema. Apesar dos ferimentos, Dom Quixote só lamentava a perda de sua lança. Sentia dores portado o corpo, mas não se lastimava, pois isso não era procedimento digno de um verdadeiro herói da cavalaria andante.

(Miguel de Cervantes, *Dom Quixote*, adaptação de José Angeli. São Paulo: Scipione, 1999)



## ANEXO 8

### **Marie A luta Mathilde da inteligência**

Em 1625, ao completar quinze anos, Marie Mathilde soube que sua mãe havia morrido. Com o passar do tempo as lutas e armas foram se modificando. Durante meses a fio Marie se recusou a entrar no antigo quarto da mãe.

Aos dezesseis anos, Marie passou a recusar também os longos vestidos bordados que as meninas de sua época usavam. Na Europa do século XVII, por exemplo, surgiram os mosqueteiros, os espadachins que defendiam o rei. Só gostava de vestir trajes de montaria e sair galopando no puro-sangue inglês que ganhara do pai como presente de aniversário.

Nessa época, Marie passou a despertar mais cedo do que qualquer pessoa da casa, selar o cavalo durante a madrugada e desaparecer no bosque sem que ninguém jamais conseguisse controlá-la. Eles não usavam armaduras e lutavam com espadas finas e leves.

Certa noite, ao sair com seu cavalo da estrebaria, Marie ouviu ruídos na sala de esgrima. Nessa época, portanto, não bastava ser forte para vencer. As novas regras e armas transformaram a luta em um refinado jogo de muita rapidez, inteligência e elegância. Sons metálicos e vozes animadas. Amarrou as rédeas do animal na árvore e aproximou-se da janela, tomando cuidado para que não a vissem. Foi por isso que no ano de 1625, uma pequena condessa, fascinada pela esgrima, decidiu que seria um espadachim, contrariando a vontade de seu pai... Monsieur Laclos lutava com um jovem, alto, magro, de cabelos negros, com apenas um ou dois anos a mais de que Marie.

O sol já brilhava no horizonte quando ela se lembrou de que precisava sumir no bosque antes que suas pajens a encontrassem.

(Heloísa Prieto, *Heróis e guerreiros*. São Paulo: Companhia das Letrinhas. 2000)

## ANEXO 9

TRANSCRIÇÕES DAS AULAS DE LEITURA GRAVADAS<sup>38, 39</sup>

Aula intitulada "Príncipe Sapo". **Professora Dag (P1).**  
(duração: 49 min. 40s. (lado A: 33 min. 16s. + lado B: 16 min. 24s.))

[Início da gravação: barulhos (ruídos) de sala de aula; alunos falando/conversando. Professora orientando a realização de uma atividade pelos alunos.]

- Dag: (?)\_\_\_\_\_. (\*\*\*) duas leituras. Uma é o complemento da outra.  
Nós vamos ter uma leitura. Depois, nós vamos contar essa leitura de outra maneira, tá?  
Então eu vou dar, primeiro, a leitura. Nós vamos ler, e... em conjunto, todo mundo. E depois nós vamos trabalhar a outra leitura, a outra interpretação. Ok? (...)  
Vamos pegar o caderninho de Português. (?)\_\_\_\_\_. o caderninho de Português, por favor.
- A1: Tia, eu (?)\_\_\_\_\_.  
[Risos. Barulho de sala de aula. Alunos se movimentando, movendo móveis. Barulho de escola.]
- A2: Me empresta a cola?
- Dag: Todo mundo colando a leiturinha. Eu quero ver leitura (?)\_\_\_\_\_.
- A3: Tá bom.  
[Barulho de sala de aula. Alunos trabalhando.]
- Dag: Todos receberam a leitura?  
[Barulho de sala de aula. Alunos trabalhando.]
- Dag: Por que que você não vai pregar? Esse caderno é de quê?  
Por que que você não prega aqui? Aqui, ó.  
Ah, nem!!  
[Barulho de sala de aula. Alunos trabalhando.]
- Dag: Quem não trouxe cola?
- A4: Eu!
- Dag: Cadê seu caderno, (?)\_\_\_\_\_?

<sup>38</sup> Aulas gravadas por nós e transcritas pelo professor Eduardo Alves Rodrigues (UFU), em 2007.

<sup>39</sup> **Legenda para acompanhar a leitura das transcrições:**

P: Professoras – Dag (P1); Cláudia (P2); Suze (P3) e Jane (P4).

An: Aluno(a)

A audição do material gravado, aulas de leitura ministradas em escola regular de ensino fundamental (4ª e 5ª séries), nem sempre permitiu registrar – transcrever – determinada fala de aluno(a) como sendo de um(a) mesmo(a) aluno(a) ou não. Por isso, optamos por identificar as falas dos alunos por A, seguido de um número, indicando que pode se tratar de um mesmo ou de um outro aluno tomando a palavra. Quando nos pareceu possível identificar um mesmo aluno tomando a palavra, o número que acompanha A foi repetido.

As: Mais de um aluno(a) falando a mesma coisa, ao mesmo tempo (em coro).

(?): A interrogação entre parênteses, antecedendo um termo ou trecho, indica incerteza sobre o que é registrado na transcrição, em função de certa dificuldade ao se tentar distinguir tal termo e/ou trecho via audição da(s) fita(s) cassete(s).

(...): As reticências entre parênteses registram momento de pausa (relativamente longa) intercalando-se às falas. Quando não aparecem entre parênteses, as reticências registram pausas de curta duração intercaladas às falas (podem também registrar certa hesitação do falante ao proferir uma fala).

— Tracejados contínuos subscritos indicam que se trata de trechos de fala (e/ou vocábulos) impossíveis de serem decifrados por nós.

(\*\*\*) Antecedendo um trecho e/ou expressão, indica que o que o precede corresponde a um trecho de fala em andamento. O mesmo se aparecer posposto a um trecho/expressão.

- A5: Eu!
- Dag: Quem não trouxe?
- A6: Quem não trouxe?
- A7: Quem não trouxe?
- Dag: C., cê tá... por que tem aquele negócio do... (?)\_\_\_\_\_.
- C.: Uh hum.
- A8: Tia, deixa (?)\_\_\_\_\_.
- [Barulho de sala de aula. Alunos trabalhando.]
- Dag: Colaram?
- As: Colamos.
- Dag: Procura colar assim, ó. Olha aqui. Procura colar aqui, que a outra nos vamos colar de cá. Não tem problema.
- A9: Tia, eu fiz assim, ó.
- Dag: Não tem problema não, quem já colou.
- A10: O tia, (?)\_\_\_\_\_.
- Dag: Isso. Aí.
- Dag: Isso. Pronto?
- A11: Pronto.
- Dag: Já colou, ou não?
- [Falas de alunos e professoras se sobrepõem umas às outras.]
- Dag: Pronto? [professora grita, perguntando]
- (...)
- Colou, G.?
- A12: Colei.
- A13: Eu não.
- Dag: Quem não colou?
- A13: Eu.
- [Barulho de sala de aula. Alunos trabalhando.]
- Dag: Pronto? Todo mundo colou?
- As: [Alguns alunos:] Não. [Outros, ao mesmo tempo:] Colamos.
- Dag: Colamos.
- Então vamos ler a leitura. Olha. A tia Ie., a tia Ie. vai ler a leitura com vocês, pra vocês; depois ela vai ler, tá?, coletivamente, Ok? E depois nós vamos trabalhar outra história. Vocês conhecem a história do Príncipe Sapo? Diz que uma feiticeira muito má transformou o belo príncipe em sapo. Só o beijo de uma princesa desmancharia o feitiço. Um dia, uma linda princesa chegou perto da lagoa em que o príncipe sapo morava. Cheio de esperança, de ficar livre do feitiço, ele lhe pediu um beijo. Como ela era boa, venceu o nojo e, sem saber de nada, atendeu ao pedido do sapo: deu-lhe um beijo. Imediatamente, o sapo voltou a ser um príncipe, casou-se com a princesa e foram...?
- As: [Em coro:] Felizes para sempre!
- Dag: Ótimo. Então, agora nós vamos ler coletivamente, bem bonito, pra dona C. vê que vocês estão ótimos de leitura.
- As: [Em coro:] Vocês conhecem a história do Príncipe Sapo? Uma feiticeira muito má transformou o belo príncipe em sapo. Só o beijo de uma princesa desmancharia o feitiço. Um dia, uma linda princesa chegou perto da lagoa em que o príncipe sapo morava. Cheio de esperança de ficar livre do feitiço, ele lhe pediu um beijo. Como ela era boa, venceu o nojo e, sem saber de nada, atendeu ao pedido do sapo: deu-lhe um beijo. Imediatamente, o sapo voltou a ser um príncipe, casou-se com a princesa e foram felizes para sempre.
- Dag: Isso. Linda história, não é? Só que essa história, ela pode ser contada de outra forma, tá? Então, é isso que nós vamos fazer agora. Essa mesma historinha, que vocês viram do príncipe, do, do, do, do... príncipe que virou sapo: nós vamos recontar essa história de

outra forma. Eu entreguei pra vocês aí, não é pra pregar agora, porque nós vamos fazer a interpretação, que está nas costas da leitura. Ok?

A14: Tia, o meu tá (?)\_\_\_\_\_.

Dag: Tá. Não é pra colar. Essa que eu entreguei agora. Então. Olha, vocês viram o que que foi essa leitura. Não viram? Que que é? É uma feiticeira muito má que transformou um príncipe num sapo. E ele só voltaria a ser príncipe o dia que a princesa desse um beijo nele. Não é? É ou não é?

As: É.

Dag: E aí, um dia, a princesa apareceu lá na lagoa e deu um beijo nele, e ele se transformou num príncipe; eles casaram e viveram felizes para sempre.

A15: Para sempre [diz juntamente com a professora].

Dag: Vamos ver a outra história, se é... a maneira que foi contada a outra história. Isso. Que a tia falou pra vocês, que nós podemos contar essa historinha de outra maneira. Não podemos?

Não é pra pregar, mais uma vez. Não é pra pregar essa história, é... essa... folinha, porque nós vamos fazer interpretação do texto, que está no verso.

A16: Então pode pregar aqui, ó?

A17: O tia...

Dag: Não prega agora. Depois a tia fala.

A: (?)\_\_\_\_\_.

Dag: Não, espera, T. Vamos? Eu vou ler pra vocês, depois nós vamos ler. Vamos ler que outra maneira... M. cê tá me ouvindo? Que outra maneira essa história poderia ser contada.

"O outro príncipe sapo". Era uma vez um sapo. Certo dia, quando estava sentado na sua vitória-régia, viu uma linda princesa descansando à beira do lago. O sapo pulou dentro da água, foi nadando até ela e mostrou a cabeça por cima das plantas aquáticas. "perdão, ó princesa", disse ele com a voz mais triste e patética. "Será que eu poderia contar com a vossa ajuda?" [Professora acrescenta:] O sapo perguntou pra princesa, tá. A princesa estava prestes a dar um salto e sair correndo, mas ficou com pena daquele sapo com sua voz tão triste e patética. Assim, ela perguntou: "O que posso fazer para te ajudar, sapinho?" "Bem", disse o sapo. "Na verdade, eu não sou um sapo, mas um belo príncipe transformado em sapo pelo feitiço de uma bruxa malvada. E esse feitiço só pode ser quebrado pelo beijo de uma linda princesa." A princesa pensou um pouco, depois ergueu o sapo nas mãos e lhe deu um beijo. "Foi só uma brincadeira", disse o sapo. Pulou de volta no lago, e a princesa enxugou a baba de sapo dos seus lábios, dos seus lindos lábios. Fim.

O que que acontecia? O que que aconteceu nessa história, agora?

A18: Ele mentiu [falas de outros alunos se sobrepõem umas às outras aqui].

Dag: Isso. Na leitura anterior, ele era sapo mesmo?

As: Não.

A19: Ele era um príncipe.

Dag: Ele era o quê?

A20: Príncipe.

Dag: Um príncipe. O que que acontece... Que diferença tem uma leitura da outra?

A21: A diferença é que... na outra leitura...

A22: Que um é sapo e o outro é príncipe.

A23: O sapo era um príncipe, lembra, era um homem. E nessa daqui é um sapo mesmo.

Dag: Isso. O que que o sapo fez com a princesa?

A24: Enganou ela.

Dag: Mentiu pra ela, né. Ele tava querendo ganhar um beijo.

A25: Fez uma brincadeira de mau gosto.

Dag: De mau gosto. É... Ele... Pra ele, não foi de mau gosto não, viu T.

Então, olha aqui, o que que aconteceu? Na primeira leitura, vocês viram que é uma historinha só, mas contada de maneira diferente. No final, eles mudaram o quê? No final, eles mudaram a historinha, pra ficar um pouco diferente. Que que aconteceu?

Chiii [professora indica que quer silêncio]. E.!

A primeira história é realmente a do príncipe, que a... a... fada,

A26: A bruxa malvada...

Dag: A bruxa malvada tinha transformado em sapo. A segunda história era um sapo de verdade, malandro, né, que queria ganhar um beijo da princesa, e mentiu pra ela, que ele era um príncipe e tal. Quando a princesa deu o beijo, que que aconteceu com ele?

A27: Virou um príncipe.

Dag: Quê?

A28: Virou um príncipe.

Dag: Na segunda leitura. Que que ele fez? Quando a princesa beijou ele?

A29: [acompanhado de outros colegas:] Pulou na água e saiu nadando.

Dag: E a princesa? Que que aconteceu com a princesa?

A30: Enxugou a baba do sapo.

Dag: Ficou morrendo de quê?

As: Nojo.

Dag: De nojo, né. Porque aí ela viu que era um sapo de verdade. Aí ela ficou lá limpando a boca e o sapinho, ó, pulou dentro porque ele só queria...

A31: Ele é um malandro.

Dag: Malandro né. Ele só queria ganhar um beijo, de quem?

As: Da princesa.

Dag: De quem que ele queria?

As: Da princesa.

Dag: Da princesa. Vamos virar a folha... vamos ler essa leitura todo mundo juntos, depois nós vamos virar.

As: [Em coro:] O outro príncipe sapo. Era uma vez um sapo. Certo dia, quando estava sentado na sua vitória-régia, viu uma linda princesa descansando à beira do lago. O sapo pulou dentro da água, foi nadando até ela e mostrou a cabeça por cima das plantas aquáticas. "perdão, ó princesa", disse ele com a voz mais triste e patética. "Será que eu poderia contar com a vossa ajuda?" [Professora acrescenta:] O sapo perguntou pra princesa, tá. A princesa estava prestes a dar um salto e sair correndo, mas ficou com pena daquele sapo com sua voz tão triste e patética. Assim, ela perguntou: "O que posso fazer para te ajudar, sapinho?" "Bem", disse o sapo. "Na verdade, eu não sou um sapo, mas um belo príncipe transformado em sapo pelo feitiço de uma bruxa malvada. E esse feitiço só pode ser quebrado pelo beijo de uma linda princesa." A princesa pensou um pouco, depois ergueu o sapo nas mãos e lhe deu um beijo. "Foi só uma brincadeira", disse o sapo. Pulou de volta no lago, e a princesa enxugou a baba de sapo dos seus lábios, dos seus lindos lábios. Fim.

Dag: Olha. Ali, quando vocês leram lá em cima, vocês leram assim: "perdão, ó princesa, disse ele com a voz mais triste e patética.". Cês viram que o "patética" tá com a... coloridinho de amarelo?

As: [Alguns alunos:] Uh hum.

Dag: Por quê? Quem sabe me falar o que... que pode ser essa palavrinha?

A32: Comovente.

As: [Alguns alunos:] Comovente.

Dag: Comovente, trágica, né? Ele falou assim: tão triste que ela ficou, com aquela vozinha, ela ficou morrendo de dó dele, né?

A33: (?)Comovente.

Dag: Então... não foi isso?

As: Foi.

Dag: Então vocês entenderam essa leiturinha. A primeira foi uma coisa, a segunda outra. Vamos virar a folha. (...). Número um. Analise o compo... o comportamento da

princesa. Nós vamos assinalar, ali, na letra a, b, c ou d; nós vamos ver o que que é que aconteceu com a princesa. Letra a. Primeiro: a princesa teve vontade de sair correndo quando o sapo pediu ajuda. Por que quis sair correndo? Vocês vão fazer no caderninho pra mim. Tá? Letra b: Depois, ela ficou com pena do sapo. O que o sapo fez para ela ficar com pena dele? [Provavelmente, letra c:] Antes de dar um beijo no sapo, a princesa pensou um pouco. Em sua opinião, o que foi que ela pensou? [Provavelmente, letra d:] Depois de ter sido enganada, a princesa enxugou a baba do sapo com seus lindos lábios, de seus lindos lábios. O que você acha que ela estava sentindo? Tá? Isso aí. O número dois: analise o comportamento do sapo. Isso nós vamos fazer onde?

As: No caderno.

Dag: No caderno.

A34: Primeiro é o comportamento da princesa.

Dag: É. Esse aqui... Oi?

A34: Da princesa.

Dag: Em cima é o da princesa. Agora, nós vamos vê o do sapo. Vamos analisar o comportamento do sapo. Para que ele usou a sua voz mais triste e patética (...) para pedir ajuda à princesa? Pra que que vocês acham que ele falou assim ó triste com ela?

As: Para ele ganhar um beijo [Ou, porque ele queria um beijo. Falas de alunos sobrepostas umas às outras, remetendo ao fato de que o sapo queria ganhar um beijo da princesa; por isso falar "assim", "triste".]

A35: Pra ele ganhar um beijo.

Dag: Isso. Pra poder ganhar o quê?

As: Um beijo.

Dag: Um beijo, não é? Então, isso nós vamos fazer no caderninho. Que princesa o sapo...

A36: Que brincadeira!

Dag: Ah, que brincadeira o sapo fez com a princesa?

A37: Que era um príncipe.

Dag: Letra c: se não fosse uma brincadeira, o que que teria acontecido? Observe o título da história. Qual que é o título da história?

As: "O outro príncipe sapo".

Dag: "O outro príncipe sapo".

A38: "O outro príncipe sapo".

Dag: Por que ela se chama "O outro príncipe sapo"?

A39: Porque ele é outro.

Dag: Oi?

As: Porque ele é outro.

Dag: Por que que vocês acham que o título dessa leitura foi "O outro

As: Porque ele é outro príncipe.

Dag: príncipe sapo"?

A40: Porque ele é outro.

Dag: Porque é uma outra história, não é? Nós não lemos uma do sapo, do príncipe que era sapo?

A40: Uh hum.

Dag: Oi?

As: Lemos.

Dag: Que transformou em sapo? Agora essa é o contrário. Esse aí, ele não era, um outro príncipe sapo, ele era um mala, não era? Ele era um que tava só querendo enganar a professora, a... a... princesa.

A41: Princesa! A professora [parece observar, indignada, "ora, a professora!"].

A/Dag: [Não é possível identificar] ?\_\_\_\_\_.

Dag: Só até aí, nós vamos fazer no caderninho.

A42: Até o três.

Dag: Até o quatro, tá?

Veja no final do texto, o título do livro, de onde foi ex..., foi tirado. Você acha que essa história é maluca? Por quê?

Lá embaixo, tá escrito assim, ó: O patinho feio, o patinho realmente feio e outras histórias malucas. São Paulo. Companhia das Letrinhas. Aí vocês vão ver, se essa, se vocês acham que essa história do outro sapo é maluca mesmo; por que vocês acham que essa história pode ser falada uma historia maluca, tá? Vamos trabalhar.

A43: É para copiar, ou só é para ler.

Dag: Oi?

A43: É pra copiar?

Dag: A... a pergunta?

A43: É.

Dag: Não. Número um, letra a.

[Barulho de sala de aula; alunos conversando e trabalhando.]

Dag: Pronto? Cabô?<sup>40</sup>

[Barulho de sala de aula; alunos conversando e trabalhando.]

A44: Tia! Tia! Pode copiar aqui e colar aqui, ó?

[Conversa (cochicho) – é o que parece – entre professora e aluno(a). Barulho de alunos trabalhando e conversando]

Dag: Ó, El., você pesquisou quantas medalhas o Brasil conquistou no Pan?

A45: [El.] Sim.

A46: Quarenta e dois, tia.

Dag: Quarenta e duas?

A46: É.

A47: Não é.

Dag: Não é.

As: Não é.

A48: Trinta.

A49: Trinta.

A49: Trinta.

Dag: Não é. Eu quero que traga amanhã isso aqui, heim.

A50: Quinze.

A51: Três?

A52: Eu vou pedir pro meu pai analisar de novo, por causa que ele não esteve aqui.

Dag: Quê?

A53: Seis?

A52: Eu quero perguntar a ele, se ele analisa de novo, no computador, porque ele não teve aqui.

Dag: Seu pai?

Dag: (?)\_\_\_\_\_.

[Barulho de alunos trabalhando e conversando.]

Dag: Chiii. Ó, oi? (?)\_\_\_\_\_ [nome de um(a) aluno(a)], olha pra mim.

[Silêncio, alternado com barulhos de sala de aula.]

Dag: Obrigada, Mr.

[Silêncio, alternado com barulhos de sala de aula. Professora e mestrandas conversando também, bem baixinho, não sendo possível transcrever o diálogo entre elas. Contudo, em algum momento, ouve-se a professora dizendo: "É uma sala muito boa, sabe.".]

A54: Tia, é pra copiar as perguntas?

Dag: Não, meu amor, já tá copiado aí, ué. Pra quê?

A55: Viu, falei.

Dag: Eu quero só a resposta.

A54: Ah, eu vou copiar, tia.

<sup>40</sup> Forma oral coloquial correspondente ao padrão na escrita "Acabou?".

- [Silêncio, alternado com barulhos de sala de aula. Professora e mestrandas conversando também, bem baixinho, não sendo possível transcrever o diálogo entre elas.]
- Dag: Olha aqui. Coleguinha. Vocês já fizeram... Oi! Vocês já fizeram o número um, todo?
- As: Já [respondem alguns.] Não [respondem outros.]
- Dag: Até a letra d?
- As: Não.
- Dag: Ah! Então faça, todo mundo, faça o número um; a letra a, b, c e d, pra mim. Ó. Aí, pára por aí. Depois a tia fala a outra coisa.
- As: [Alunos se manifestam ao mesmo tempo.]
- Dag: Não, tá bom. Chega!
- A56: Tia, eu tô copiando. Eu não vou responder, porque eu estou copiando no caderno.
- Dag: Ah, então não precisava eu ter dado a folha T.. Eu passava na lousa pra você copiar.
- A56: (?)\_\_\_\_\_.
- Dag: Olha essas bolsas no meio, da sala.  
[Silêncio, alternado com barulhos de sala de aula. Professora e alunos conversando também.]
- Dag: Amanhã, é aula só até na hora do recreio. Tá bom?
- A57: Só pra gente que tá ensaiando né tia?
- A57: Só pra gente que tá ensaiando né tia?
- A58: Não, é pra todo mundo.
- A59: Não, é pra todo mundo.  
[Alunos conversando, inclusive com a professora.]
- A60: Tia, tia! Os que tá ensaiando vai fica aqui, não vai?
- Dag: Escuta. Escuta aqui. Não, ó: quem está ensaiando, a tia L. vai ensaiar (?)\_\_\_\_\_.
- As: [Alguns:] Eba!
- Dag: É no horário de educação física, que é o segundo horário. Terceiro horário.
- As: [Alguns:] Primeiro. [repetidamente]
- Dag: Primeiro, é. Primeiro. Olha. Então, olha aqui. Quem mais, quem mais quer (?)\_\_\_\_\_ levanta a mãozinha pra mim.  
G., o motorista falou que hoje vai passar três horas?
- Gs.: Hum. Eu acho que ele vai passar. (?)\_\_\_\_\_.
- A61: O meu também falou.  
[Falas de alunos que se sobrepõem umas às outras.]
- Dag: Eu sei. Eu vou confirmar com a Dona N., então.  
[Alunos conversando uns com os outros. Falas indistinguíveis, que se sobrepõem umas às outras.]
- Dag: Oi. Oi. R., qual que é o galho aí?  
[Alunos conversando uns com os outros. Falas indistinguíveis, que se sobrepõem umas às outras.]
- Dag: F., que que foi?
- Dag: E.. A.C.. [Professora chama esses alunos pelos nomes.]
- [Lado B:]
- Dag: (\*\*\*) correção?
- As: [gritando] (?)\_\_\_\_\_.  
(...)
- Dag: Pronto? (...) Deixa eu ver.
- A62: [O gravador capta um aluno realizando uma leitura em tom muito baixo.]
- Dag: Como é que é? (...) (?)\_\_\_\_\_ ou com?  
(?)\_\_\_\_\_, T.  
[Silêncio alternado com barulho de sala de aula.]
- Dag: Tia vê se ele entendeu ali. (...)  
Fez F.? (...) Nossa Senhora, heim F.?  
O F. escreveu na própria folha pra não ter que escrever muito, né F.?  
Eu quero é no caderninho. (...)



- Passa pro caderninho F.. (...) Até agora? (...)
- A63: (?)\_\_\_\_\_, tia.
- Dag: Então vamos fazer rápido, pra nós fazermos a correção.  
[Barulho de sala e barulho de conversa entre alunos.]
- Dag: Tá. (...) Deixa eu ver aqui. Cadê, E.?  
(...) (?)\_\_\_\_\_ no? (?)Quem que fala no, E.? Não é n com o?  
[Barulho de sala e barulho de conversa entre alunos.]
- Dag: (?)\_\_\_\_\_.  
(...) [Barulho de sala e barulho de conversa entre alunos.]
- Dag: Qual medo?
- C.: Seria bom se fosse assim mesmo, né.
- Dag: É.
- A64: Tia, aqui o meu, ó.
- Dag: Tá. (...) O forró!!! Depois medo.  
(...)
- A65: Tia, dá tempo.
- Dag: Noite, o quê?  
(...)
- A66: Terminei.  
(...)
- Dag: Pronto?
- A67: Pronto.
- Dag: Ah, essa é a planta da sua casa? Que chic! Já tem um terreno, já sabe aonde que vai ser?  
Que beleza!
- Dag: Depois a tia vai mostrar. (...) Ele tá aqui sonhando na construção. Agora ele fez a planta e me trouxe.  
(...) Vamos fazer, então?
- As: [Alguns dizem:] Vamos
- As: [Outros respondem:] Não, tia.
- Dag: Então termina rapidinho pra nós fazermos a correção.
- A68: Tia, pode pregar?
- Dag: Não.
- A68: Eu já copiei, ó, tia.
- A69: Tudinho. Vai fazer o dois. (?)\_\_\_\_\_.  
[Barulho de porta se abrindo.] (...)
- Dag: Vamos? Ó, I., termina rapidinho que a tia tem, a tia tem que ficar aqui 50 minutos. Já tá inteirando os 50 minutos dela.
- A70: Por que 50 minutos?
- Dag: Só pra ela ver como que vocês estão, se vocês estão bons mesmo.
- A70: Ah.
- A71: Tia, amanhã faz de novo?
- Dag: Tem. (...)
- Dag: Pronto?
- A72: Pronto.
- Dag: Vamos, Mra.. F. , terminou?  
[Barulho de sala e barulho de conversa entre alunos.]
- Dag: Chô<sup>41</sup> vê. (...) Tem acentinho no primeiro. (...) Pronto E.?  
[Barulho de sala e barulho de conversa entre alunos.]
- Dag: Analisando o texto. Letra a. Primeiro, a princesa teve vontade de sair correndo quando o sapo pediu ajuda. Por que quis sair correndo?

---

<sup>41</sup> Forma oral coloquial correspondente ao padrão na escrita "Deixe-me".

- A73: Porque [alunos respondendo em voz alta, ao mesmo tempo. É, contudo, possível distinguir, entre as falas:] Por causa do pavor.
- Dag: Certo. Olha aqui: vamos ver, então, lá no, lá no texto, onde é que tá lá: posso, o que posso fazer para te ajudar. Não. Antes: quando o sapo pulou dentro da água, foi nadando até ela e mostrou a cabeça por cima das plantas aquáticas. "Perdão, ó princesa", disse ele com a voz mais triste e patética. "Será que eu poderia contar com a vossa ajuda?" A princesa estava prestes a dar um salto e sair correndo, mas ficou com pena daquele sapo com sua voz tão triste e patética. Assim, ela perguntou. Por que que vocês acham que ela quase saiu correndo?
- A74: Porque [alunos respondendo em voz alta, ao mesmo tempo. É, contudo, possível distinguir, entre as falas:] Por causa do pavor.
- Dag: Por que ela ficou com medo. O que mais?
- As: [Alunos respondendo em voz alta, ao mesmo tempo. É, contudo, possível distinguir, entre as falas:] Porque ela teve nojo.
- Dag: Isso, porque ela teve nojo, né.
- A75: Tia, eu pus assim: por causa do pavor.
- A76: O tia, eu (?)\_\_\_\_\_ nojo do sapo.  
[Alunos discutindo a resposta.]
- A75: Tia, eu pus por causa do pavor. Tá certo?
- Dag: Que que é pavor?
- A75: Medo.
- Dag: Então tá, então tá. Pavor de quem?
- A75: Do sapo. (...)
- Dag: Letra b. Vamos ver a letra b: (...) Depois, ela ficou com pena do sapo... depois, ela ficou com pena do sapo. O que o sapo fez para ela ficar com pena dele?
- As: [Alunos respondendo em voz alta, ao mesmo tempo. É, contudo, possível distinguir, entre as falas:] Porque ele falou com uma voz triste e patética.
- Dag: Tá. Porque ele falou pra ela muito, com a voz muito triste...
- A76: E patética.
- Dag: Isso.
- A77: O tia, eu coloquei assim, ó: (?)\_\_\_\_\_ com aquela voz tão triste e patética.  
[Alunos discutindo a resposta.]
- Dag: Vamos. (...) Porque ele usou uma voz muito triste e patética, não foi? (...) Depois. Letra c: Antes de dar um beijo no sapo, a princesa pensou um pouco. Em sua opinião, o que foi que ela pensou?
- As: [Alunos respondendo em voz alta, ao mesmo tempo. É, contudo, possível distinguir, entre as falas:] Ela pensou que era um príncipe.
- Dag: Oi?
- A78: Ela pensou que era um príncipe.
- Dag: Ela pensou... certamente, ela já tinha ouvido essa história, né... que o sapo, que um príncipe que virou sapo. E ela pensou que realmente ele fosse o quê? um?...?
- A79: Sapo. [Outros respondem:] Príncipe.
- Dag: Um?...?
- A80: Um príncipe
- A81: Um príncipe.
- A82: Agora, tia, (?)\_\_\_\_\_.
- P2: Dag, só pegar um negócio aqui dentro da... da gaveta. Dá licença?
- Dag: Sim, senhora.  
[Alunos conversando, discutindo.]
- A83: Essa eu errei. [Alunos conversando, discutindo.]
- Dag: Letra d: depois de ter sido enganada, a princesa enxugou a baba do sapo de seus lindos lábios. O que você acha que ela estava sentindo?
- A84: Nojo.
- A85: Muito nojo. [Alunos respondendo em voz alta, ao mesmo tempo.]

- A86: Ela estava com nojo do sapo.  
 Dag: Então, olha aqui. Ela ficou com muito o quê?  
 As: Nojo. / A87: [Nojo] do sapo.  
 Dag: Ela ficou indignada com o sapo, porque o sapo mentiu pra ela, não foi? Foi ou não?  
 As: Foi.  
 [Alunos conversando, discutindo as resposdttas.]  
 Dag: Não. É ocê que é mudo.  
 [Silêncio alternado com barulhos de sala de aula e conversas entre alunos.]  
 Dag: Ela ficou com medo e indignada. Por que que ela ficou indignada? Heim?  
 A87: Com nojo do sapo.  
 Dag: Pois é. Por que que ela ficou indignada..., chateada? Porque ele mentiu pra...  
 As: [Alunos respondendo em voz alta, ao mesmo tempo. É, contudo, possível distinguir, entre as falas:] Porque ele mentiu pra ela. / (\*\*\*) pra ela.  
 Dag: Não foi? Porque a intenção dele, qual que era a intenção dele?  
 Dá licença, quarta-série. Eu tô falando com vocês.  
 (...) Por que é que o sapo fez isso com ela? Heim, Mra.?  
 As: [Alunos respondendo em voz alta, ao mesmo tempo. É, contudo, possível distinguir, entre as falas:] Porque ele queria ganhar um beijo.  
 Dag: Só pra poder ganhar um beijo dela, não é?  
 As: É.  
 Dag: Então, ela ficou indignada porque ele mentiu pra ela. Ela pensou que ele fosse um príncipe de verdade. E a hora que ela acabou de dá um beijo, toda feliz, pensando que ele iria virar um príncipe, ele ó, por dentro da água e continuou sendo um sapo a vida inteira, não é? Ao contrário da historinha anterior, que ele virou um príncipe e eles viveram felizes para sempre, não foi?  
 As: Foi.  
 Dag: Certinho?  
 As: Certinho.  
 Dag: Aí, C.. 50 minutos certinho.  
 [Fim fita 6]

<p>Aula intitulada "O trânsito". <b>Professora Dag (P1)</b>.          (duração: 1h 10 min 12 seg.)</p>
--

- [Barulho de sala de aula: alunos conversando; móveis sendo arrastados.]  
 Dag: Passa pra frente, ô (...)  
 [Barulho de sala de aula: alunos conversando; móveis sendo arrastados.]  
 Dag: Troca a mesa de lugar.  
 [Barulho de sala de aula: alunos conversando; móveis sendo arrastados.]  
 Dag: Todos receberam?  
 [Barulho de sala de aula: alunos conversando; móveis sendo arrastados.]  
 Dag: Olha, todos receberam o texto? M., você recebeu?  
 (...) Recebeu?  
 [Barulho de sala de aula: alunos conversando; móveis sendo arrastados.]  
 Dag: Acabou, né?  
 (...) Ó! Então, nós vamos fazer a leitura do texto (?); depois, vocês vão ler coletivamente pra mim; depois, nós vamos trabalhar a interpretação de texto. Nós temos ali uma (?), pra depois; temos um (?)\_ de trânsito, pra depois, que pode ir lá na frente e falar o resto pra nós, né. (...) "O trânsito que maltrata". "Fumaça, fuligem, ruído de motores. Cérebro, cansaço. Carros e ônibus que andam lentamente. Assim é o trânsito

nas cidades grandes, principalmente, nas primeiras horas da manhã, quando as pessoas se dirigem ao seu local de trabalho; e no fim da tarde, quando eles estão voltando. São horas perdidas para cada uma delas e também para o Brasil, porque ninguém produz nada dentro de um ônibus ou de um carro."

(...) Cala a boca! (...)

"Além do tempo perdido, do gasto excessivo de combustível e do aumento da poluição, esse trânsito (?)\_ maltrata as pessoas. A ansiedade de chegar logo causa acidez no estômago. Ficar sentado muito tempo, sem divertir, causa dor nas articulações. Inalar poluentes dá sonolência, dor de cabeça e problemas respiratórios. Todos são prejudicados: os que estão confortáveis em seus automóveis e, mais ainda, os que estão exprimidos nos ônibus. E o principal responsável por esse sofrimento é o grande número de automóveis que ocupam as ruas e avenidas da cidade. Para acomodar o crescente número de automóveis, casas são demolidas, ruas são alargadas, avenidas e viadutos são construídos, e os estacionamentos invadem praças e parques, derrubando árvores centenárias e monumentos históricos. Vale tudo para dar passagem a esse deus dos tempos modernos: o automóvel. Apesar de causar tantos transtornos, os automóveis carregam menor número de pessoas do que os transportes coletivos. Cada automóvel costuma circular com uma ou duas pessoas, enquanto que um ônibus transporta, nas horas de movimento, até oitenta passageiros, em cada viagem. Os ônibus são o melhor transporte para as cidades e deles dependem a maioria da população. Apesar disso, o número de linhas é insuficiente; as filas são enormes, nas horas de movimento; são mal conservados e os motoristas mal pagos. O pior é que o preço das passagens consome boa parte dos salários dos trabalhadores."

Ó, então, esse aqui é um texto sobre trânsito. Eu li pra vocês, fazendo a (?)pontuação, tudo direitinho; e nós vamos fazer a leitura coletiva agora. Só que eu quero bem juntinho. Não precisa de régua não – nós estamos lendo: pra que você precisa da régua? (...) Tá? Então, nós vamos ler bem coletivo, todo mundo junto, fazendo a pontuação, usando as vírgulas certinho, pra poder entender o texto, tá? Vamos!

As: [Alunos lêem o texto coletivamente em voz alta:]

"O trânsito que maltrata". "Fumaça, fuligem, ruído de motores. Cérebro, cansaço. Carros e ônibus que andam lentamente. Assim é o trânsito nas cidades grandes, principalmente, nas primeiras horas da manhã, quando as pessoas se dirigem ao seu local de trabalho; e no fim da tarde, quando eles estão voltando. São horas perdidas para cada uma delas e também para o Brasil, porque ninguém produz nada dentro de um ônibus ou de um carro. Além do tempo perdido, do gasto excessivo de combustível e do aumento da poluição, esse trânsito maltrata as pessoas. A ansiedade de chegar logo causa acidez no estômago. Ficar sentado muito tempo, sem divertir, causa dor nas articulações. Inalar poluentes dá sonolência, dor de cabeça e problemas respiratórios. Todos são prejudicados: os que estão confortáveis em seus automóveis e, mais ainda, os que estão exprimidos nos ônibus."

Dag: Pronto? Terminaram?

A1: Não.

Dag: Então, continuam.

As: "E o principal responsável por esse sofrimento é o grande número de automóveis que ocupam as ruas e avenidas da cidade. Para acomodar o crescente número de automóveis, casas são demolidas, ruas são alargadas, avenidas e viadutos são construídos, e os estacionamentos invadem praças e parques, derrubando árvores centenárias e monumentos históricos. Vale tudo para dar passagem a esse deus dos tempos modernos: o automóvel. Apesar de causar tantos transtornos, os automóveis carregam menor número de pessoas do que os transportes coletivos. Cada automóvel costuma circular com uma ou duas pessoas, enquanto que um ônibus transporta, nas horas de movimento, até oitenta passageiros, em cada viagem. Os ônibus são o melhor transporte para as cidades e deles dependem a maioria da população. Apesar disso, o número de linhas é insuficiente; as filas são enormes, nas horas de movimento; são mal

conservados e os motoristas mal pagos. O pior é que o preço das passagens consome boa parte dos salários dos trabalhadores."

Dag: Ó, então vamos analisar. Então, nós vamos analisar parágrafo por parágrafo, para depois nós fazermos a interpretação do texto.

"Fumaça, fuligem, ruído de motores. Cérebro, cansaço. Carros e ônibus que andam lentamente. Assim é o trânsito nas cidades grandes, principalmente, nas primeiras horas da manhã, quando as pessoas se dirigem ao seu local de trabalho; e no fim da tarde, quando eles estão voltando. São horas perdidas para cada uma delas e também para o Brasil, porque ninguém produz nada dentro de um ônibus ou de um carro."

Quando tá falando do trânsito, não é o nosso caso aqui, porque aqui é tudo muito fácil, mas quem, quem de vocês já teve a oportunidade de ir em uma cidade grande, como São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, já, já tem noção disso. Aqui tem // a cidade mais próxima é Uberlândia. Também já é bem movimentada, então vocês têm uma idéia mais ou menos. Mas, nem compara com o trânsito de São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte. Ele fala// quando eles falam aqui, ó: quando ele fala da fumaça, o que que é fuligem?

As: Fumaça.

Dag: Quem sabe // ó: "fumaça, fuligem e ruído de motor" – quem sabe o que que é fuligem?  
(...)

Dag: Aquele pozinho preto da queima do combustível. Não (?)sai daquela fumacinha um pozinho preto? Até os carros ficam encardidos, não fica?

A2: Fica.

Dag: Fica ou não fica?

As: Fica.

Dag: A gente sabe direitinho: quando um carro chega da cidade grande, na cidade da gente, que ele é, que ele está sujo, a gente sabe direitinho qual que é o carro da cidade grande. A sujeira do carro é diferente. É aquela sujeira preta. Então é esse pozinho preto que vai e gruda nos carros. Então, chama-se fuligem. É que nem falou aqui: "fumaça, fuligem e ruído dos motores". Sem contar com o barulho, que é ensurdecedor e que faz mal pro ouvido da gente.

A3: (?)\_.

Dag: Isso. É. E aí quando ele fala aqui que o Brasil pára nesse horário que a gente vai pro serviço, é porque pessoas que trabalham, por exemplo, que começam a trabalhar sete e meia, oito horas da manhã, às vezes tem que sair de casa quatro ou cinco horas da manhã, na madrugada, pra poder chegar no serviço.

A4: Professora, tem gente que começa a trabalhar às seis horas da manhã.

Dag: É. E isso, a gente fica lá, ó: horas e horas na fila; depois entra no ônibus, que carrega, que a capacidade dele é pra carregar trinta e seis, quarenta pessoas, carregam até oitenta, noventa. Sai pessoas dependuradas pelas portas, né. Por isso, então, um monte de acidente, um monte de pessoas se machucam. Tem (?)moço tomando ônibus, saindo pro serviço e morre. Chega até morrer. Então, é justamente por causa desse movimento. Quando fala que o Brasil pára nessa hora, que vão ser duas horas que vocês estão dentro do ônibus, porque ninguém produz nada, né (...) enquanto cê tá sentado dentro do ônibus, cês estão fazendo alguma coisa?

As: Não.

Dag: O que que está acontecendo?

A4: Apenas o ônibus.

Dag: Pode estar acontecendo poluição, não é? Só coisas que agridem o meio ambiente, né. É (...) Não sei se ainda tem, mas lá em São Paulo era assim; teve uma época que era assim: as semanas eram determinadas#

A5: Pela placa.

Dag: Pela placa do carro que circulava. Por exemplo, hoje, é a placa final zero, por exemplo, todo mundo podia circular. Amanhã: placa final um; pra poder diminuir um pouco o tanto de carro circulando. Porque, às vezes, a pessoa sai pro trabalho no carro sozinha;

ele vai sozinho e leva horas pra ir pro trabalho, né. E aqueles: uma, duas pessoas dentro do carro (?)\_, porque o carro que carrega poucas pessoas e é o que mais causa transtorno no (...)#

A6: Trânsito.

Dag: No trânsito, não é? Vamos ver o segundo parágrafo. "Além do tempo perdido, o gasto excessivo de combustível e a ansiedade de chegar logo causam acidez no estômago. Ficar sentado muito tempo prende o intestino e causa dores nas articulações. Inalar poluentes dá sonolência, dor de cabeça e, principalmente, problemas respiratórios." Então, às vezes, a gente sai da casa da gente toda saudável e isso não quer dizer que a gente vai chegar no serviço assim, né; e a gente vê que é por causa do tanto de coisa que essa poluição, esse trânsito violento causa na gente. A dor nas costas, isso aí, vocês mesmos, que são novos, cês já sentem. Se vocês andarem muito tempo de ônibus ou muito tempo de carro, cês, a hora que vocês saem, vocês não saem cansados?

As: Uh hã.

Dag: Não sai doidinho pra levantar e caminhar?

As: Uh hã.

Dag: É a mesma coisa. Então, imagina pra nós que somos adultos. Tá? (...) Então, ó: além disso, causa lá – acidez no estômago. Por quê? Por que causa acidez no estômago pra poder chegar no serviço rápido? Nervoso que você tem: você olha no relógio, cê ainda tá longe. Você começa às oito horas; são quinze pras oito. "Eu não vou chegar a tempo". Assim, vai dando uma ansiedade tão grande, e que você acaba causando tudo isso.

A7: (?)\_

Dag: Pois é! Então, todo mundo vai ficando tenso#

A8: (?)\_

Dag: E até abandonou o carro, pra poder ir a pé, pra chegar mais rápido né, porque o trânsito é terrível.

[Barulho de sala de aula: alunos conversando.]

É. O G. tá falando: olha aqui. Ele fala que passou// Ele tava vendo a entrevista da mulher falando que, pra ela levar a filha na escola, ela levava vinte// vinte minutos ela levava de carro; e, se ela fosse a pé, ela ia por dez minutos. Então, o que que ela deveria fazer todo dia?

As: Ir de a pé.

Dag: Ir de a pé, né. Além de ser saudável pra gente caminhar, ela ia andar rápido.

[Barulho de sala de aula: alunos conversando.]

Dag: Oi! Olha, o R. tá falando!

A9: (?)\_

Dag: Ah, é! Também tem isso, ó: às vezes, você vai pra estacionar em um lugar, não tem como você estacionar. Você anda quilômetros e quilômetros, pra poder você achar um lugar pra poder estacionar. Você, às vezes, quer ir numa loja comprar alguma coisa, fazer alguma coisa, não tem como você estacionar. Não tem um estacionamento perto, não tem como você parar e você vai andando; e aquilo vai dando o quê?

A10: Você fica cansado.

Dag: Cansaço. O que mais?

A11: Ansiedade.

Dag: Ansiedade. Você vai ficando nervoso. Olha: "todos são prejudicados: os que estão confortáveis em seus automóveis e, mais ainda, os que estão exprimidos nos ônibus. E o principal responsável por esse sofrimento é o grande número de automóveis que ocupam as ruas e avenidas da cidade."

Se o pessoal andasse mais no ônibus, mais a pé, não poderia melhorar um pouco o trânsito?

A12: Ich!

A13: Poderia.

- Dag: Poderia, não poderia? Então, por quê?
- A14: Ô tia! Um dia, lá em São Paulo, eu tava andando de ônibus (?)\_.
- Dag: Uh hã. "Para acomodar o crescente número de automóveis, casas são demolidas, ruas são alargadas, avenidas e viadutos são construídos, e os estacionamentos invadem praças e parques; derrubam árvores centenárias e monumentos históricos. Vale tudo para dar passagem a esse deus dos tempos modernos". Qual que é esse?
- A15: O automóvel.
- Dag: O automóvel. Pronto E.?  
O automóvel. Por que que é que eles falam além da poluição, que agridem interiormente, né; cês estão vendo aqui várias outras coisas. Quando eles falam da derrubada das árvores centenárias, o que que quer dizer centenária?
- As: Árvores de cem anos.
- Dag: Isso! Então: arvores que às vezes têm até mais de cem anos, eles têm de derrubar, para construir, ali, o quê?
- A16: Ruas e avenidas.
- Dag: Ruas, avenidas.
- A17: Ô, tia, (?)\_
- A18: Estacionamentos.
- Dag: Estacionamentos, não é?
- A19: Prédios.
- Dag: Isso.
- A20: (?)\_
- Dag: Ah,é!?! Ótimo.
- A21: (?)\_.
- Dag: Quê?
- A21: (?)\_
- A22: É mesmo.
- Dag: Isso. Pois é. (?)\_ vai modernizando, não é? Vai criando jeito pra (?)\_ passar. Ainda na cidade grande, quando tem muito movimento, na maioria das vezes, (?)\_ sobre os motoqueiros. Por que que esses motoboys saem loucos, não é? Por que que eles (?)\_ no seu carro? Quando, nas grandes firmas, eles nunca têm, por exemplo, fazer serviço de banco, fazer alguma coisa, de escritório, alguma coisa, nunca têm carro. Os motoboys (?)\_, porque é muito mais ágil, é muito mais rápido. Eles vão saindo de moto// é igual você está falando: eles vão trançando ali, não é#
- A23: (?)\_
- Dag: Isso mesmo.
- A24: (?)\_
- Dag: "Apesar de causar tantos transtornos, os automóveis carregam menor número de pessoas do que os transportes coletivos. Cada automóvel costuma circular com uma ou duas pessoas, enquanto um ônibus transporta, nas horas de movimento, até oitenta passageiros, em cada viagem." Foi o que eu falei com vocês, né. Na verdade, o que mais prejudica são esses#
- A25: Os ônibus.
- Dag: São esses carros, que circulam com uma ou duas pessoas, né. Ao passo que essas pessoas, por exemplo, poderiam tomar um coletivo, ali (...)#  
[Professora e alunos falando ao mesmo tempo.]
- A26: (?)\_
- Dag: (?)\_ As pessoas deveria conscientizar melhor. Se eu vou pro meu trabalho sozinho, e o ônibus passa aqui na minha porta, e eu vou de carro. Por que que eu não vou de ônibus? (?)\_, então, eu vou deixar meu carro em casa, e vou de ônibus. Se muita gente conscientizasse, ia melhorar um pouco, né.  
Ei! Ah, não, A. C.!  
"Os ônibus são o melhor transporte para as cidades e deles dependem a maioria da população. Apesar disso, o número de linhas é insuficiente; as filas são enormes, nas

horas de movimento; são mal conservados e os motoristas mal pagos. O pior é que o preço das passagens consome boa parte dos salários dos trabalhadores." Então // É aqui que nós falamos. Seria melhor se todo mundo conscientizasse e começasse a andar de ônibus, e deixasse os carros em casa. Além de (?)\_ e a passagem de ônibus? E a passagem do coletivo? Você vai gastar pra poder ir pro trabalho (?)\_ e o combustível? Quando o trânsito fica mais congestionado, mais se gasta com combustível.

A27: (?)\_.

Dag: É. Aí, quando ele fala do estado dos ônibus, nós percebemos por aqui mesmo, né. Nós sabemos // Quantos de vocês vêm de ônibus aqui da fazenda? Os ônibus são bons?

A28: Não.

A30: O meu é.

Dag: Tens uns que são velhos, caindo os pedaços não é?

[Alunos respondendo ao mesmo tempo. Barulho.]

Mas, graças a Deus que nós temos eles.

[Alunos respondendo ao mesmo tempo. Barulho.]

A31: (?)\_.

Dag: Então, assim está os ônibus também. Aqui não é diferente de outro lugar. (?)\_, lá também tem ônibus velho, que circulam de maneira irregular. Não podiam estar circulando. (?)\_

[Barulho]

Dag: Isso. [Barulho]

A32: (?)\_. Agora ele não anda mais de carro. (?)\_ Ele anda mais é de ônibus.

Dag: Que ótimo né. Então, vocês viram que ainda é mais viável nos andarmos de ônibus, (?)\_ em uma cidade grande, que a gente vai tá nos poupando de muitas coisas.

[Alunos conversando. Barulho.]

Dag: Então, olha aqui. Ali no final do texto está escrito assim: conjunto de elementos pelos quais dois ou mais (?)\_. Nós vamos escrever na frente o que que é.

A33: Na frente?

Dag: É. Na folha mesmo. Transitar pelas ruas: o que que quer dizer isso?

Aspirar? Vocês vão responder tudo na frente. Aspirar. (...) Aborrecimento. Letra e: qual a (?)\_ pela fumaça em chaminés e superfícies expostas? F: sensação de queimação pelo estômago e na boca. Vamos resolver aí.

A34: (?)\_.

Dag: Oi?

A35: (?)\_.

Dag: Tá lá tudo na leitura. Então, escrevam na frente aí pra mim, por favor.

[Alunos realizando a tarefa.]

(?)\_, pra depois nos fazermos a colagem, porque senão, na hora que você for escrever, vai rasgar a folhinha. (...) Todos receberam a cruzadinha?

A36: Eu não.

A37: Eu não!

A38: Eu também não, tia.

(...)

Dag: Todos receberam a cruzadinha? Então, vamos trabalhar. (...)

A cruzadinha não é pra fazer agora, nem o restante do papelzinho. Eu quero só esse da leitura.

(...) [Alunos realizando a tarefa.]

Dag: Pronto?

[Alunos realizando a tarefa.]

Ei! Terminaram.

As: Não.

(...)



- Dag: Terminou o da leitura? Então, vamos ver? Quem não fez vai acompanhar comigo. (...).  
Letra a: conjunto de elementos // Quarta série!? Conjunto de elementos pelos quais dois ou mais ossos se unem?
- As: Articulações.
- Dag: Isso. Articulações. (...)  
Letra b: transitar pelas ruas.
- A39: Circular.
- Dag: Oi?
- A39: Circular.
- Dag: Circular. (...) M. T.! [Professora grita, chamando a atenção do aluno.]  
Aspirar?
- A40: Inalar.
- Dag: Inalar. (...)  
Aborrecimento?
- A41: Transtorno.
- Dag: Transtorno. (...)  
Quarta-série!?  
"E": pó negro depositado pela fumaça#
- A42: Fuligem.
- A43: Fuligem.
- Dag: Fuligem. (...)  
"F": sensação de queimação no estômago e na boca?
- A44: Acidez.
- A45: Acidez.
- Dag: Oi?
- A46: Acidez.
- Dag: Acidez. (...)  
Agora eu entreguei pra vocês uma outra folhinha, que é o "Rap da Rua". (?)\_ depois nós vamos ver.  
"Atravessar a rua é super legal.  
Só não se esqueça do sinal.  
Com o homem verdinho, você pode atravessar  
Mas se ele estiver vermelho, é hora de"?
- As: Parar.
- Dag: Parar.  
"Ao descer do ônibus, espere para atravessar"
- A47: Eu li (?)\_.
- Dag: Hã?
- A47: Eu li (?)\_.
- Dag: Atravessar. "(?)Tão logo o pé na rua, depois (?)\_ para trás.  
Andar pela rua é uma coisa danada.  
Fique na sua, só ande pela"?
- As: Calçada.
- Dag: Calçada. "Quem não respeita o guarda, prova que não é"?
- A48: Amigo.
- Dag: "Atrás daquela farda, tem sempre um bom"?
- As: Amigo.  
[Barulho.]
- Dag: Então vamos ver, cantando esse Rap bem bonito.  
[Barulho.] [Alunos se posicionando pra cantar.]  
Pode pôr o boné.  
[Barulho: alunos conversando.]
- Dag: Deixa o C.
- A49: "Atravessar a rua é super legal.

- Só não se esqueça do sinal.  
Com o homem verdinho, você pode atravessar  
Mas se ele estiver vermelho"#
- Dag: Eu não tô ouvindo nada.  
[Risos. Barulho.]
- Dag: Eu não tô ouvindo bem.  
[Risos. Barulho.]
- Dag: Então, vamos.  
[Aluno reinicia a performance.]  
"Atravessar a rua é super legal.  
Só não se esqueça do sinal.  
Com o homem verdinho, você pode atravessar  
Mas se ele estiver vermelho, é hora de parar.  
Ao descer do ônibus, espere para atravessar  
Só coloque o pé na rua, depois que ele passar.  
Andar pela rua é uma coisa danada.  
Fique na sua, só ande pela calçada.  
Quem não respeita o guarda, prova que não é amigo.  
Atrás daquela farda, tem sempre um bom amigo."  
[Barulho: alunos reagindo, gritando, rindo, falando ao mesmo tempo.]
- Dag: Quem mais quer ir lá na frente?  
[Barulho: alunos gritando, rindo, falando ao mesmo tempo.]
- A51: ô, tia, manda o G.
- A52: [Outro aluno, G., decide cantar o Rap:]  
"Atravessar a rua é super legal.  
Só não se esqueça do sinal.  
Com o homem verdinho, você pode atravessar  
Mas se ele estiver vermelho, é hora de parar.  
Ao descer do ônibus, espere para atravessar  
Só coloque o pé na rua, depois que ele passar.  
Andar pela rua é uma coisa danada.  
Fique na sua, só ande pela calçada.  
Quem não respeita o guarda, prova que não é amigo.  
Atrás daquela farda, tem sempre um bom amigo."
- Dag: Isso.  
[Barulho.]
- Dag: Dá licença? Cê tem aí na folhinha, o quê, ó!  
Copie todos os verbos que aparecem no "Rap da Rua". Vamos ver: atravessar (...).  
Então, vamos primeiro, na primeira (...), na primeira estrofe. Atravessar.
- As: Atravessar; esqueça; estiver; parar#
- Dag: Pode. "Atravessar", "mas se estiver". Segundo:
- As: Descer; atravessar; coloque; passar.
- Dag: No, no, no terceiro?
- As: Andar; fique; ande.
- Dag: Vocês perceberam (?)\_ [barulho].  
O quarto agora!
- As: Respeita; prova.
- Dag: Isso. (...). Então, olha: aí no final, depois da folhinha// cês tão me ouvindo?
- As: Estamos.
- Dag: Estão?
- As: Estamos.
- Dag: Então, tá bom. Então, na mesma // onde fala pra vocês copiarem os verbos, copiarem alguns verbos aqui no caderno – agora pra mim. E depois o número dois: "dê os antônimos de"// Que que é o antônimo mesmo?

- A53: É o contrário.  
 Dag: É o contrário. Então, vocês põem aí. "parar, perder, amigo, depois, (?)\_". Primeiro nós vamos copiar o quê? O número (...)?  
 As: Um.  
 [Barulho.]  
 Dag: O um vem primeiro que o dois J. C.? (...)  
 [Barulho.]  
 Então nós vamos fazer primeiro o número um. Que que é o número um? Copiar todos os verbos que existe nessa leitura.  
 (...)  
 Depois, nós vamos fazer (...) o quê?
- A54: Tia!  
 Dag: Copiar o quê?  
 A55: (?)\_ Português, né?  
 Dag: Não, não precisa.  
 [Barulho.]  
 Dag: No caderno de quê, gente?  
 As: Português.  
 [Alunos trabalhando, fazendo a cópia.]  
 Dag: A conversa!  
 [Alunos trabalhando, fazendo a cópia.]  
 Dag: Vamos resolver?  
 [Alunos trabalhando, fazendo a cópia.]  
 Dag: Pronto, chega.  
 [Alunos trabalhando, fazendo a cópia.]
- A56: Tia, fiz tudo!  
 [Alunos trabalhando, fazendo a cópia.]  
 Dag: A conversa! Ou. M.!  
 [Alunos trabalhando, fazendo a cópia.]  
 Dag: Às vezes, você vai achar um verbo que já tem uma vez. Se você copiou uma vez, não precisa copiar de novo!  
 [Alunos trabalhando, fazendo a cópia.]  
 Dag: Vamos deixar, pelo menos, umas três, quatro linhas pra responder.  
 [Alunos trabalhando, fazendo a cópia.]  
 Dag: Eu não estou agüentando essa conversa aí atrás.  
 [Alunos trabalhando, fazendo a cópia.]  
 Dag: Podem responder no caderno.  
 [Alunos trabalhando, fazendo a cópia.]  
 Dag: De acordo com o texto, responda: qual é o meio de transporte que você mais utiliza em nossa cidade? Que que vocês mais usam? Hein?  
 Depois, letra "b". Os problemas descritos no texto já atingiram a nossa cidade? A poluição? Lá fala de movimento louco, né, nesse horário de pico. Já atingiram a nossa cidade?  
 Depois, letra "c": O que que você // que problemas afligem a nossa cidade? Esse aí, os problemas de congestionamento, de poluição nós não temos, mas, às vezes, nós temos um outro tipo de problema no nosso trânsito, não temos. Nós temos vários, que na semana do trânsito, nós trabalhamos muito sobre isso. Eu falei muito pra vocês.  
 Que problemas afligem a nossa cidade? E vocês vão justificar. Por quê? Por causa disso, e disso e disso (...). Na sua opinião – a letra "d": na sua opinião, qual é o maior causador de acidentes no trânsito? Nós também já falamos muito. Até, na semana do trânsito, nós trabalhamos sobre isso. O que precisamos fazer para melhorar o trânsito em nossa cidade? Na grande, o trânsito vive congestionado, mas tem hora que a gente não consegue dirigir: (?)\_. Então, o que nós devemos fazer? Nós precisamos mudar

alguma coisa no trânsito da cidade. O que que vocês acham que a gente poderia fazer pra melhorar? Tá? Podem responder.

[Alunos trabalhando.]

Dag: Não quero conversa! Eu quero que responda.

[Alunos trabalhando.]

[Barulho.]

Dag: Pronto!

[Alunos trabalhando. Barulho.]

Dag: Pronto? Terminaram?

As: Não.

[Alunos trabalhando. Barulho.]

A57: Tia, eu não tô dando conta de fazer a letra "c" não.

Dag: Qual?

A58: É inalar.

Dag: Qual – a cruzadinha?

A58: É inalar.

A59: É inalar.

Dag: Que problemas afligem a cidade?

A60: Nenhum.

A61: Nenhum.

Dag: Cês não vêem nenhum problema?

A62: Não.

Dag: Ó! Eu quero falar alguns. A falta de conscientização das pessoas#

[Barulho.]

Dag: [Gritando:] Então, deixa eu falar!! Posso falar?

A63: Pode.

Dag: Aqui em Campina Verde // Eu até comentei com vocês. A falta de conscientização das pessoas, dos pedestres – o pedestre tem de andar aonde?

A64: Na faixa.

Dag: No (...)? Na calçada, no passeio. Infelizmente, aqui em Campina Verde, ele anda aonde?

A65: Na rua.

Dag: Mo meio da rua. Depois: a falta de sinalização // Dá licença, menino! Nossa! Credo! A nossa cidade é sinalizada?

As: Não.

Dag: Não. Às vezes, até demais. Porque, quando nós chegamos numa esquina, se vocês#

A66: (?)\_.

Dag: Isso. Nas esquinas, nós temos quatro pares. Nós temos um pare daqui, dali, daqui e dali.

[Barulho.]

Dag: Nós que moramos aqui, nós sabemos qual que é nossa preferencial, né. Mas não temos a confiança, por quê? Se chega alguém de fora, ele já pensa que o pare é dele. Não é? Então, às vezes, a gente pensa assim, ó, aqui é minha preferencial e entra, aí é onde acontece muitos acidentes.

A67: (?)\_.

[Barulho.]

Dag: Quando eu falei pra vocês, quando o pessoal do DETRAN vêm aqui dar aquelas aulas de – como é que chama? (...) (?)\_ as aulas de direção, de legislação, quando vai ora tirar carteira (...) Então, tem um monte de pessoas que são reprovadas, porque vai dirigir do jeito que tá acostumado a dirigir aqui. E eles têm de dirigir do jeito que é certo. Então, às vezes, tem esquina que não tem nenhum pare, nem de um lado, nem de outro. Se vocês forem dirigir lá pros lados da (?)\_, por exemplo, vocês já viram algum pare lá, por exemplo?

As: Não.

- Dag: Não tem nenhum. Pra quem tá subindo, pra quem tá atravessando e pra quem tá em qualquer mão. Então vocês ainda acham que não tem problema de trânsito aqui em Campina Verde?  
[Barulho.]
- Dag: Então, vocês têm de responder: que problemas afligem; por quê; o que que é?  
[Barulho.]
- Dag: Falta de conscientização; falta de sinalização; que mais?  
Nós estamos cansados de ver aqui em Campina Verde: meninos de menos, até crianças dirigindo carros nas ruas.
- A68: Moto.
- Dag: Moto.
- A69: (?)\_  
[Barulho.]
- Dag: Vamos! [Bate palmas]  
(...) A letra "b": na sua opinião, qual é o maior causador de acidentes no trânsito? Não tá perguntando dentro de Campina Verde. Tá perguntando do trânsito. Tá perguntando o que que é que causa maiores acidentes. No trânsito, o que que é o maior causador?
- As: (?)\_  
[Barulho.]
- Dag: É na opinião de vocês. Eu, eu acho que é a irresponsabilidade dos motoristas, as intransigências, bebida alcoólica, que mais?
- A70: (?)\_
- Dag: Drogas, que é muitas pessoas. Alta velocidade. Porque, às vezes, você está no volante; você está dirigindo certinho, tem um outro querendo passar na sua frente, vem, bate em você, te mata e você está dirigindo corretamente. Então, qual que foi a causa?  
Fala.
- A71: Tia, esses dias pra trás (?)\_.
- Dag: Terminaram?  
[Barulho.]
- Dag: Vamos ao banheiro primeiro, depois a gente vai continuar.  
[Barulho.]
- Dag: (?)\_ Aí acabou isso aqui. Depois eu vou passar pra matemática.

Aula intitulada "O corpo humano". **Professora Cláudia (P2).**  
(duração: 35 min. (lado A: 33 min. 10s. + lado B: 01 min. 50s.))

[Início da gravação: barulhos (ruídos) de sala de aula; alunos falando/conversando. Professora orientando a realização de uma atividade pelos alunos.]

- Cláudia: Aqui, tira ó.
- A1: (?)\_\_\_\_\_.
- Cláudia: Pode tirar; não quero isso aí no caderno não.
- A2: Vai ter que colar?
- Cláudia: É. Não precisa colar não.  
[Silêncio alternado com barulhos (ruídos) de sala de aula: falas de alunos e professora, barulho de móveis sendo deslocados, etc.]
- Cláudia: Olha, vai acompanhando esses tópicos aqui, tá, gente?  
Ó... vai acompanhando esses tópicos aqui todinho.  
[Silêncio alternado com conversas indistinguíveis e ruídos de trânsito.]
- Cláudia: Então, nós vamos ter esses três tópicos aí, 3 momentos.

- A3: Ichi, eu tô<sup>42</sup> no último.
- Cláudia: Tá? Primeiro a leitura silenciosa. (?)\_\_\_\_\_ ... leitura... da Tia B.  
Depois... nós juntos – tá certo?
- As: Uh hum.
- A4: Vou fazer uma leitura labial.
- Cláudia: Não. Quero uma leitura silenciosa, somente com os olhos – tá bom?
- A5: Assim, professora, ó?
- Cláudia: Isso! (...)
- A6: Tia B., ele pois seu nome aqui, ó.  
[Silêncio alternado com ruídos de sala; alunos conversando, gritando, etc.]
- Cláudia: Pronto?  
[Silêncio alternado com ruídos de sala.]
- Cláudia: Pega essa aqui que tá melhor, ó.
- A6: Tia, mas (?)\_\_\_\_\_.
- Cláudia: Não, não tem problema não. Essa aqui tá muito...  
(...) Vai levantando pra mim o dedo, assim que você terminar, tá, pra eu ter uma noção de... de quem já leu.
- A7: Ô tia, eu não sou de ler. Ô tia, eu não li, e fiz tudinho.
- A8: Cê copiou?
- Cláudia: Não, ó. Não é que não é... eu não sou de ler não. Você é de ler sim, né. Cê<sup>43</sup> sabe lê. (...)
- Cláudia: [Provavelmente, respondendo a algum(a) aluno(a):]  
Não, não. Primeiro cê lê, porque a tia vai passando... (?)\_\_\_\_\_  
[Silêncio alternado com ruídos de sala; alunos conversando, gritando, etc.]  
[soa o sinal]
- Cláudia: Pronto? Vamos começar? (?)\_\_\_\_\_.
- Vamos lá. Agora cês vão acompanhar com... Cês lê com os olhos e vão acompanhar com as mãos, ou a reguinha ou o lápis, a leitura que eu vou fazer agora.  
[Professora faz leitura em voz alta do texto intitulado "O corpo humano", de Viviane de Assis Moura.]  
O corpo humano. Viviane de Assis Moura.  
Assentado no chão, tesoura de ponta redonda na mão, revistas coloridas por perto, ele recorta um pé, outro pé, um braço, outro braço, e cola tudo no papel, e no outro dia leva tudo para a escola,  
[enquanto a professora lê a parte inicial do texto, há ainda ruídos em sala: alunos conversando, etc. Ela interrompe e aguarda. Retoma:]  
quando volta vai tomar banho.  
A mãe diz:  
— Olha, Bê, você já toma banho sozinho, não toma?  
— Eu tomo.  
— Pois é. Então vai tomar banho. E vai me falando quando lavar a mão, as costas, a barriga, tá legal? Vou ficar aqui perto ouvindo e fazendo minhas coisas, tá?  
— Tá.  
Ele entra na banheira e começa.  
— O mãe tou lavando um braço, outro braço, uma perna, a outra perna, um pé, o outro pé... Mãe!!!  
A mãe corre, o grito foi alto demais. Mas fala menos que o olhar dele, descobrindo e interrogando:  
— Mãe, eu sou um corpo humano?

<sup>42</sup> Forma oral coloquial correspondente ao padrão na escrita "estou".

<sup>43</sup> Forma oral coloquial correspondente ao padrão na escrita "você". O mesmo para "cês"/"vocês".

- [Professora encerra a leitura do texto e pergunta a um aluno:]  
 Você é um corpo humano?  
 [Silêncio]
- Cláudia: O título do texto é...  
 As: O corpo humano.  
 Cláudia: Conta quantos parágrafos vocês têm aí, pra mim.  
 A9: [aluno responde, antes mesmo da professora terminar de falar, pedindo a contagem dos parágrafos:] Dez.  
 [Silêncio]
- A10: Onze.  
 Cláudia: Onze?  
 A11: É onze, tia?  
 Cláudia: [Não responde e pergunta:] Quem que é a autora desse texto?  
 A12: Viviane de Assis Moura.  
 Cláudia: Então, vamos agora fazer a leitura conjunta, em grupo, tá? (...)  
 S., ajuda seus colegas aqui.
- A13: É dez tia!  
 Cláudia: Então são dez parágrafos.  
 Você vai sentar aqui mais próximo de seus colegas, pra vocês formarem um grupinho pra ler pra mim, tá? Senta de cá. (...) Então, vamos.  
 Vamos começar?  
 O corpo [Professora interrompe a leitura e pergunta:] Uai! Só eu?
- A14: O corpo humano.  
 Cláudia: [Professora interrompe e diz:] Não, bonito, bonito! Bonito. O corpo humano.  
 [Professora reinicia a leitura, na tentativa de "puxar" a leitura da turma como um todo, em conjunto.]  
 [Alunos, todos juntos, lêem o texto em voz alta, em coro. Às vezes, nota-se que algumas vozes se sobressaem em relação às demais; as quais, noutros momentos, parecem desaparecer. Parece que a voz de uma aluna sempre se destaca das demais.]
- As: [Em coro:]  
 Viviane de Assis Moura. Assentando no chão,
- Cláudia: [Interrompe, corrigindo:] Assentado no chão. Começa novamente pra começar bonito.
- As: [Reiniciando:] Assentando no chão.  
 Cláudia: [Interrompe novamente:] Não. (...) Gente... assentado. Não é tando não, é tado.  
 As: [Reiniciando:]  
 Assentado no chão, tesoura de ponta redonda na mão, revistas coloridas por perto, ele recorta um pé, outro pé, um braço, outro braço, e cola tudo no papel, e no outro dia leva tudo para a escola, quando volta vai tomar banho. A mãe diz:  
 — Olha, Bê, você já toma banho sozinho, não toma?  
 — Eu tomo.  
 — Pois é. Então vai tomar banho. [Professora participa neste ponto do texto, com o intuito, ao que parece, de impulsionar a leitura por parte dos alunos:] E vai me falando quando lavar a mão, as costas, a barriga, tá legal?  
 [Somente alunos:]  
 Vou ficar aqui perto ouvindo e fazendo minhas coisas, tá?  
 — Tá.  
 Ele entra na banheira e começa.  
 — O mãe tou lavando um braço, outro braço, uma perna, a outra perna, um pé, o outro pé... Mãe!!!  
 [Professora interrompe a leitura em conjunto, para ensinar os alunos a ler em voz alta esse "Mãe!!!", que aparece no texto. Ela explica:]

- Cláudia: Olha, esse "mãe" é um mãe bem "Mãe!!!" [altera a entoação, aumentando a voz, (quase) gritando] mesmo, tá, porque... ela corre. Então, vamos lá, vamos fazer bonito.
- As: Mãe!!!  
A mãe corre, o grito foi alto demais. Mas fala menos que o olhar dele, descobrindo e interrogando:  
— Mãe, eu sou um corpo humano?
- Cláudia: Certo. Agora, vamos lá. A quarta aqui; eu quero que cada um vai soletrando... um pedacinho individual aí, tá.  
Vamos? Então, vamos! Ó, você vai começar, então, cê escolhe então pra mim aí um parágrafo... que você quer.
- A15: Ocê quer lê o primeiro?  
A16: Deixa eu lê!  
Cláudia: Quem quer ler o primeiro?  
A17: Eu.  
Cláudia: Então a S. começa.  
A17: [S:] Assentando...  
Cláudia: [Interrompe:] Não. Título!  
A17: Assentado... Ah!  
Cláudia: Título.  
A17: O corpo humano. Viviane de Assis Moura. Assentando no chão, tesoura...  
Cláudia: Péra aí. Olha o que que está escrito aí. Que que ocês invocaram com assentando gente? É assentado. Assentamento dos sem-terra; assentado estão, né? Então, assentado! Eu não vou ter que repetir...  
A17: [Interrompe:] Assentado! Assentado no chão, tesoura de ponta redonda na mão, revistas coloridas por perto, ele recorta um braço... um pé, outro pé, um braço, outro braço, e cola tudo no papel, e no outro dia leva tudo para a escola, quando volta vai tomar banho.  
[Aluna lê com barulho de sala, e outros alunos conversando.]  
Cláudia: Quem quer ler o segundo?  
A18: Eu quero ler o terceiro.  
Cláudia: Então o C. lê o segundo, né, C.?  
A18: [C.] A mãe diz.  
A19: Ô tia, eu posso ler o esse aqui ó?  
A18: A mãe diz. (?)\_\_\_\_\_
- Cláudia: Não, então lê, então. Péra aí, só um minutinho C. Cê lê o segundo, cê lê o terceiro, cê lê o quarto, pra mim, tá?  
A20: Eu?  
Cláudia: É. São pequenos. Aí você lê o outro, tá? Então vamos.  
A18: A mãe diz.  
A21: Olha, Bê, você já toma banho sozinho, não toma?  
A22: Eu tomo.  
Cláudia: [Professora chama a atenção de um aluno, chamando-o, gritando:] I.  
A23: Pois é. Então vai tomar banho. E vai me falano [Cláudia interrompe].  
Cláudia: [interrompe:] Olha o verbo falando.  
A23: Vai me falando quando lavar a mão, as costas, a barriga, ta legal? Vou ficar aqui perto ouvindo e fazendo minhas coisas, ta?  
Cláudia: Tá tudo bem? Vamos melhorar um pouco mais a leitura e, da próxima vez, né, vai ficar menos... paradinho, né, certo?  
A24: [interrompe, continuando a leitura:] Ele entra no banheiro e começa...  
Cláudia: [interrompe:] Vamos terminar juntos? Ele entra no banheiro e começa...  
A24: O mãe...



- Cláudia e As: Tou lavando um braço, outro braço, uma perna, a outra perna, um pé, o outro pé... Mãe!!! A mãe corre, o grito foi alto demais. Mas fala menos que o olhar dele, descobrindo e interrogando: — Mãe, eu sou um corpo humano?
- Cláudia: Muito bem.
- A25: Mãe, eu sou um corpo humano? [aluno repete a última sentença do texto, enfatizando a entoação interrogativa.]
- Cláudia: Você é um corpo humano? [Professora dirige-se a um aluno, provavelmente A25.]
- A25: Eu sou um corpo humano.
- Cláudia: Ele perguntou; então vamos ter que repetir: [Cláudia e As em coro:] Mãe, eu sou um corpo humano?
- Cláudia: Vamos saber agora se ele é um corpo humano?
- A26: É, uai!
- Cláudia: Então vamos continuar aqui ao estudo do texto, interpretação, tá?
- A27: Ah!!!  
[Silêncio alternado com barulho de sala. Professora, provavelmente, escrevendo na lousa.]
- A28: [Em voz alta:] Interpretação do Texto! [Em tom de deboche:] Interpretação do Texto! Compare.  
[Conversas entre alunos.]
- A29: Ô tia, (?) \_\_\_\_\_ escrevo, no final do caderno.  
[Conversas entre alunos.]
- A30: Observe o primeiro parágrafo e responda [provavelmente, lendo algo que a professora escreve na lousa.]  
[Silêncio alternado com barulho de sala.]
- A31: (?) \_\_\_\_\_.  
[Silêncio alternado com barulho de sala.]
- A32: Professora, por que aquela mulher não voltou mais?
- Cláudia: Ela já vem.
- A33: Ela (?) \_\_\_\_\_, faz um tempão.
- A34: Sabe por quê? Porque ela está resolvendo uns problema.  
[Silêncio.]
- Cláudia: Gente, nessa "finalidade do trabalho", você pode colocar assim: a finalidade... qual a finalidade dele mesmo, que objetivo que ele tava, por que que ele estava fazendo aquilo, ou você pode também falar pra aprender; cê pode aumentar isso aí, tá. Não é só aquela resposta "dever... dever de casa", por exemplo. Não. Eu quero uma resposta completa.
- Cláudia: É... O que Bê...
- A35: Usou para recortar o corpo humano?
- Cláudia: ... usou para recortar o corpo humano? O que ele recortou?  
Qual é a finalidade daquele trabalho? Daqui a pouco a gente passa para o segundo parágrafo; assim que a gente corrigir e estudar o primeiro, a gente vai estudar os outros.  
[Barulho de sala de aula. Conversa entre alunos e professora. Barulho de móveis, etc.]
- Cláudia: Você tem tesoura S.?
- A36: [S.] Eu não tenho.
- Cláudia: Você tem tesoura aí, C.?
- A37: [C.] Eu tenho lá em casa.
- Cláudia: Ah! Eu também tenho lá em casa. Quem mais tem lá em casa?
- As: — Eu!  
— Eu!
- Cláudia: Quando eu perguntar, vocês têm que situar. Se eu estou perguntando, é para aqui.

- A38: Ô tia. Aquele... onde tá escrito lá, lá ó: "Observe o primeiro parágrafo e responda", é... pra responder aquilo lá?
- Cláudia: Quê? Qual?
- A38: Lá, ó. Observe o primeiro parágrafo e responda.
- Cláudia: Ah, não, eu também não vou te responder essa pergunta não.
- A38: Não, eu tô perguntando: tem que responder aquela lá?
- Cláudia: Ah, que que você acha? Se tiver como, cê responde pra mim e traz aqui.
- A39: Ah, lá: "observe o primeiro parágrafo e responda". Aí, responde agora, professora?
- Cláudia: Aí, eu podia colocar assim: "e responda as questões abaixo".
- A38: É.
- Cláudia: Mas eu tô falando assim... eu tô... eu tô te... naturalmente induzindo ocê terminar a minha pergunta. E tô só te dando uma idéia e o resto... cê... cê dá conta de imaginar.  
[Silêncio alternado com barulho de sala de aula. Conversa entre alunos. Assovio.]
- Cláudia: Assim que você terminar, já levanta o dedo pra gente fazer a correção.  
[Silêncio.]
- Cláudia: Pronto?  
[Silêncio alternado com barulho de sala de aula, barulho de escola. Conversa entre alunos.]
- Cláudia: Prontinho S.? (...)
- Cláudia: Vou começar a correção, tá?  
[Sem resposta.]
- Cláudia: Vamos lá, então.  
Letra a. Leia pra mim a letra a e já vamos responder.  
[Silêncio.]  
Ichi... eu tô sozinha. Paralisou com esse friozinho que chegou?
- A40: Lê a letra a e responde:] O que Bê usou para recortar o corpo humano?
- A41: Letra a.
- A42: Eu sei o que ela usou.
- A43: Ela usou cola e tesoura e revista coloridas...
- A44: Para recortar!
- Cláudia: Péra aí. Então vamos juntos.
- A45 e Cláudia: O que Bê usou para recortar o corpo humano?
- A46: Ele recorto... Ele... ele precisou de tesoura de ponta... é... redonda, redonda e cola... e cola.
- Cláudia: Você respondeu o quê? Você, S.?
- A47: [S.] Ele usou cola, tesoura e revista colorida e papel.
- Cláudia: Gente, observe a pergunta que eu fiz. O que usou para recortar o corpo humano? Recortar. Que que cê usa para recortar aqui em sala?
- A48: Tesoura.
- Cláudia: Então não coloca cola não. Não inventa resposta não, tá? Aquilo é aquilo, e pronto. Usou para recortar.  
[Ouvem-se risos.]
- Cláudia: Resposta: ele usou tesoura... de ponta... fina. Quem acertou coloca um certinho na frente.
- A49: Quem errou põe um X.
- Cláudia: Quem errou faça a correção, porque quando eu tiver dando uma olhada nos cadernos, eu não quero nada errado no caderno. Agora que vem, ó. O que ele recortou?
- A50: O corpo humano.
- Cláudia: O que ele recortou?

- As: [Alunos distintos, ao mesmo tempo:] Ele recortou o braço / a perna / o braço / a perna / o braço, a perna e o pé.
- Cláudia: Certo. Qual é a finalidade daquele trabalho?
- A51: (?)\_\_\_\_\_.
- Cláudia: Qual é a finalidade daquele trabalho? Que que é a finalidade?
- A52: É um trabalho pra escola.
- Cláudia: Trabalho escolar. Que mais?  
[Silêncio.]
- Cláudia: Atividade de casa. (...) É qual que é a finalidade principal; o que que um professor manda pra você fazer em casa. Ele quer que você? A... É...
- A53: Aprenda.
- Cláudia: Isto! Muito bem. A finalidade, aprendizagem, né?  
Então, vamos colocar isso, tá.  
[Pausa.]
- Cláudia: Vamos colocar essa que é bonita, essa palavra que o I. falo, né. Aprendizagem (...). Atividade de casa (...) de casa (...) escolar, né, o I. falou e ficou legal. Não quero só o I. falando não. Eu quero vê, ouvir a voz do C. (...) Vamos para o segundo parágrafo. (...) O segundo parágrafo foi pequeno, então a tia vai dar uma resumida, tá?  
Observe os parágrafos seguintes (...) e... responda... as questões – vou colocar igualzinho a S. queria – abaixo.  
Vamos ler pausadamente pra ver onde que coloca vírgulas. Observe os parágrafos seguintes – não precisa por porque tem ‘e’ aqui – e responda as questões abaixo. Então não é necessário. Vamos ver então. (...)  
[Conversas entre alunos e professora.]
- Cláudia: O que a mãe perguntou? O que a mãe diz?
- A54: A mãe diz: — Olha, Bê, você já toma banho sozinho, não toma?  
[Alunos conversam.]
- Cláudia: O que ela pediu a seu filho?
- A54: Ô tia, ponta fina não. Ponta... redonda.  
[Alunos e Professora conversam.]
- A54: Ô tia, não é ponta fina não. É ponta...
- Cláudia: Redonda.
- Cláudia: Aonde que eu pus ponta fina aqui?
- A54: Aí, na frente, ó.
- Cláudia: Ê!!! Mas cês deixaram eu errar?  
Ah!! Aí, não vale. Ponta redonda.
- A55: Eu já ia pondo fina.
- Cláudia: Ah, voce é esperto" Não vai na minha não, heim. Com esse friozinho que tá fazendo aqui, eu só tô pensando em cama. Tô pensando em cama... quentinha.
- A56: (?)\_\_\_\_\_.
- Cláudia: Não, mas, tem que registrar no caderno.  
[falas sobrepostas]
- A57: (?)\_\_\_\_\_ falava: na 3ª série.  
[Silêncio.]
- A58: Ô tia (?)\_\_\_\_\_ caderno (?)\_\_\_\_\_ (...)
- Cláudia: Olha, eu já vou passar a última questão. O fechamento aqui, tá.  
Então, vamos fazer o fechamento.  
[Pausa. Silêncio.]
- Cláudia: Vamos fazer!  
[Silêncio. Pausa.]  
Vamos finalizar então com "Por que Bê gritou?" "O que ele descobriu?"
- A59: Que é um corpo humano.
- Cláudia: Não, o que ele descobriu não, o que, o que ele perguntou? Só.

- A60: Eu sou um corpo humano?  
 A61: Ele perguntou assim: Mãe, eu sou...  
 Cláudia: [Interrompendo:] Ele não descobriu; ele estava esperando a resposta. Então, a...  
 é... que resposta...  
 A62: [Completando para a professora:] você acha  
 [fim lado A]  
 [Lado B:]  
 Cláudia: Mesma atividade que Bê fez? Ah?  
 [Falas de alunos sobrepostas.]  
 Cláudia: Tá? (...) Certinho, meninos? (...)  
 E com isto (...), a gente termina a interpretação. Depois a correção, tá?  
 [fim fita 4]

Aula intitulada "Um matuto mineiro". **Professora Cláudia (P2)**.  
 (duração: 27 min.)

[Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando. Móveis arrastados.]

- Cláudia: Agora, nós vamos decidir (?)\_\_\_\_\_.  
 Vamos lá! Ó, vamos guardar; então vamos ouvir a tia B.
- A1: Vamos.
- Cláudia: A gente tá fazendo uma aula agora; ela é, assim, uma aula improvisada. Que que é uma aula improvisada?
- A2: Não sei.
- Cláudia: Uma aula em que a gente... Cadê o dicionário? É impossível...
- A3: (?)\_\_\_\_\_.
- Cláudia: Primeira coisa: é impossível trabalhar Língua Portuguesa sem aquele amigo, o pai dos burros, né – o Igor sabe – do lado. Ele tem que tá do lado. Cadê ele?
- A4: É o dicionário?
- Cláudia: Ah lá! O dicionário. O F. da minha sala já trouxe.
- A5: O meu.
- Cláudia: Tá?
- A6: Eu não trouxe o meu.
- Cláudia: Não, vamo, vamo fazer assim: de acordo com a Cx., a sala da tia B. e a sala da tia E. vai ter uma...
- A7: Mudança.
- Cláudia: Uma mudança boa. Então, na mudança, é... vai... ser necessário trazer o dicionário, porque eu vou dar aula de português; e a aula de português sem o dicionário não tem jeito. Sempre tem que ter ele do lado. (...) Qual é o seu nome?
- C: C. [Cleide].
- Cláudia: C.?
- C: Isso.
- Cláudia: C., aqui, eles têm o hábito assim, no Brasil, de não trabalhar com o dicionário. E é impossível. As aulas não fluem se não tiver o dicionário do lado. Ele pode estar até assim na carteira, mas toda vez que eu for dar um texto: amanhã tem um texto; aí já avisa antes, que ele já traz o dicionário. E qualquer coisa, se ele te pergunta que que significa a palavra, um já tem o hábito de ir lá pra olhar, antes d'eu falar. Então hoje, como é um dia improvisado, ninguém trouxe o dicionário, eu vou falar o que que é "improvisado". Aquele texto que a gente resolve dá agora. Então, a tia C. vai assistir, tá? Então, eu vou dar duas

- opções pra vocês – cê vai escolher entre dois textos aqui: aquele que o título – cê sabe o que é o título; que que é o título?
- A8: É o nome do texto.
- Cláudia: O nome do texto. Aquele que o título chama mais atenção, que abrir assim maior curiosidade, é o que nós vamos trabalhar. Então, tem um aqui que chama assim "Lúcia, já vou indo" e tem um outro que é "O matuto mineiro". Então, vamo – um minutinho pra pensar? Não, né. Trinta segundos pra pensar? "O matuto mineiro" ou "Lúcia, já vou indo" – que que é que te abriu mais assim...
- A9: O matuto mineiro.
- A10: Tia, eu votei n"O matuto mineiro".
- Cláudia: Matuto mineiro, um voto pr"O matuto mineiro".
- A11: Matuto mineiro.
- Cláudia: Também?
- A12: Eu também tia.  
[Gritos.]
- Cláudia: (?)\_\_\_\_\_. Então, vamos lá. Aí "O matuto mineiro". Eu vou ter que ler a história, porque eu não vou passar ele n quadro e ocê vai ter que prestar muita atenção, viu? Que a gente vai começar a fazer a interpretação assim: eu leio e (?)you vai interpretando. Porque quando você for registrar no seu caderno, cê já interpretou todinho o texto. Certo?  
Então, vamos ouvir. [Professora lê o texto em voz alta:]  
Um matuto mineiro. (...) Um caipira..., um cai, um caipira de Paracatu não era amigo do progresso e não gostava de estrada de ferro. Tendo-se construído uma ferrovia em sua província (...) o homem torceu o nariz e protestou jamais embarcar em semelhante condução.  
[Leitura interrompida, por uma funcionária da escola:]
- FE: Com licença. Bom dia!
- A13: Bom dia.
- Cláudia: Bom dia.
- FE: Tudo bem?
- As e Cláudia: Tudo.
- FE: Já tomou o café da manhã?
- A14: Eu tomei.
- A15: Eu não.
- A16: Eu não.
- A17: Eu também não.
- A18: Eu tomei.
- FE: Deixa eu falar; não, eu vim só dá um avisinho. Dia 30, agora, começa as aulas de novo, aula até na hora do recreio, tá? E dia 31, aula normal. Ok?
- Cláudia: Nós vamos anotar aqui, tá bom?!
- A19: (?)\_\_\_\_\_.
- FE: Hoje e amanhã até na hora do recreio e as aulas voltam dia 30. E a aula até na hora do recreio também.  
[Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando juntamente com a funcionária e com a professora.]
- Cláudia: Vamos voltar então!?
- A20: (?)\_\_\_\_\_.
- Cláudia: Que que cês tão falando?
- A21: (?)\_\_\_\_\_. [risos]
- Cláudia: Que que cês falou sobre ele?
- A22: Olha aqui, ó. Ele não gostava de (?)\_\_\_\_\_ ...
- Cláudia: Ó, vamos retomar aqui, ó.  
Ele não gostava de quê?

- A23: Estrada de terra.  
 Cláudia: Ele não gostava de quê, afinal?  
 A24: Ferrovia.  
 Cláudia: De evolução, de progresso, né? Então não esquece não; ele não gostava de desenvolvimento.  
 Cláudia: [Retomando a leitura:] O agente de uma estação férrea procurava seduzi-lo e catequizá-lo, demonstrando-lhe como a viagem de trem era mais rápida, barata e cômoda. Porém o matuto não se convenciu. Um dia, contudo, teve urgência de chegar a certa cidade e vê que o cavalo não poderia fazer. Vai à estação e pergunta quanto custa um bilhete. O agente (...) indagou-se [Professora utiliza este termo ao invés de "regozija-se"]:  
 — Ora! Até afinal se convenceu, heim?  
 — Não, senhor. Eu quero saber quanto custa um bilhete para um burro.  
 — Para um burro?  
 — Sim, seu compadre.  
 O agente consulta a tabela e diz:  
 — Treze mil e trezentos.  
 — Então, dê-me um.  
 Vendido o bilhete, o animal foi metido no vagão próprio e o dono também entrou.  
 [Professora interrompe a leitura e observa:]  
 Foi o dono e o animal...  
 A25: Que entrou ali no vagão.  
 Cláudia: [Retomando a leitura:] Na ocasião em que o comboio se punha em movimento.  
 — Então – grita o agente – o senhor não salta?  
 — Não senhor, eu também vou.  
 — Como assim? Não comprou o bilhete!  
 O matuto mweteu o pé no estribo, montou o animal e gritou muito alto [Professora utiliza este termo ao invés de "ancho"], quando o carro já saía da estação: — Eu vou a cavalo.  
 [Professora encerra a leitura e comenta:]  
 Mas, isso é cavalo... por conta. (...) Eu li uma leitura tão, tão, eu terminei a leitura tão mal, e se eu te pergunto: cês entenderam a moral da história? Cê viu? Como que ele foi – ele foi de quê?  
 A26: Cavalo.  
 A27: De trem.  
 Cláudia: Ele aceitou a mudança?  
 A28: Não.  
 Cláudia: A L. tá certa. Ele continua com a opinião dele? Ele não queria mudança?  
 As: Não.  
 Cláudia: Ele não queria andar de trem?  
 As: Não.  
 Cláudia: Ele foi a cavalo, mas dentro do trem. Ô, matuto difícil, heim! Ele pois<sup>44</sup> o trem, pois [pôs] o cavalo lá dentro, montou, comprou uma passagem pro cavalo, uma passagem pra ele.  
 A29: Nó!  
 Cláudia: Né? (...) E foi lá de cavalo. E quem falô que ele não foi a cavalo, ele não foi de trem. Ele muntou em cima do cavalo, lá dentro do trem. [risos]  
 A30: É tia. Ele tava com o cavalo (?).  
 Cláudia: Agora (...)  
 [Alunos falam, conversam.]  
 A31: Ô tia, foi o cavalo que, que foi no trem, né?

<sup>44</sup> Pronúncia coloquial da forma "pôs".

- Cláudia: Agora, pro cê ter uma noção, isso aqui tem tanta \*sintaxe [é assim que a professora pronuncia esta palavra], tanta morfologia, é tão difícil que, pra quem escuta a primeira vez, não entende. Se você lê de trás pra frente, do final pro começo, cê vai entender. Se você lê do começo pro fim, cê vai entender também. Então, eu acho assim, que eles criam problemas pras crianças não aprender. Entendeu? Aqui, todo mundo entendeu. Se eu não quiser dar interpretação de texto aqui, eu não preciso mais. Tudo o que eu dei aqui, eles já sabem. As perguntas. Porque eu fui lendo, explicando, só, só, a única coisa que tá difícil pra eles são as palavras. A linguagem. Mas não foi necessário nenhuma palavra difícil que tá aqui. Se eu for pro texto, aqui tem palavras – "catequizá-lo". Alguém sabe o que que é "catequizá-lo"? [Silêncio] Sabe o que que é "catequizá-lo"? Catequizar os índios – como que foi essa história? (...) Que que eles queriam fazer com índios, C. [Cauê]?
- A32: [C.:] Catequizá-lo.
- Cláudia: Não, sem o dicionário (?)\_\_\_\_\_. Mas eu vou ajudar. Catequizar as crianças para fazer a Primeira Comunhão. Que que é? (...) Isso. Catequizando com o livrinho aqui. Que que a gente fala, que manda ocês falar?
- A33: (?)\_\_\_\_\_.
- Cláudia: Ensinando a... a rezar, ensinando as coisas boas, né? Mas, dentro do convento, do cristianismo, aqui, ó, a catequese é cristianismo, não é? Então, eles queriam catequizar os índios; às vezes, os índios tinham fé, mas em outras... coisas. Em outros deuses. Mas eles queriam catequizar também no cristianismo.
- A34: (?)\_\_\_\_\_.
- Cláudia: Aí, o que que é? Essas palavras foram necessárias? Não, não foram. Então, são palavras que nós passamos batido, né? Então, vamos fazer o estudo do texto agora? Depois que a gente fizer o estudo do texto, a gente volta e vai descobrir palavras que vocês não conhecem aqui, como catequizar, província. (?)\_\_\_\_\_ que que é uma província. (...) [Silêncio] Eles trouxeram o café. É uma bebida de origem... o quê?
- A35: Indígena.
- Cláudia: Não, de origem... africana! Aonde que deu o primeiro pé de café?
- A36: Na África.
- Cláudia: Na África. Em qual cidade?
- A37: (?)\_\_\_\_\_.
- Cláudia: Sabe? Sabe? Então, amanhã, cês vão pesquisar pra saber. Tá? Em qual cidade que foi. Tá certo?
- A38: Foi na África.
- Cláudia: Foi na África, certinho. Foi na África, viu. Mas foi numa cidadezinha lá, que deu o primeiro pezinho.
- A39: Ô tia, mas pode falar pra nós, porque eu não vou ter tempo amanhã não.  
[risos]
- Cláudia: Ó, os primeiros pés de café surgiram na região do Zimbábue e a maioria na, na Etiópia. Então, tem três cidadezinhas. O primeiro pezinho parece que nasceu na Etiópia, que é um dos países mais pobres do mundo. Com certeza, poderia ser um (?)\_\_\_\_\_, uma bebida, né, que dá até hoje no mundo inteiro, que (?)deixa o país mais rico, né?  
Então vamos passar o último texto (?)da menina. Cadê o giz?  
Qual que é o nome do texto? Eu deixei o nome do texto por último, porque eu quero que todo mundo... fala pra mim.
- A40: O cupido... mineiro.
- Cláudia: Não! Não é o cupido não!
- A41: (?)\_\_\_\_\_, né.
- Cláudia: Não. [risos] (...) Vamos!

- A42: O matuto.
- Cláudia: Hum! Que beleza, heim? Correto, heim. Um matuto...
- A43: Mineiro.
- Cláudia: Aquela... aquela interpretação de texto que o professor passa o texto primeiro e a hora que o menino termina de copiar o texto, a mão dele já está doendo é (?)\_\_\_\_\_ aprendizagem; de cem por cento é três por cento de aprendizagem. Imagina: três por cento de aprendizagem porque ele treinou o manuscrito, né. Porque, do resto, ele não vai interessar mais; ele já tá cansado. Então, jamais se começa (?)\_\_\_\_\_, a não ser que ele esteja no livro, a não ser que se tenha xerocado, copiado, mas nunca que cê passa o texto primeiro, pra depois cê pedir pra ele fazer.  
[Há alguém na sala, provavelmente, uma professora estagiária (Pe), que se coloca como interlocutora da professora:]
- Pe: Ah, é?
- Cláudia: Porque, aí, ele fica cansado; aí, cê já pode desistir.
- Pe: Primeiro, cê lê o texto?
- Cláudia: Primeiro, quando cê vai dar assim, igual eu to dando agora, aí, cê não põe não. Aí, cê tem que falar primeiro.  
[Pe e Cláudia falam ao mesmo tempo.]
- Cláudia: Aí, se ocê quiser ter esse registro no caderno, depois cê pode tá passando pra eles; depois cê pode tá pedindo pra eles tá copiando, como uma ortografia, mas não mistura uma coisa com a outra. Tá?
- A44: Terminei, ó.
- Pe: (\*\*\*) a gente sente também, (?)\_\_\_\_\_ é muito cansado, não é, ô?...  
Oi: [Outra interlocutora, que parece ser C.:] Cê tá vendo a proposta do governo?  
[Alunos falando, conversando, copiando.]
- Cláudia: Vamos, vamos (?)\_\_\_\_\_, a tia tá mandando, ó.  
[Barulho de sala de aula.]
- Cláudia: Evitar também, evitar também de não dar perguntas (...). Evitar também de não dar perguntas pros meninos, assim no caso, (?)\_\_\_\_\_. Não. Criar umas perguntas diferentes pra eles, porque..., ele vai, ele meche com a imaginação e (?)\_\_\_\_\_. Porque se eu fizer direta, também a resposta é direta. Ele não pensa, não raciocina, não cria; aí, ele não raciocinando, ele não interpretando, ele não criando, ele não produz texto. Aí fica difícil pra (?)\_\_\_\_\_.  
[Conversas entre Cláudia, Pe e Oi.]  
[Bate o sinal.]
- Cláudia: No máximo duas perguntas. Qualquer dúvida a gente vai esclarecer agora para depois não ter nenhum aluno sem fazer porque não entendeu. Tá certo?  
[Professora lê as perguntas em voz alta:]  
Como o agente da estação via a posição do matuto?  
Que posição seria essa? A posição de estar em cima do cavalo? Ou uma idéia? A idéia de não aceitar, de não quere, a posição de não quere um progresso, a posição de não estar a fim de abrir a ca, a cabecinha pras novas coisas que vêm chegando? Qual será – a posição dele tá torto, a posição dele não tá querendo evoluir, que posição seria essa? A posição de ficar ali (...) estagnado, parado, obsoleto, ou seja, falta de uso, em desuso. Que que é – qual posição seria essa? Vamos! Posição de tá torto?
- A45: Posição de estar em cima do cavalo.
- Cláudia: [Rindo:] Posição de estar em cima do cavalo? Torto? Retinho?
- A46: Sentado.
- Cláudia: A posição de não querer...
- Pe: Mudanças.
- Cláudia: Mu...
- As: Dança.



- Cláudia: Então é aqui que tá, ó. Agora, nessa hora aqui, cê tem que (?) \_\_\_\_\_ que ajudar, viu!  
[Silêncio.]
- Cláudia: Criança é tão assim, tão esperta. Eu posso chegar aqui com um texto de, um texto de quinta série, até de terceiro colegial. Se eu souber dar ele bem; antes, fazer uma, uma introdução bem... profunda; ele não tem mistério nenhum em entender. (...) Pode ser assim, eu não falo em outras, em, em (...) (?) \_\_\_\_\_. E eu dou uma coisa também assim (?) \_\_\_\_\_, que exige maior assim, mas essa não. Os meninos são muito inteligentes, ainda mais em cidade pequena. Em cidade pequena eles têm contato com as coisas; eles vêem assim, sabe. Man, manipula. É muito diferente do menino de cidade grande, que só tá ali vendo ou na televisão ou... É, aqui, pra ele o matuto tá dentro de casa: o avô, a avó, que não gosta nem de (?) \_\_\_\_\_ um computador. Né? Eles não precisaram saber nem o que é um matuto mineiro, que eles... Eu não quero uma interpretação de texto? Então, eu não vou entrar em detalhe: "que que vem a ser um matuto?" "O que que é isso?" Ah, não. Aí, depois que terminar, aí sim; aí, eu vou lá e vou entender; que, senão, uma coisa vai misturar com a outra. Então, eu tenho que ir direto no meu objetivo. É estudo de texto? É. É interpretação de texto? Então, é interpretação de texto. Não inventa mais nada. Nem o vocabulário que vem. A maioria dos livros (?) \_\_\_\_\_ são ruins? São. Por quê? Porque tem tudo primeiro, antes do necessário, que é a interpretação do texto. Por isso, ninguém entende um texto; lê e não entende ele. Porque o que tem que ser primeiro é entendido, pra depois ser estudado ele em partes: em vocabulário, em morfossintaxe, entendeu? Então... é difícil pra gente. Aí, cabe a gente, com, com, vamos dizer aqui, com o jogo de cintura, aí tá fazendo isso. Porque, senão, não vai ter condição nenhuma; não vai escrever nada. Sai todo mundo da escola, do terceiro colegial, fazendo um curso – igual fiz um curso lá, na época eu fiz um curso (?) \_\_\_\_\_. Na época lá, eu tava contando histórias lá de menino prestando vestibular que não sabia, coitado, que não conseguia escrever, em, em redação. Menino bom. Tirou notas excelentes: bom em matemática, bom em química, em física, mas não sabia escrever. Não adiantava. Então, não tem... é sessenta pontos, sessenta por cento, né, a redação.  
[Cláudia pergunta aos alunos:] Pode responder? Já?  
[Cláudia lê a resposta de uma aluna para determinada pergunta:] Porque ele não gostava de evolução. Se colocar revolução, isso aí vai virar uma... uma guerra. Né? Quem colocou uma resposta parecida com a dela? – "Porque ele não gostava de evolução" – na letra a?
- A47: Eu também, professora.
- Cláudia: Por que o matuto jurou que jamais embarcaria em um trem? [Letra a.] (...) Por quê? (...)  
Ele não gostava de evolução?
- A48: É.
- Cláudia: É? Ele não gostava de evolução. (...)  
Teve outra idéia? Não copia agora mão, tá. Teve outra idéia?
- A49: Eu não coloquei igual.
- Cláudia: Fala a sua.
- A49: Eu coloquei assim: porque ele não gostava de mudanças.
- Cláudia: Evolução. Ele não gostava de mudanças. Ele não gostava de mudanças [Cláudia escreve na lousa.]  
(...) Tem outra? Vamos colocar 3 opções aqui. Fale outra pra mim. (?) \_\_\_\_\_. Fale você, S., uma aí. Porque ele não gostava de evolução. Ah: por que que o matuto jurou que jamais embarcaria num trem?
- A50: [S.:] Porque ele não gosta de, de progresso.

Cláudia: Ele tinha medo de cair do trem? [risos]  
 A51: Ele tinha medo do trem, é...  
 A52: Bater e explodir.  
 A51: Tá bom. Porque ele tinha medo, é...  
 [fim fita 3]

Aula intitulada "O príncipezinho e a raposa". **Professora Suze (P3)**.  
 (duração: 26 min. 50s.)

Suze: (\*\*\*) me falar, no título desta obra literária?  
 As: [Alguns alunos respondem, ao mesmo tempo:] Eu já li. / Eu posso falar (\*\*\*)  
 Suze: Você já leu "O Pequeno Príncipe"?  
 A1: Li.  
 Suze: Todo adolescente tem que ler este livro. Os alunos da D. L., da sexta série, leram agora no segundo período e fizeram a crítica literária.  
 Segunda-feira, o pessoal lá da Superintendência, da Educação Religiosa, trouxe para os professores de Educação Religiosa o filme do Pequeno Príncipe. A D. I. vai reproduzir hoje para D. L., passar para um DVD pra D. L., pra nós assistirmos em agosto. Porque, para o terceiro período, nós vamos ler o livro e assistir o filme para fazermos a crítica literária. Certo?  
 A2: Certo.  
 A3: (?)\_\_\_\_\_.  
 Suze: E você gostou A? Qual foi a parte que você achou mais bonita, que mais te comoveu?  
 A4: O final.  
 Suze: O que que, que que o Pequeno Príncipe fez neste livro? Qual que era o objetivo dele?  
 [Silêncio] Você lembra? Não? Mas a D. L. trouxe pra vocês. Assim, vamos (?) analisar um pouquinho sobre a história desse garoto, que era muito solitário. Eu trouxe também quando o príncipezinho (?) comprou uma coisa. Porque ele passou por vários planetas; em cada planeta, ele comprou um amigo diferente. Aí, eu trouxe pra vocês uma parte desta obra literária.  
 [Barulho de sala de aula; alunos conversando, falando.]  
 E por falar em príncipe, vocês sabem me dizer qual é o feminino de príncipe?  
 As: Princesa.  
 Suze: Ah! Muito bem.  
 [Professora parece distribuir textos para os alunos.]  
 Você quer um texto Dona C.? Ou não precisa?  
 Então, muito bem. (...) Vamos lá. O texto que você vai ler mostra a conversa entre um príncipezinho e uma raposa sobre fazer amigos. N., pra você, o que que é fazer amigos?  
 A5: [N.:] (...).  
 Suze: Você tem amigos?  
 A5: Tenho.  
 Suze: Vários?  
 A5: Vários.  
 Suze: Mas, entre eles, tem um especial?  
 A5: Tem.  
 Suze: Como é que se chama?  
 A5: A.e a L..  
 Suze: Muito bem. CC., pra você o que que é fazer amigos? Fazer amigos!?  
 A6: [CC.:] (?)\_\_\_\_\_.  
 Suze: Hã?

- A6: (?)\_\_\_\_\_.
- Suze: (?)\_\_\_\_\_. O que mais? Quem é amigo verdadeiro briga?
- As: Não.
- Suze: Agride um ao outro?
- As: Não.
- Suze: Discute?
- As: Não.
- Suze: Não! Ter amigos...
- A7: (?)\_\_\_\_\_.
- Suze: Isso! Dividir o que tem, né, N.?  
Muito bem. Ter amigos é fazer laços de amizade, criar laços de amizade. Mas, hoje em dia, tá fácil ter amigos, A.? (...) Tá fácil A.?  
[Aluno parece responder afirmativamente.]  
Você tem um amigo especial?  
[Aluno parece responder afirmativamente.]  
É aqui da escola ou lá do seu bairro?
- A8: [A.:] Lá do meu bairro.
- Suze: Como é que ele se chama?
- A8: (?)Adriano/André.
- Suze: É aquele que você gosta de bater uma bolinha com ele?  
[Aluno parece responder afirmativamente.]  
É?  
[Aluno parece responder afirmativamente.]  
Muito bem.
- A9: Andar de skate.
- Suze: Ah, é skate? Mas eu vejo ele bater uma bolinha com os amigos também.  
D., você tem um amigo especial?  
[Aluno, D., parece responder afirmativamente.]  
Como é que ele se chama, D.?  
[risos]
- A9: [D.:] Muitos. É muitos.
- Suze: Muitos? Que bom! É tão bom quando a gente é rodeado de verdadeiros amigos, não é?  
O L. também tem muitos amigos, não tem L.?  
Eu vejo lá na JK, o L., o L., o T.. Não são muito amigo?  
[Alunos parecem responder afirmativamente.]  
Isso!  
E esse príncipezinho, que nós vamos conhecer um pouquinho da história de vida dele (...)  
ele não tem amigos. Ele está à procura de amigos.
- A10: O melhor amigo dele é o (?)\_\_\_\_\_.
- Suze: Isso! Dona C., fala pra nós, por favor, o nome deste autor dessa obra corretamente.
- C.: [Pronúncia própria:] Antoine de Saint-Exupéry. (?)\_\_\_\_\_.
- Suze: É? Eu chamo ele só de Antoine.
- A11: Antônio.
- Suze: Certo? Porque esse nome aqui é meio complicado. De Saint Expe?
- C.: Exupéry. [pronúncia própria]
- Suze: Exupéry? [pronúncia própria, tentando imitar a pronúncia de C.]
- C.: Uh hum.
- A12: Icha!
- Suze: Ah! Muito bem! É francês. Tô certa?  
[C. parece concordar.]  
Muito bem. O autor é assim, é... A história desse, desse autor dessa obra – pra vocês verem o tanto que essa obra é famosa – o autor é francês, mas ele já foi editado – pode entrar J. – ele já foi editado, só essa obra literária, é a quadragésima quarta edição dessa obra literária. Mas aqui, na biblioteca, se a D. L. buscava lá, tem uma obra que é a

vigésima quinta vez que foi editada. O tanto que ele é famoso. Porque a história dele é maravilhosa. Nós vamos ver. Tá bom? Muito bem. E a D. L., antes de ler uma, uma parte do, do livro, a D. L. vai falar um pouquinho da história desse, desse autor. Lá em baixo, no rodapé da sua folha. Só pra vocês se identificarem um pouquinho com ele.

[No rodapé da folha:] Antoine de Saint-Exupéry nasceu em 1900 na França. Piloto de avião e escritor, sua obra mais conhecida é esta, *O pequeno príncipe*. Foi publicada apenas um ano antes de o autor desaparecer, em 1944, durante a Segunda Guerra Mundial. [fim]

Então, quer dizer: ele faleceu e a obra dele fez um sucesso enorme. Vamos lá. Nós temos um texto agora que tem, assim, uma narração com diálogo. Então eu vou escolher alguns personagens, na primeira vez; depois – certo? – (?)serão escolhidos outros, ok?

Mas, antes d'eu fazer a leitura coletiva, vocês vão ler com os olhos. Vamos lá: concentrados no texto.

[Alunos fazem leitura silenciosa.]

Suze: Bom dia, minha sumidinha!

A13: Bom dia. (?)\_\_\_\_\_.

Suze: Ah! Sei. (...) É só esfriar que ela pula da cama.

[Silêncio.]

Suze: G., com os olhinhos agora. (...)

Só pra vocês se identificarem um pouquinho com o texto.

[Silêncio.]

[Barulho: professora conversando baixinho com alguém.]

[Silêncio.]

Suze: Pronto?

As: Pronto.

Suze: Muito bem! Vamos lá. N., você vai iniciar. LF., você vai ser o príncipezinho. CC., você vai ser a raposa, que tá pertinho.

Pode iniciar, narradora.

[O texto, "O príncipezinho e a raposa", é lido em voz alta pelos alunos selecionados, com intervenções da professora.]

N: [Narradora:] E foi então que apareceu a raposa.

R: [Raposa/CC.]: Bom dia [N:] disse a raposa.

Pr: [Príncipezinho/LF.]: Bom dia [N:] respondeu polidamente o príncipezinho, que se voltou, mas não viu nada.

Suze: Só um minutinho. "Respondeu polidamente." Que que significa, que, de que deriva... polidamente: veio de outra palavra, ela é bem usada. De que que, de onde vem a palavra polidamente? (...) Pensa bem. Poli...

A14: [Poli]dar.

Suze: Poli...

A15: [Poli](?)\_\_\_\_\_.

Suze: [Poli]dez. Polidez. O que que é polidez, polidamente? Falar polidamente?

A16: (?)\_\_\_\_\_.

Suze: Em A.? Falar polidamente?

A17: Falar certo, errado?

Suze: Alguém sabe dizer pra D. L.?

A18: (?)\_\_\_\_\_.

Suze: Hã?

A19: Falar rápido.

Suze: Não, o contrário.

A20: Devagar?

Suze: Muito bem. Devagar, pausadamente, educadamente. Continuem.

R: Eu estou aqui – disse a voz - , debaixo da...

Suze: Não, narrador.

N: Disse a voz.

Suze: Personagem.  
R: Debaixo da macieira.  
Suze: Macieira!  
A21: Vem de maçã.  
Suze: Macieira: que árvore, é a árvore que produz, o quê?  
As: Maçã.  
Suze: Muito bem. Diz que é maravilhosa a árvore de maçã.  
A22: Eu adoro.  
Suze: Eu tenho vontade de conhecer. Lá no sul tem várias. Príncipezinho!  
Pr: Quem és tu?  
Suze: Sintoniza narradora.  
N: Perguntou o príncipezinho.  
Pr: Tu és, tu és bem bonita.  
Suze: Só um minutinho. Se o príncipezinho disse assim "Tu és bem bonita". Essa raposa é masculino ou feminino?  
As: Feminina.  
Suze: Muito bem. (...). Raposa!  
R: Sou uma raposa. [N:] disse a raposa.  
Pr: Vem brincar comigo [N:] propôs o príncipezinho. [Pr:] Estou triste.  
Suze: Raposa, acorda! Tá dormindo?  
R: Eu não posso brincar contigo [N:] disse a raposa. [R:] Não me cativaram ainda.  
Suze: Só um minutinho. A raposa disse que não pôde brincar porque ainda ela não foi cativada. Que que é cativar?  
A23: (?)\_\_\_\_\_  
Suze: Cativar? Dar carinho, o que mais?  
A24: Amor.  
Suze: Amor. O que mais? Afeto. Ela não foi ainda... conquistada. Né? Continuando. Príncipezinho!  
Pr: Ah! Desculpa [N:] disse o príncipezinho.  
N: Após uma reflexão, acrescentou.  
Suze: O que que é uma reflexão? Que que é refletir?  
A25: (?)\_\_\_\_\_  
Suze: Isso. Ele pensou, ele analisou o que ela havia dito a ele.  
Pr: Que quer dizer cativar?  
Suze: Raposa concentra.  
R: Tu não és daqui [N:] disse a raposa. [R:] Que procuras?  
Pr: Procuo os homens [N:] disse o príncipezinho.  
Pr: Que quer dizer cativar?  
R: Os homens [N:] disse a raposa [R:] têm fuzis e caçam. É bem incômodo! Criam galinhas também. É a única coisa interessante que eles fazem. Tu procuras galinhas?  
Suze: Vamos dar uma paradinha.  
Pr: Não.  
Suze: só um minutinho, príncipezinho. O príncipezinho diz assim: "Procuo homens." Por que será que ele está procurando homens?  
A26: [Em meio às falas de outros alunos:] Amizade.  
Suze: Isso. Porque ele está procurando amigos. Mas ele também quer ser amigo da raposa; e ela disse a ele que não é o quê?  
A27: Cativada.  
Suze: Que ela ainda não é...  
A28: Cativada.  
Suze: Cativada. Muito bem. Continuando. Mas o homem diz, a raposa diz que que os homens têm?  
A29: Galinha.  
Suze: Não. Antes disso.

- A30: Fuzis.  
 Suze: Fuzis e [juntamente com alguns alunos] e caçam. Por que que ele usou essas duas palavras – "têm fuzis e caçam"? Pra que servem os fuzis?  
 As: Para matar.  
 Suze: Para matar, pra guerriar, para destruir – não é verdade?  
 A31: É.  
 Suze: E o que que os homens gosta de caçar?  
 As: Raposas.  
 Suze: Raposas. E o que que as raposas gostam de caçar?  
 As: As galinhas. [risos]  
 Suze: Isso. Observa como é o ciclo, não é verdade? Um gosta de caçar o outro.  
 [Alunos falando ao mesmo tempo.]  
 Suze: Isso. E raposa gosta muito de ser amiga de homens?  
 As: Não.  
 Suze: Não, porque elas são a caça predileta dos homens. Aí, ela diz que o quê? Que os homens são o quê? (...) É... bem incômodo. Que que é ser incômodo?  
 A32: Incomoda muito.  
 Suze: É aquele que... Isso, A., que incomoda muito, que perturbam, que matam, que destroem. Muito bem. Que que ela diz também? "Criam galinhas." "è a única coisa interessante que eles fazem." Por quê?  
 As: Porque ela gosta de galinhas.  
 Suze: É o prato predileto...  
 A33: Dela.  
 Suze: Da raposa. Ao mesmo tempo que ela diz que o homem incomoda, ela diz que o homem também faz uma coisa boa, né. [risos] Criam o seu alimento preferido. Principezinho.  
 Pr: Não.  
 Suze: Narrador sintoniza.  
 N: Disse o principezinho.  
 Pr: Eu procuro amigos. Que que dizer cativar?  
 Suze: Dá uma paradinha. D. L. explicou. Cativar é o quê? Con-quis...  
 As: [Conquis]Tar.  
 A33: Dar afeto.  
 Suze: Criar laços... Muito bem. Raposa.  
 R: É uma coisa muito esquecida. [N.:] Disse a raposa. [R.:] Significa criar laços.  
 Pr: Criar laços?  
 Suze: Só um minutinho. Vocês acham que essa palavra "cativar", "criar laços" saiu de moda?  
 As: Não.  
 Suze: Ainda existe isso entre nós?  
 As: [Alguns:] Não. [Outros:] Existe.  
 Suze: Existe, J.?  
 A34: [J.:] Existe.  
 Suze: H.?  
 A35: [H.:] Existe.  
 Suze: Existe? Nós ainda criamos amizades, conquistamos as pessoas? Que que vocês acham? Ou isso caiu de moda – não existe isso mais de (?)\_\_\_\_\_; é cada um por si e Deus por todos? É assim?  
 As: Não!  
 Suze: Não!  
 A36: Um pelo outro.  
 Suze: Isso. Nós temos que ser... um pelo outro, não é verdade? Ainda temos necessidade de termos amigos, de viver em sociedade, porque ninguém é uma ilha, pra viver só. Inclusive nosso livrinho tem lá um *cartoon*, não tem? – lembra o Bily, que ele tá numa ilha, (?)\_\_\_\_\_, e vai jogando bilhetinho dentro da garrafa e o mar vai ficando todo poluído, lembram?

- As: Uh hum.
- Suze: Ninguém consegue viver sozinho, né? Uns têm mais facilidade de ter amigos, os outros têm menos [e não menos] facilidade de ter amigos. Vai, vai assim... da personalidade, vai do caráter década pessoa. Mas, às vezes, é preferível ter menos amigos, mas termos verdadeiros amigos, não é M.?
- A37: [M.:] (?)\_\_\_\_\_.
- Suze: Pois é. Muito bem. Raposa, continua aí.
- R: Exatamente. [N.:] Disse a raposa. [R.:] Tu não és ainda para mim senão um garoto inteiramente igual a cem mil outros garotos.
- Suze: Dá uma paradinha. Por que que a raposa fez esta comparação: você não é para, você é, não és para mim, senão um garoto igual a cem outros? Porque, naquele momento, eles não eram o quê?
- As: Amigos.
- Suze: Amigos. Eles ainda não se identificaram um com o outro. Continue.
- R: E eu não tenho necessidade de ti. E tu não tens necessidade de mim.
- Suze: Porque, na verdade... só um minutinho, raposão. Nós temos necessidade de quem?
- A38: [risos] Raposa!
- Suze: De quem? Mas ele é o raposão. De quem... é verdadeiro amigo. Porque você tem necessidade de conversar, de trocar palavrinha, de trocar idéia, de chegar de manhã, na escola, e contar o que aconteceu no seu dia anterior. Continue.
- R: Não posso...
- Suze: Passo.
- R: (\*\*\*) a teus olhos de uma raposa igual a cem mil outras raposas.
- Suze: Dá uma paradinha. Ele não, ele não passava, para ela ele é igual a cem mil outros garotos e ela era igual a cem mil outras raposas, porque eles ainda não eram amigos.
- R: Mas, se tu me cativas, nós teremos necessidade um do outro.
- Suze: É o caso: quando você conquista, quando você passa a (?)ser amigo, você tem necessidade de conversar, de dar um abraço, de trocar uma idéia – não é verdade?
- R: Serás para mim único no mundo. E eu serei para ti única no mundo.
- Suze: A partir do momento que temos um verdadeiro amigo, um não vive sem o outro. Um tem necessidade de ver e de falar, de encontrar com o outro. Príncipezinho.
- Pr: Começo a compreender. [N.:] Disse o príncipezinho. [Pr.:] Existe uma flor... eu creio que ela me cativou.
- R: É possível. [N.:] Disse a raposa. [R.:] Vê-se tanta coisa na Terra.
- Suze: Isso. Muito bem. A raposa ainda não havia sido cativada pelo príncipezinho. Mas ele já havia cativado alguém – quem?
- A39: Uma flor.
- Suze: Uma flor. Porque, na história do *Pequeno Príncipe*, ele passa por vários planetas; em cada planeta ele encontra um amigo. Não é amigo homem não. Amigos plantas, amigos animais. Para eles, não importava a identidade, importava a necessidade de ter...
- As: [e Suze:] Amigos.
- Suze: Agora, vamos fazer uma comparação. Você acha que, na verdade, um príncipe, onde é..., qual é o país que ainda tem príncipe, princesa?
- A40: Europa.
- As: Na Europa.
- Suze: Na Europa, na Ingla...
- As: [Ingla]terra!
- Suze: Muito bem. Vocês acham que, na verdade, eles são pessoas solitárias ou eles são rodeados de amigos?
- As: [Alguns:] Solitários. Solitários. [Outros:] Rodeados de amigos.
- A41: (?)\_\_\_\_\_.
- Suze: Ah! Muito bem, A.. Qual exemplo? Quem que já ouviu um pouquinho na televisão, ou leu na revista, a história de vida da Princesa Diana? Leram? Como ela era linda, famosa, poderosa, maravilhosa, mas era o quê? Soli...

- A42: [Soli]tária.  
 Suze: [Soli]tária. Porque é um exemplo pra nós. Não basta ter dinheiro, não basta ter nome, ter um trono, e se, na verdade, intimamente a pessoa está... sozinha. O importante é sermos o que somos, mas termos o quê? Verdadeiros...  
 As: Amigos.  
 Suze: Em agosto, a D. L. vai passar pra vocês o filme e nós vamos ler a história desse pequenino, que está à procura de amigos. E tem alguém aqui que está à procura de amigos, LF.? OU você já tem?  
 A43: [LF.:] Eu já tenho.  
 A44: Quanto mais amigo, melhor.  
 Suze: É verdade. É verdade: quanto mais amigos, melhor.  
 (...) Você viu que, nesse texto, ele encontrou com a raposa. Quem será que ele poderia encontrar além da raposa, pra ser seu amigo?  
 A45: Um pássaro.  
 Suze: Os pássaros, as plantas, as flores, outros animais.  
 A46: A galinha.  
 Suze: Isso. Ele encontrou a raposa. A raposa é amiga dos homens?  
 As: Não.  
 Suze: E, quando ela viu o príncipezinho, ela quis ser amiga ou ela ficou meio inibida?  
 As: Inibida.  
 Suze: Por que, o que que os homens fazem?  
 As: Matam elas / caçam as raposas.  
 Suze: Mas eles também fazem uma coisa de bom pra elas?  
 A47: Criam galinhas.  
 Suze: Isso.  
 A48: Lá na (?) \_\_\_\_\_, os homens caçam raposas só por causa da pele.  
 Suze: Ah!  
 [bate o sinal]  
 A49: Credo!  
 Suze: Que que cê faz com a pele da raposa?  
 As: Roupa, sapato, (?) \_\_\_\_\_.  
 [Alunos conversando, falando.]  
 Suze: Por favor, N. e AP., recolham o texto. Até amanhã, se Deus quiser.

Aula intitulada "O príncipezinho e a raposa". Professora Suze (P3)
--

[Início da gravação: barulhos (ruídos) de sala de aula; alunos falando/conversando. Professora e pesquisadora conversando.]

- C.: Eu peguei sua caneta.  
 Suze: Tem problema nenhum.  
 C: Pode pôr aqui?  
 Não, vou pôr aqui. Assim.  
 A1: Eu prefiro o Aurélio, que nele é mais fácil de achar.  
 [alunos conversando, barulho de sala de aula]  
 Suze: Só um minutinho. (...) Vamos reler o texto pra nós sintoni, sintonizarmos mais com a história. (...)  
 Quem faltou à aula ontem?  
 As: [Alguns poucos alunos respondem:]  
 A2: Quem?  
 A3: O Gustavo.



- A4: Eu. (...)
- Suze: Quem se lembra de ontem? [Dirige-se a um aluno:]  
D., a gente nunca senta de costas pra lousa.
- A5: [D.:] Uh hum.
- Suze: Este texto também é um a fábula, porque ele é um (...) trecho do livro, o Príncipezinho...  
*O Pequeno...*
- As: *Príncipe.*
- A6: E a raposa.
- Suze: Foi quando o príncipezinho encontrou a raposa. Ele passava de planeta em planeta à procura de amigos. E aí ele encontrou a raposa. Hoje, eu quero outros personagens. É, ... por favor... sintonizados aqui com a D. L. Tá?  
B., você vai ser nossa narradora.  
D., o que a D. L. te pediu?  
Vira a sua mesa. Não vai sentar de costas pra lousa, pra professora não.  
Vamos lá! M., você vai ser o príncipezinho. F., você vai ser a raposa. Atentos! Tem duas maneiras de identificar os personagens: usando travessão ou usando aspas.  
Narradora, inicia.
- N: [Narradora:] O príncipezinho e a raposa. Foi então que apareceu a raposa.
- Suze: [Interrompe e diz:] Neste planeta, ele encontrou uma amiga, a raposa. Ele passava – só um minutinho [dirige-se à narradora, que tenta retomar a leitura]. Quando vocês forem ler [barulho de alunos conversando]. Quando vocês forem ler o livro, vocês vão... sintonizar mais com a história. Em cada planeta, ele fazia um amigo. Aí, ele encontrou a raposa.
- A7: Bom dia.
- Suze: Opa! Certo. Você é a raposa.
- N: Bom dia, respondeu o príncipezinho.
- A8: (?)\_\_\_\_\_.
- Suze: Já respondeu atrás.
- N: Respondeu polidamente o príncipezinho e se voltou (?)\_\_\_\_\_.
- R: [Raposa:] Eu estou aqui.
- N: Disse a voz.
- R: Detrás da macieira.
- Pr: [Príncipezinho:] Quem és tu?
- N: Pergunta o príncipezinho.
- Pr: Tu és bem bonita.
- A9: Não, (?)\_\_\_\_\_.
- A10: Você.
- Pr: Quem és tu?
- R: Sou uma raposa.
- N: Disse a raposa.
- Pr: Vem brincar comigo.
- N: Propôs o príncipezinho.
- Pr: Vem brincar comigo.
- N: Propôs o príncipezinho.
- Pr: Eu estou tão triste.
- R: Eu não posso brincar contigo.
- N: Disse a raposa.
- R: Não me cultivaram ainda.
- A12: Cativaram.
- Suze: [Interrompe:] Me diz uma coisa: eu queria silêncio em sala. Por que será que o príncipezinho disse que estava tão triste?
- As: [Alguns alunos respondem, ao mesmo tempo:] Porque ele não tem nenhum amigo.
- Suze: Ele estava à procura de quem?
- As: Amigos.

- Suze: Amigos. Muito bem, continuem.
- Pr: Ah, desculpe.
- N: Disse o príncipezinho. Após uma reflexão, acrescentou.
- Pr: Que quer dizer cativaram?
- R: (?)\_\_\_\_\_.
- N: Disse a raposa.
- R: Que procuras?
- Pr: Procuo os homens.
- N: Disse o príncipezinho.
- Pr: Que quer dizer cativar?
- Suze: [Interrompe:] Só uma paradinha. Alguém sabe me dizer, quê que é cativar?
- As: [Alguns alunos respondem ao mesmo tempo:]
- A13: É... dar carinho.
- A14: Dar amor.
- A15: Dar afeto.
- Suze: Que mais?
- As: (?)\_\_\_\_\_.
- Suze: Ganhar o quê?
- A16: Amizade.
- A17: Confiança.
- Suze: Vamos enriquecer o nosso vocabulário. (...) Continuem.
- Pr: Que quer dizer cativar?
- R: Os homens.
- N: Disse a raposa.
- R: (?)\_\_\_\_\_ bem incômodo, incômodo. Criam galinhas também. É a única coisa interessante que eles fazem. Tu procuras galinhas?
- Pr: Não.
- N: Disse o príncipezinho.
- Pr: Eu procuro amigos. Que que dizer cativar?
- R: É uma coisa muito esquecida.
- N: Disse a raposa.
- Suze: Dá uma paradinha. Dá uma paradinha nessa fala da raposa. É uma coisa muito esquisita. Esquecida! Por que a raposa diz que criar laços tá sendo uma coisa esquisita? Esquecida?
- As: [Ao mesmo tempo:]
- A18: Porque eles não tão tendo tempo de...
- A19: Preocupar com amigos.
- Suze: Quem não tá tendo tempo?
- A20: Os homens.
- Suze: Os homens. Mas isso foi lá na história do pequeno príncipe ou na atualidade (?)\_\_\_\_\_.
- [Alunos interrompem, adiantando-se a responder. Falam ao mesmo tempo, juntamente com a professora.]
- As: Na atualidade [é possível identificar esta fala entre outras].
- Suze: Tá difícil fazer amigos?
- As: Tá.
- Suze: Existem verdadeiros amigos?
- As: Não.
- Suze: Muito poucos, não é verdade?
- A21: (?)\_\_\_\_\_.
- Suze: Isso. Os homens estão mais preocupados com o quê?
- A22: Com o trabalho.
- A23: A raposa.
- Suze: Com o trabalho, com o consumismo, o que mais?

- A24: Com o dinheiro.  
 Suze: Ganhar dinheiro... E estão se esquecendo de fazer amigos. Continuem; narradora!  
 R: Significa criar laços.  
 Pr: Criar laços?  
 R: Exatamente.  
 N: Disse a raposa.  
 R: Tu não és ainda para mim senão um garoto (?)in\_\_\_\_\_, igual a cem mil outros garotos. E eu não tenho necessidade de ti e tu não tens também necessidade de mim. Eu não passo a teus olhos de uma raposa igual a cem mil outras raposas. Mas, se tu me cativar, nós teremos necessidade um do outro. Serás para mim o único do mundo e eu serei para ti, único do mundo.  
 Suze: Única.  
 R: Única do mundo.  
 Suze: Só um minutinho. Vamos dar uma paradinha aí. Vamos pensar um pouquinho nessas falas da raposa. "Eu não passo a teus olhos de uma raposa igual a cem mil outras raposas. Mas, se tu me cativas, nós teremos necessidade um do outro. Tu serás para mim o único do mundo, e eu serei para ti única no mundo." Porque, a partir do momento que nós temos um verdadeiro amigo, o que nós temos N.?  
 A25: [N.:] Amizade, amor, afeto.  
 Suze: Necessidade... de?  
 A26: Amor.  
 Suze: De que mais? A partir do momento em que você cria um verdadeiro amigo, o que que nós temos?  
 De conversar, de (?)\_\_\_\_\_, de encontrar, de visitar um na casa do outro. Que mais? (...)  
 Continua, príncipezinho. (...) Príncipezinho, é você.  
 Pr: Existe uma flor. Eu creio que ela me cativou.  
 R: É possível.  
 N: Disse a raposa.  
 Pr: (?)\_\_\_\_\_ tanta coisa na Terra.  
 Suze: [Interrompe:] Bom, quando ele passou no planeta Terra, quem é que ele encontrou?  
 A27: Uma flor.  
 Suze: E ele diz o seguinte: "Existe uma flor. Eu creio que ela me conquistou; que ela me cativou". Por que será que aquela flor havia cativado o príncipezinho?  
 A28: Porque ela deu amizade pra ele.  
 Suze: Mas a flor... a flor é possível de passar isso a um ser humano?  
 A29: Não.  
 Suze: Pensa bem!  
 A30: É.  
 Suze: Quando alguém recebe uma flor, ou você dá uma flor pra alguém – simboliza o quê?  
 A31: Amizade.  
 A32: Amor.  
 Suze: Amizade. Amor. Que mais? Quem aqui que gosta de ganhar uma flor?  
 A33: Eu.  
 A34: Eu gosto.  
 Suze: Ao mesmo tempo que nós gostamos também de presentear as pessoas com uma...  
 A35: Flor.  
 Suze: É uma maneira simbólica de você demonstrar a alguém o afeto que você sente por ela, não é? Muito bem. Hoje, nós vamos trabalhar um pouco com o dicionário. No dicionário, as palavras... Abram pra mim o dicionário na letra "c".  
 A36: "C"?  
 Suze: É que a palavra que mais fala nosso texto é o "cativar". (...). Isso.

Vocês vão procurar pra D. L. a palavra cativar. Vamos ver o que que o dicionário tá trazendo pra nós. Cativar. Vamos enriquecer nosso vocabulário. O mais rápido levante a mão (?)\_\_\_\_\_.

[Barulho de janela sendo aberta.]

A37: Achei.

Suze: Ana Paula, encontrou o cativar?

A37: Uh hum.

Suze: Leia pra nós.

A38: Que página?

Suze: Dá uma paradinha. Cento e quarenta e oito. A.P.. Encontraram? Deixa todos sintonizarem aqui pra aprender mais, A. Suze. 148. Cativar. Sintonizaram?

A39: Não.

(...)

Suze: Encontraram? Bom, vai variar um pouquinho porque o da A.P.. é o Aurélio.

A40: O da (?)\_\_\_\_\_ também.

Suze: Tá.

Suze: Vamos lá. A. Suze., leia com entonação, devagar, o sinônimo de cativar.

A37: [A.P.:] Cativar: ganhar a simpatia e estima de. Encantar. Tornar-se cativo. Ficar (?)sujeito. Apaixonar-se.

Suze: Isso. De acordo com o texto, qual é o sinônimo que tem mais coerência aqui pra nós? Ganhar...? (...)

A38: Ganhar simpatia e estima.

Suze: Isso. Tem outra palavra sinônima, equivalente também, que eu gostei muito.

A39: Apaixonar.

Suze: Ganhar simpatia; encantar.

Muito bem. Será que cativado e cativo, duas palavras parecidas, mas têm o mesmo significado?

A40: Não.

Suze: Vamos procurar então: cativado e cativo.

A41: Achei cativo.

A42: Eu também.

A43: Eu também.

Suze: Vamos lá. A N. foi a mais rápida. N., que que é cativo?

A41: (?)\_\_\_\_\_.

Suze: Hein? Você vai ler de novo. Devagar, com atenção, porque você é boa de leitura. Que que é cativo, N.?

A41: Quem não gosta de (?)\_\_\_\_\_. En...

Suze: Encarcerado. Que mais?

A41: (?)\_\_\_\_\_.

Suze: Escravi...

A42: Escravidão.

A41: (?)\_\_\_\_\_.

Suze: Ajudando a N. aqui um pouco. Isso. Que hoje a leitura dela tá meia lenta. E ela é boa de leitura.

A43: E onde que tá a N.?

Suze: Quem tá com o Aurélio, página 148.

Que não gosta de liberdade. Encarcerado. Prisioneiro de guerra; forçado à escravidão. Então, cativo é uma pessoa que está prisioneiro, aprisionada. Que é prisioneiro. Que é encarcerado. Que não tem liberdade. (...) Prisioneiro.

A44: Cativo. Cativo eu achei. (...)

Suze: Bom. Vimos que há diferença nessas palavras. Agora, procura pra D. L. cativado. (...) Cativado. Vamos lá. Pensem rápido. Cativado.

A41: Achei. Só que eu não quero ler não.

- Suze: Que que tá acontecendo com a sua leitura hoje, N.? (...) Correu muito, ficou cansada? Esqueceu a (?)\_\_\_\_\_ letras?  
Cativado.
- A45: (?)\_\_\_\_\_.
- Suze: Procura o cativado. (...) Não encontraram?
- A46: Péra aí.
- Suze: Cativado. (...)
- A47: Não tem.
- Suze: Não tem?
- A48: Tem sim.
- A47: (?)\_\_\_\_\_ tem cativo, tem cativante, cativar, cativei...
- Suze: E o cativar? Já falaram?
- A49: Já.
- Suze: Que que é que tem mais aí?
- A50: Tem cativo.
- Suze: O cativo, nós já encontramos. (...) O cativado é derivado de cativar. E o que que é cativar? Ganhar...
- A51: Simpatia.
- Suze: Simpatia.
- A52: Encantar.
- Suze: Então. Encantar. E cativado é conquistado.
- A53: E agora?
- Suze: Certo? (...) Então, olha a diferença: cativado é derivado da palavra cativar, que significa conquistado. Agora, cativo já é totalmente diferente; tem outro significado. Significa encarcerado.
- A54: (?)\_\_\_\_\_.
- Suze: Tá no plural. Certo? (...)  
O que que significa o principezinho, ele falava polidamente? Você não vai encontrar polidamente. Você vai encontrar polidez. Procura para nós o que significa polidez. (...)
- A55: Como é que é? Polidez?
- Suze: Polidez. Eu gostaria tanto que todos falassem polidamente com seus professores.  
Polidez.  
[silêncio – alunos pesquisando no dicionário.]
- Suze: Vamos? (...) Polidez (...)  
Tem o polir, não é? (...)
- A56: Polidez?
- Suze: Achou? (...) E o polido tem?
- A57: Eu achei poluir.
- Suze: Polir.
- A57: Poluir.
- Suze: Não... não vamos sair da palavra primitiva não. Que que você encontrou aí? (...)  
Não acharam?
- A58: Só o polido.
- Suze: Que que significa polido, que é da mesma família?  
(...)  
Lê pra nós, I., [p.] 579.
- A59: [I.:] alisado, liso, (?)\_\_\_\_\_.
- Suze: Atencioso.
- A60: Atencioso.
- Suze: Cortez.
- A60: Cortez; áspero.
- Suze: Agora, já vai mudar um pouquinho. Tá vendo? – polidez não tem. É um substantivo feminino.
- A60: (?)\_\_\_\_\_.

- A61: [Cochichando:] Polidez é (?)polir.  
 Suze: É, não. Já mudou, já fugiu aqui do nosso assunto.  
 Suze: Polidamente significa...  
 A62: Polidez.  
 Suze: Polidez... educadamente. É assim que o príncipezinho falava com seus amigos, que ele encontrava em cada planeta. (...) Ele falava educadamente, calmamente. Ele gostava de conhecer cada amigo, cada personagem, cada pessoa que ele encontrava. Em cada planeta, ele fez um amigo. Voltando lá no... Deixa o dicionário do lado; voltando lá no final do seu texto. A D. L. quer lá, ó: essas são as palavras que são desconhecidas do nosso vocabulário. Mas eu quero que você memoriza bastante, que há uma diferença entre cativado e cativo. Que que é cativado?
- As: Conquistado.  
 Suze: E que que é uma pessoa que ficou cativo?  
 As: Encarcerado. Prisioneiro.  
 Suze: Isso.  
 A63: Tia, é pra copiar?  
 Suze: O vocabulário? Depois pode. Muito bem. O que mais me marcou aí foi que existiu uma flor que cativou o príncipezinho, É possível uma flor cativar alguém?  
 A64: É!  
 Suze: Agora que nós vamos trabalhar. Você vai fazer pra D. L. (...)
- [Barulho de sala de aula.]  
 Suze: Muito bem. Responda. O príncipezinho disse que uma flor o havia cativado, conquistado. Como é possível uma flor cativar alguém? Imagine que flor é essa e como ela cativou o príncipezinho.  
 Você vai escrever um pequeno texto pra D. L.; que eu quero ouvir cada um de vocês.
- A65: Tipo inventar uma história pro príncipezinho?  
 Suze: Não, eu quero que você fala quando ele encontrou a flor. Como é que essa flor cativou ele? Se é possível? De que maneira que ele foi conquistado por ela?  
 A66: (?)\_\_\_\_\_.  
 Suze: Tenta. Nada é impossível. Impossível é só aquilo que a gente não tenta. (...)  
 Por que que você andou sumidinho, né M.? Hora que terminar sua aula, depois dos 5 horários, você me encontra lá que eu vou te entregar. Eu vou corrigir agora suas coisas, tá?
- A67: [Aluno(a) bocejando alto.]  
 Suze: Não dormiu bem essa noite não, B.?  
 A68: Não.  
 Suze: Não? Que que tá acontecendo que você não está dormindo bem?  
 A69: (?)\_\_\_\_\_.  
 Suze: Hã? Ontem teve futebol?  
 A70: Teve.  
 A71: Na Bandeirantes.  
 [Alunos parecem conversar sobre o jogo de futebol.]  
 (...)
- Suze: Um pequeno texto. Vamos lá.  
 A72: Ô Dona, essa matéria aqui é do terceiro ou do (?)\_\_\_\_\_.  
 Suze: Pode ser do segundo, porque o segundo está encerrando hoje, né, N.  
 A73: Dona, eu vou fazer na última folha.  
 Suze: Tudo bem. Vamos lá. Trabalhando. Nada de texto longo. (...)  
 [Alunos escrevendo, produzindo o texto]
- Suze: [Dirigindo-se à Cleide:] 30 minutos passam muito rápido, né?  
 C: Passa. (...)  
 Suze: D.!  
 A74: [D.:] Oi.  
 Suze: Põe os neurônios pra trabalhar. D.!

- Quem já terminou? (...)  
 Vamos lá, C. Por que que você tá fazendo no meio do caderno? Por que que você não está seguindo as atividades de Português? (?)\_\_\_\_\_. De quem que é esse caderno? (?)\_\_\_\_\_. Você não terminou aquela atividade da semana passada, né?
- A75: (?)\_\_\_\_\_.
- Suze: Pode ser. (...) Alguém já fez? Agora, vocês, amanhã, estão liberados, tá? Só servidores que vão trabalhar amanhã.
- A76: Ô D. L., é dia 30 que começa as aulas de novo, não é?
- Suze: 30. É. Só duas semanas. Descansem bastante, brinquem, mas não esqueçam... Não esqueçam: façam uma leitura diária de alguma coisa. Um gibi [BATE O SINAL], um jornal, uma bula de remédio, uma receita de bolo que sua mãe vai fazer. Sua mãe vai pondo os ingredientes e você vai lendo a receita. É... esses noticiários que você... panfletos do supermercado, da venda.
- Suze: [Dirigindo-se à pesquisadora:]  
 Tudo bem? Desculpa se não saiu do seu gosto, mas 30 minutos é muito rápido.
- C: Olha, perfeito.

Aula intitulada "Dom Quixote e Sancho Pança". **Professora Jane (P4).**  
 (duração: 18 min. 72s.)

[Início da gravação: barulhos (ruídos) de sala de aula; alunos e professora falando/conversando. Móveis sendo arrastados.]

- Jane: Pessoal, antes da gente começar...  
 Ah, tá. (?)\_\_\_\_\_. Não dá.
- A1: Tia, (?)\_\_\_\_\_.
- Jane: Pessoal, antes...
- A1: Péra aí, eu vou virá (?)\_\_\_\_\_.
- Jane: Tá, vira.  
 [Barulho de sala de aula.]
- A2: Tia, eu não coleí, ó.
- A3: Olha aqui.  
 [Barulho: alunos conversando, falando.]
- Jane: Noventa e dois [página do texto, no livro didático].  
 Dom Quixote e Sancho Pança.  
 [Barulho: alunos conversando, falando.]
- A4: Como é que é?
- Jane: Dom Quixote.
- A5: Tia, deixa eu começa a lê.
- A6: Sancho Pança.
- A7: Não.
- A8: Dom Quixote e Sancho Pança.
- Jane: Você. Pode começar com a leitura, mas (?)espera só um minutinho.
- A9: Ô tia, isso aqui não é sobre (?)\_\_\_\_\_.
- Jane: Sancho Pança. Pessoal, antes da gente começar a entrar nessa leitura,
- A10: Hã.
- Jane: Eu quero falar pra vocês um pouquinho de quem que é esse Dom Quixote. Alguém já ouviu falar em Dom Quixote, antes?
- A11: Já.
- A12: Eu já ouvi.
- A13: Dom Quixote de la Mancha.

- Jane: Dom Quixote de la Mancha. Ele foi... Isso aí é um trecho de um livrinho bem grandão, tá? Ele é um livro bem grosso, assim. E foi escrito na Espanha...
- A14: É grande?
- Jane: ... há séculos atrás. Só que...
- A15: Tia, deixa eu lê.
- Jane: A... a... C. já pediu pra começar a de hoje.
- A16: Não.
- Jane: Só que, pessoal, apesar dele ser um livro bem grande e grosso, pra adultos, hoje você já consegue até encontrar aqui na biblioteca da escola adaptações pra criança. Que que é uma adaptação?
- [Professora fala, enquanto alunos conversam; destaca-se, na gravação, a fala de uma aluna que, entretanto, não se pode compreender.]
- É um livro que parece o original, mas que ele é feito para o público infantil.
- A17: (\*\*\*) A nota que cê tirou tava em baixa (?)\_\_\_\_\_.
- Jane: Pra mim entender a história de... Dom Quixote, a gente tem que saber o que que era romance de cavalaria.
- [risos]
- [Alunos conversando, falando, arrastando móveis.]
- Jane: [Jane. ri.] Romance de cavalaria. (?)\_\_\_\_\_ é romance de cavalo.
- [Barulho de sala de aula; alunos conversando, falando.]
- Pessoal, romance, além de ser esse envolvimento que vocês já conhecem entre as pessoas, romance também pode ser...
- A18: Eu fui a única que tirei 15.
- Jane: Pode ser um livro.
- A19: Que livro?
- A20: Livro?
- A21: Que livro?
- Jane: É: um livro de romance.
- A22: Que fala de amor.
- Jane: Romance.
- A23: Romance.
- Jane: Pessoal, um livro de romance.
- A24: Que fala de amor...
- Jane: É... um livro que fala de amor, que fala de aventura.
- A25: Que fala de (?)\_\_\_\_\_.
- [risos]
- Jane: Então, pessoal, e cavalaria – faz vocês pensarem em quê?
- A26: Em cavalo.
- [risos]
- Jane: Ótimo. Faz vocês lembrarem de cavalos.
- A27: (?)\_\_\_\_\_.
- Jane: Ótimo. Agora eu quero que vocês lembrem do texto de ontem.
- A28: Que é o final?
- Jane: E observem a gravura que tá no texto aí de vocês.
- [Alunos conversando, falando.]
- Ninguém lembra do texto de ontem?
- A29: [Aluno conversa e fala, ao mesmo tempo:] (?)\_\_\_\_\_.
- Jane: Pois é.
- [Barulho de sala de aula.]
- A página de ontem é cento e quarenta e nove.
- A30: Cento e quarenta e nove.
- [Alunos conversando, falando.]
- Jane: Ótimo. Então romance de cavalaria lembra...
- A31: O (?)\_\_\_\_\_.



- A32: Cento e quarenta?  
[Alunos conversando, falando.]
- Jane: Tô esperando uma palavra. B., romance de cavalaria. Observando a gravura aí – te faz pensar o quê?
- A33: É grupo montando cavalo.
- A34: Romance...
- A35: Cavalo.
- A36: Ah, eu sei. (?)\_\_\_\_\_.  
[risos]
- Jane: E aí, B.?  
[Risos; alunos conversando, falando.]  
Observe a roupa dele, gente, que tipo de roupa que ele está usando?
- A37: É cavaleiro. É que... como é que eu vou falar? De terno.
- Jane: Ele está usando uma armadura.
- A37: Isso.  
[Barulho de sala de aula.]
- Jane: Então, o romance de cavalaria está ligado justamente com a época das armaduras...  
[Barulho de sala de aula.]  
Armadura, espada... e o que que eles defendiam com essas armaduras?
- A 38: As pessoas.
- Jane: As mulheres, as donzelas, as damas. Então, disse tudo esse texto vai falar. Observa na gravura, esse Dom Quixote.  
[Barulho de sala de aula.]  
Ele segura uma lança, um escudo e está de armadura. Ele... pela gravura que vocês estão vendo, ele é forte, atlético, ou ele é um velhinho, magrinho?
- A39: Velhinho, magrinho.
- Jane: Ótimo, pessoal. Então (...) esse Dom Quixote... é o personagem principal.
- A40: O Dom Quixote.
- Jane: Bruno?
- A41: Tem Harry Potter.
- Jane: Ele era um senhor já, bem idoso, que de tanto ler esses romances de cavalaria (...)
- A42: Ele virou Dom Quixote.
- Jane: Ele virou Dom Quixote. Ele incorpora; ele falou "Agora eu vou ser um cavaleiro andante!". Ok?  
É. Ele foi lendo, V.!, lendo, lendo, até achar...
- A43: Risos.
- Jane: É a mesma coisa do nosso amigo E. aqui, ó, lê muita história do Homem-Aranha e sai aí jogando teia pra todo lado.
- A44: Risos.  
[risos]  
[Alunos conversando, falando.]
- Jane: Então, pessoal, ele era... sonhador.
- A45: Sonhador...  
[Barulho de sala de aula.]
- Jane: Ele era idealista.  
[Barulho de sala de aula.]
- A46: Que é idealista?
- Jane: Idealista acha que é tudo. Ok? Ele fica com a cabeça cheia de sonhos. E... ele também, pessoal, gostava de ler esses romances de cavalaria.  
[Barulho de sala de aula. Risos. Alunos conversando, falando.]
- Jane: A L. não veio hoje?
- A47: Veio não.
- A48: Veio sim.
- Jane: L.?

- A49: Ali, tia, a L..
- A50: A L. aqui, ó.  
[Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando.]
- Jane: Pessoal, então, ele... incorporou: leu, leu, leu e decidiu que ia ser um cavaleiro.  
[Barulho de sala de aula.]
- Jane: Aí, ele saiu e foi (?)\_\_\_\_\_.  
[Barulho de sala de aula.]
- Jane: Não foi um livro não. Foram vários livros.  
[Barulho de sala de aula.]
- Jane: P.B., cê acha que ele foi sozinho?
- A51: Na onde?  
[Barulho de sala de aula. Alunos respondendo, ao mesmo tempo.]
- Jane: Ele foi junto com Sancho Pança.
- A52: Não, tia, ele foi junto com o namorado dele.
- Jane: Não é namorado não.
- A53: Risos.
- Jane: É escudeiro.  
[Barulho de sala de aula.]
- Jane: É o escudeiro dele.  
[Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando.]
- Jane: A., que que é escudeiro?
- A54: [A:] Hã?
- Jane: Que que cê acha que é um escudeiro?
- A54: É um companheiro de (?)\_\_\_\_\_.
- Jane: Cê concorda com ele, que escudeiro é um companheiro?
- A55: Não. Ele é um (?)\_\_\_\_\_.
- Jane: Concorda?  
[Barulho de sala de aula.]
- Jane: Pode. E vai aparecer nessa história...
- A56: Que história?
- Jane: Calma! Vamos ler a história pra ela gravar.  
Vai aparecer mais uma pessoa. Cês se lembram...  
[Barulho de sala de aula.]  
Cês se lembram que o coleguinha aqui na, na frente, falou que naquela época eles defendiam as donzelas?
- A57: Hã?  
[Barulho de sala de aula.]
- A58: Morriam pra defender as (?)donzelas.
- Jane: Pois é. A donzela do Sancho Pança chamava...
- A59: Ah lá. Chô<sup>45</sup> lê.
- Jane: Dulcinéia.  
[Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando. Grito.]
- Jane: Dulcinéia. Tudo que ele fazia era em nome do amor a Dulcinèia.  
[Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando.]
- Jane: Então, agora a gente pode começar a leitura? Cês entenderam?  
[Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando.]
- Jane: Chega de bobagem.
- A60: Parei.
- Jane: Vamos lá. Começou. Primeiro parágrafo, C., o título e o primeiro parágrafo.
- A61: [C:] Dom Quixote e Sancho Pança. Depois de cavalarem... cavalgarem por algumas horas, chegaram a um grande campo onde se viam muitos moinhos de vento. Dom Quixote exclamou para o criado.

---

<sup>45</sup> Forma oral coloquial correspondente ao padrão na escrita "Deixe-me".

- Jane: Pronto. Obrigada. A..
- A62: [A.:] — Veja, meu fiel Sancho! Diante de nós estão mais de trinta gigantes. Vou combatê-los e matar um por um.
- Jane: Continua A.
- A62: — Que gigantes? – Sancho Pança só via moinhos de ventos.  
— Olhe lá! Têm braços enormes, devem medir metros.
- Jane: Ótimo. Pode continuar L..
- A63: [L.:] — Aquilo não são gigantes, meu amo. São moinhos de ventos. E aqueles braços são as pás que fazem girar a pedra para moer os grãos.
- Jane: Pronto. B.! Terceiro parágrafo... é, esse parágrafo pequeno e os outros dois, B.
- A64: [B.:] — Você não tem prática nessas aventuras.
- Jane: B., "— Você não tem prática nessas aventuras." [Professora lê, fornecendo um modelo de entoação e ritmo a ser seguido.]  
[Bate o sinal.]
- A65: Já, tia?
- Jane: Alguém deve ter batido por engano.
- A66: Ah lá, ó, já é nove horas.
- Jane: Fala de novo.
- A64: — Você não tem prática nessas aventuras.
- Jane: E...  
[A leitura prossegue. A partir desse ponto, prossegue em meio a muito barulho: alunos conversando, falando, saindo e entrando da sala de aula.]
- A64: E, invocando o nome de sua amada Dulcinéia, cravou a lança numa das pás do moinho mais próximo. Foi a conta. A força da batida reduziu sua lança a pedaços e cavalo e cavaleiro foram atirados a distância. Sancho Pança, aflito, correu em socorro do desastrado combatente: — Eu avisei que eram moinhos de vento e não gigantes!
- Jane: Pode continuar, E..
- A67: [E.:] — São os azares da guerra. Eram gigantes e agora são moinhos. São artes diabólicas que provocam essas transformações. Sancho Pança, sem entender nada, deixou que seu patrão e Deus resolvessem aquele problema.
- Jane: Tá bom. Brigada, E. Continua... Pode continuar. "Apesar dos ferimentos"...
- A68: É a R. ali.
- Jane: No último parágrafo.
- A69: Saiu pra fora, o T. e a (?).....  
(...)
- A70: Onde tá, tia? "Apesar" da onde?
- Jane: Só um minutinho, CE. (?)..... que cê tá, que seus colegas não estão ouvindo  
Tenta lê mais alto.
- A71: Apesar dos ferimentos, Dom Quixote só lamentava a perda de sua lança.
- A72: Na onde, tia?
- Jane: Penúltima linha.
- A71: Sentia dores por todo o corpo mas não se lastimava, pois isso não era procedia.
- Jane: Procedimento.
- A71: [Procedimento] Digno de um verdadeiro herói da cavalaria andante.
- Jane: Pronto.
- A72: Tia, bateu o sinal pra ir embora; tia, bateu o sinal pra ir embora.
- Jane: Miguel de Cervantes. Continua.
- A73: Ô tia, eu vou embora.
- A71: Miguel de Cervantes. *Dom Quixote*, adaptação de José Angeli. São Paulo, Scipione, 1999.
- Jane: Só um minutinho.
- A74: Pode sair?
- A75: Tia!?
- Jane: Só um minutinho. [Dirige-se, então, à Cleide, perguntando sobre a gravação.]

- C: Não, pode continuar. Cê vai encerrar.  
 Jane: Já pode encerrar mesmo? [dirige a pergunta à Cleide.]  
 Jane: Pessoal, antes de vocês irem embora, alguém quer falar o que que entendeu do texto?  
 A76: Eu entendi tudo.  
 Jane: Pode falar P..  
 A77: Ô tia, ...  
 A78: [P. fala, mas não se compreende o que ele diz.]  
 Jane: Ó, tá bom. Brigada.  
 [Barulho de sala de aula.]  
 [fim fita 2]

Aula intitulada "Marie Mathilde". **Professora Jane (P4).**  
 (duração: 20 min. 49s.)

- C: Porque eu preciso da aula.  
 A1: Por que você precisa da aula?  
 [Barulhos (ruídos) de sala de aula; alunos falando, conversando, gritando.]  
 [Professora parece estar fazendo uma lista de alunos que ficarão depois da aula, por indisciplina.]  
 [Barulho de sala de aula; moveis sendo arrastados.]  
 C: (\*\*\*) Eles ficam tudo me olhando.  
 Jane: Oi?  
 C: Eles ficam tudo me olhando. Aquela mulher lá (?)\_\_\_\_\_.  
 [Alunos falando, conversando, gritando.]  
 Jane: Ó, ela completou 15 anos... e o que mais que aconteceu?  
 A2: (?)\_\_\_\_\_.  
 Jane: Já dá. E já pode parar que vai faltar cinco minutos.  
 [Barulho de sala de aula.]  
 Jane: Que que aconteceu?  
 [Barulho de sala de aula. Risos.]  
 Jane: Que que aconteceu (?)\_\_\_\_\_.  
 [Barulho de sala de aula.]  
 Jane: JV., senta!  
 [Barulho de sala de aula.]  
 Jane: Gente, eu já pedi... Ah! Agora, agora eu vou (?)\_\_\_\_\_.  
 A3: Não, não.  
 [Barulho de sala de aula.]  
 A4: Eu vou apagar de novo.  
 Jane: Apaga. Apaga que cê já vai ficar agora, que eu te mando lá pra DS., agora.  
 Quem mais quer ficar?  
 A5: Eu! Que não!  
 A6: Eu.  
 A7: Ela quer, que ela falou, ó.  
 A8: Tia, (?)\_\_\_\_\_.  
 Jane: Falta um minuto pra fazer a correção.  
 [Barulho de sala de aula. Gritos.]  
 A9: Aqui, C..  
 [Barulho de sala de aula. Risos. Alunos conversando, falando.]  
 Jane: Vamos corrigir.  
 [Barulho de sala de aula. Risos. Alunos conversando, falando.]

- Jane: Pessoal! O que mudou no comportamento de Marie, após os 16 anos?
- A10: Nada!
- Jane: Na hora que eu terminar essa, eu já corrijo ela.  
O que que ela deixou de usar, pessoal?
- A11: Vestido.  
[Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando.]
- Jane: Marie deixou de usar...  
[Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando.]  
(\*\*\*)os vestidos [barulho de sala de aula; alunos conversando, falando] que... as meninas de sua época usavam.  
[Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando.]
- Jane: Como que eram esses vestidos?
- A12: Eram bonitos.
- Jane: Bonitos; e o que mais que eles tinham?
- A13: Bordado.
- Jane: Bordado e?
- A14: Longo.
- Jane: Longo.  
[Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando. Risos.]
- Jane: JV.!  
[Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando. Risos.]
- Jane: Número quatro. O que, o que surgiram na Europa do século XVII?
- A15: Criança.
- A16: Mosqueteiros.  
[Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando.]
- Jane: Pessoal, não é musqueteiros, é mosqueteiros.  
[Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando. Risos.]
- Jane: Mosqueteiros, mosqueteiros.  
[Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando. Risos. Móveis sendo arrastados.]
- Jane: Por que Marie Mathilde decidiu contrariar a vontade do pai?  
[Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando. Risos.]
- Jane: Então, ela decidiu [barulho de sala de aula; alunos conversando, falando; risos] decidiu ser... espadachim.  
[Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando.]
- Jane: Qual é a profissão que você pretende seguir no futuro?
- A17: Não sei.
- Jane: A. qual é a profissão que você vai...  
Não sabe?!  
P., profissão que você...
- A18: (?)\_\_\_\_\_ [não se compreende o que o aluno respondeu].  
[Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando. Risos.]
- Jane: Sua vó está de acordo?  
[Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando. Risos.]
- Jane: Tá?  
[Professora parece repetir a pergunta, dirigindo-a a alguns alunos. Não se pode compreender o que respondem.]
- Jane: Alguém nessa sala quer seguir a profissão e os pais não querem deixar?  
[Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando.]  
Que profissão que você quer seguir.  
[Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando.]  
E o seu pai não quer deixar?  
[Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando.]  
Lutador de boxe (?)\_\_\_\_\_.

- [Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando. Gritos.]  
 Vamos lá, pessoal, o que que significa selar?  
 [Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando. Gritos.]
- Jane: JV!  
 [Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando. Gritos.]  
 (?)\_\_\_\_\_. A gente faz o quê, na estrebaria?  
 [Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando.]
- A19: Estrebe.  
 [risos]
- Jane: Onde é que guarda os cavalos?  
 A20: Na estrebaria.  
 Jane: Na estrebaria.  
 [Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando.]
- Jane: Pessoal, o que é esgrima?  
 [Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando.]
- Jane: Será?  
 A21: Não é não tia.  
 [Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando.]
- A22: [Aluno responde algo.]  
 Jane: Ótimo.  
 [Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando. Gritos. Móveis arrastados.]
- Jane: Letra B. Que que é espadachim?  
 [Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando. Gritos.]
- Jane: Espadachim é comida japonesa?  
 [Risos.]  
 [Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando. Gritos.]
- Jane: Macaxeira é a mesma coisa que mandioca.  
 [Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando.]
- Jane: Letra E: o que que é pajem?  
 [Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando.]
- Jane: Acompanhante [barulho de sala de aula; alunos conversando, falando; gritos].  
 [Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando. Gritos.]
- Jane: O que que aconteceu com Marie em 1625?  
 [Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando.]
- Jane: Meninas, cada uma no seu lugar.  
 [Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando.]
- Jane: Depois, se me devolve aí meu (?)\_\_\_\_\_.  
 [Barulho de sala de aula. Alunos conversando, falando. Gritos. Risos.]
- C: R., deixa eu te falar...  
 [fim fita 1]