



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO

ANA GABRIELLA DIAS REIS

**EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM MOSTRAS
PEDAGÓGICAS ESCOLARES: TRAZENDO O TEXTO PARA A VIDA?**

Campina Grande - PB
2019

ANA GABRIELLA DIAS REIS

**EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM MOSTRAS
PEDAGÓGICAS ESCOLARES: TRAZENDO O TEXTO PARA A VIDA?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Humanidades, da Universidade Federal de Campina Grande como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Roziane Marinho
Ribeiro

Campina Grande - PB
2019

FOLHA DE APROVAÇÃO

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Roziane Marinho Ribeiro (Orientadora)

Profa. Dra. Maria de Fátima Alves (Examinador externo)

Profa. Dra. Fabiana Ramos (Examinador Interno)

Campina Grande - PB

Abril de 2019

DEDICATÓRIA

Aos meus amores: Júlia e Cecília.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me fortalecido e capacitado.

À minha mãe, pelas renúncias e pelo apoio.

Às minhas avós, pelo amor genuíno.

Aos meus familiares que torceram e estiveram comigo nessa jornada.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande, pela oportunidade de uma formação de qualidade.

À CAPES, por ter viabilizado o desenvolvimento da pesquisa.

Às professoras e aos alunos sujeitos da pesquisa, pela fundamental participação.

À professora Roziane Marinho Ribeiro, pela orientação e pela tranquilidade com a qual conduziu o processo.

Às professoras Maria de Fátima Alves e Fabiana Ramos pelas ricas contribuições enquanto banca examinadora.

À professora Sílvia Roberta da Mota Rocha, enquanto mestre e amiga.

RESUMO

O objeto de estudo dessa dissertação foi construído a partir de reflexões a respeito das relações que se estabelecem entre letramento e escolarização. Diante do descompasso entre os anos de séries cursadas e das habilidades demonstradas pelos alunos da educação básica, nosso intuito é por em discussão aspectos relativos aos eventos de letramento no contexto da escola. Assim, elaboramos as seguintes perguntas investigativas: Em que medida as mostras pedagógicas escolares constituem-se em eventos de letramentos? Que práticas de letramentos são possíveis depreender das atividades propostas pelas professoras? Como se caracterizam os usos dos gêneros escritos na produção de mostras pedagógicas escolares? Nosso objetivo geral consiste em investigar de que maneira eventos e práticas de letramento são materializados em Mostras Pedagógicas. E como objetivos específicos, buscamos: identificar as concepções de letramento que embasam o trabalho docente; analisar o agir docente em atividades de escrita mediatizadas pelos gêneros textuais e compreender os significados que os alunos atribuem aos eventos de letramento relacionados à Mostra Pedagógica. Tomamos como base teórica os Novos Estudos sobre Letramento (NEL) (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2004; ROJO, 2009, 2010; STREET, 2010, 2012, 2013, 2014) que nos possibilitou maior aprofundamento nos conceitos de eventos e práticas de letramento - centrais neste trabalho - bem como dos modelos ideológico e autônomo de letramento. Nos baseamos ainda no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2006, 2008; MACHADO 2009) para discutir os conceitos de linguagem, agir, texto, discurso e gêneros de textos (BALTAR, 2006a, 2006b, 2008, 2011; OLIVEIRA, 2010). A abordagem utilizada nesta pesquisa é de natureza qualitativa, de orientação socio-histórica e cunho etnográfico. Os participantes da pesquisa são quatro docentes e quatro turmas (duas do 3º ano e duas do 4º ano do Ensino Fundamental) inseridas em duas escolas da Rede Pública Municipal da cidade de Campina Grande-PB. Para a geração de dados, utilizamos como instrumentos de pesquisa a entrevista, a observação participante e a gravação em vídeos e áudios. A análise dos dados revelou que apesar da presença de eventos de letramento nas quatro turmas acompanhadas, o agir docente em tais situações era predominantemente instrumental. Nessas circunstâncias, o ensino escolar não favoreceu a construção de significados por parte dos alunos, e por isto, as práticas de letramento são rarefeitas.

Palavras-chave: mostra pedagógica; eventos de letramento escolar; práticas de letramento; agir docente.

ABSTRACT

The present dissertation, inserted in the Research Line: Educational Practices and Diversity, aims to investigate how literacy events and practices are materialized in Pedagogical Shows. To this end, we establish as specific objectives: to identify the conceptions of literacy that support the teaching work; to analyze the teaching activity in writing activities mediated by the textual genres and to understand the meanings that the students attribute to the literacy events related to the Pedagogical Exhibition. Our object was constructed based on reflections about the relations that are established between literacy and schooling. Research in the area of literacy indicates that the abilities demonstrated by students in basic education do not correspond to what was expected for the years of courses studied (Rojo, 2010). Given this framework, our intention is to reflect on the teaching that the school has offered students and what we can do in favor of an adequate schooling of literacy. In this way, we seek to answer the following questions: To what extent do school pedagogical displays constitute literacy events? What literacy practices are possible to understand from the activities proposed by the teachers? How are the uses of genres written in the production of school pedagogical displays characterized? From the theoretical point of view, we took as basis the New Studies on Literature (NEL) that allowed us to deepen the concepts of events, literacy practices in this work - as well as the ideological and autonomous literacy models. We are still based on Sociodiscursive Interactionism (ISD), to discuss the concepts of language, general action, language, text and speech acting and the role of text genres as instruments of mediation in literacy events. The approach used in the research is qualitative, of socio-historical orientation and ethnographic character. The research participants are 4 teachers and about 100 students enrolled in two schools of the municipal public network of the city of Campina Grande-PB, being a class of 3rd year and another of the 4th year of the initial years of Elementary School, in each one of schools. Interviewing, participant observation and recording in videos and audios were used as instruments of data generation. Data analysis revealed that of the four teachers collaborating in the research, three did not know the concept of literacy. In addition, we noticed that despite the presence of literacy events in the four groups attended, the teaching activity in such situations was predominantly instrumental. In these circumstances, school education did not favor the construction of meanings on the part of the students, and for this reason, the presence of literacy practices is not very expressive.

Keywords: pedagogical show; school literacy events; literacy practices; teacher act.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
NEL	Novos Estudos do Letramento
P	Professor
PDG	Projeto didático de gêneros
PL	Projetos de letramento
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPP	Projeto Político Pedagógico
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
SD	Sequência didática

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Exercício proposto por P3	91
Quadro 2	Exercício proposto por P4	97
Quadro 3	Escola A	51
Quadro 4	Escola B	52

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Regras construídas pelos alunos do grupo 1	76
Figura 2: Regras construídas pelos alunos do grupo 2	76
Figura 3: Interação entre alunos e visitantes	78
Figura 4: Cartaz – Reconto Gato pra cá, rato pra lá	85
Figura 5: Produção do gênero reconto (exemplo1; P3)	88
Figura 6: Produção do gênero reconto (exemplo 2; P3).....	88
Figura 7: Agir das crianças durante a culminância da Mostra Pedagógica	94
Figura 8: Jogo Dominó de gêneros textuais	96
Figura 9: Jogo Dominó das frações	99
Figura 10: Interação entre aluna e visitantes no jogo tangram	101

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I	21
1 – EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO(S) NA ESFERA ESCOLAR	
1.1 Eventos e práticas na perspectiva dos Novos Estudos sobre Letramento (NEL).....	21
1.2 Os gêneros textuais como instrumento de ação	30
1.3 O professor e o agir para o letramento	43
CAPÍTULO II	49
2 – O PERCURSO METODOLÓGICO	
2.1 – Caracterização da pesquisa	49
2.2 – Contexto da pesquisa	50
2.3 – Colaboradores da pesquisa	53
2.4 – Instrumentos para coleta de dados	55
2.5 – Construção do corpus	57
CAPÍTULO III	59
3 – A CONSTRUÇÃO DE EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO ESCOLAR EM MOSTRAS PEDAGÓGICAS	
3.1. – Concepções de letramento.....	59
3.1.1 – Concepção de letramento de P1	59
3.1.2 – Concepção de letramento de P2	63
3.1.3 – Concepção de letramento de P3	64
3.1.4 – Concepção de letramento de P4	67

3.2 – Analisando mostras pedagógicas escolares: um olhar sobre o agir docente e suas implicações no letramento do aluno	70
3.2.1 – Agir docente de P1	71
3.2.2 – Agir docente de P2	79
3.2.3 – Agir docente de P3	86
3.2.4 – Agir docente de P4	95
3.3 – Os significados atribuídos pelos aprendizes aos eventos de letramentos.....	103
4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	124
APÊNDICES	129

INTRODUÇÃO

Em meados dos anos 80 do século XX, várias sociedades com as mais distintas características geográficas, sociais, econômicas e culturais sentem a necessidade de reconhecer e de atribuir uma nomenclatura específica para as práticas de leitura e escrita que iam além do processo de aquisição da escrita – a alfabetização. Apesar de o momento histórico ter coincido, os motivos que levaram os países a conceberem esse novo fenômeno variavam.

Em países desenvolvidos, como França, Inglaterra e Estados Unidos cunhou-se o conceito de letramento (*illetterisme*, na França, *literacia*, em Portugal, *literacy*, nos Estados Unidos e na Inglaterra) de maneira descolada do conceito de alfabetização (*alphabétisation*, em Portugal, *Reading*, na língua inglesa). Por letramento entendiam os usos da leitura e da escrita que estavam ou que deveriam estar presentes nas práticas sociais, enquanto que por alfabetização nomeavam a aquisição da tecnologia da escrita. Dessa maneira, a questão que norteava as discussões era o fato de tais países, mesmo tendo suas populações alfabetizadas, terem constatado que os indivíduos não dominavam as habilidades de leitura e escrita necessárias para agirem de maneira efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais.

No caso específico do Brasil, um país em desenvolvimento, o conceito de letramento aparece em estreita relação com o conceito de alfabetização desenvolvendo-se basicamente a partir de um questionamento deste último. Em 1940, para os censos demográficos saber ler e escrever era sinônimo de assinar o nome, sendo que já na década seguinte, o conceito de alfabetização era entendido como a capacidade de ler e escrever um bilhete simples.

Tal mudança decorre da relativa complexidade do mundo do trabalho industrial e da intensificação de práticas letradas demandadas pelas situações de trabalho que passaram a exigir a leitura e a compreensão de textos simples. Soares (2007, p. 45) esclarece que,

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta aprender a ler e a escrever.

Assim, na década de 70 o termo (an)alfabetismo funcional é criado para referir-se a pessoas alfabetizadas ou não que conseguem, ou não, participar efetivamente das práticas letradas do seu contexto. Vemos ao longo dos anos, portanto, redefinições do conceito de alfabetização que se aproximam cada vez mais do conceito de letramento.

O surgimento do conceito de (an)alfabetismo fez com que o termo alfabetização se tornasse ainda mais próximo do conceito de letramento. Dessa maneira, durante a década de 80, alfabetismo e letramento foram por muitas vezes usados com significados bastante semelhantes ou até idênticos.

O conceito de alfabetização foi mais uma vez redefinido, na década de 90, suscitando a necessidade de novas habilidades e usos da leitura e da escrita que a decodificação apenas não dava conta. Hoje, chegamos ao entendimento de que um sujeito alfabetizado deve dominar um conjunto de técnicas necessárias para a prática da leitura e da escrita. Dentre essas técnicas podemos citar: habilidades de codificação e decodificação, habilidades motoras, habilidades de manipulação de instrumentos, habilidades de orientação do texto, dentre outras (SOARES, 2003).

Assim, esclarecemos a partir das contribuições da autora supracitada que “a alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – conjunto de técnicas – para exercer a arte e a ciência da escrita” Soares (2004, p. 91). Enquanto o conceito de letramento refere-se ao exercício competente da tecnologia da escrita, que demanda diversas habilidades, tais como interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos, sentir interesse e prazer em ler e escrever, escrever e ler de forma diferenciada segundo as características, objetivos, interlocutores etc.

Essas práticas de uso da leitura e da escrita podem ser desenvolvidas em diferentes esferas da sociedade tais como a familiar, a jornalística, a publicitária e a escolar. Apesar da diversidade de esferas por onde circulam, é apenas no contexto escolar que as práticas de leitura e escrita transformam-se em objetos de ensino. Desse modo, um dos objetivos do ensino escolar consiste em fazer com que os sujeitos desenvolvam as habilidades necessárias à competência discursiva do aluno.

Ao discutir letramento, Rojo (2008), atenta para o fato de que as pesquisas relacionadas ao tema precisam lançar novos olhares sobre o letramento escolar, considerando as demandas da sociedade contemporânea. A autora argumenta que o surgimento e a ampliação de acesso às tecnologias implicaram em pelo menos quatro mudanças que refletiram nos letramentos: a vertiginosa intensificação e diversificação da circulação da informação nos meios de comunicação, a diminuição das distâncias espaciais, a diminuição das distâncias temporais e a multisssemiose. Todos esses fatores causaram mudanças nas maneiras de ler, de produzir e de fazer circular textos na sociedade, além de provocar o desenraizamento das populações e a necessidade de leitura que vão além do texto verbal.

Nesse contexto, a escola pública brasileira também apresentou mudanças significativas nos últimos 50 anos, principalmente no tocante à universalização do acesso à educação. A ampliação do acesso refletiu em alguns impactos no letramento escolar, como a presença de letramentos vernaculares trazida por professores e alunos de classes populares que ingressaram nas escolas. Este fato cria um conflito entre as práticas letradas valorizadas e não valorizadas.

Hamilton (2002 apud Rojo 2008) atenta para o fato de que muitos dos letramentos valorizados e com ampla circulação no cotidiano das pessoas não contam como letramento “verdadeiro” e por isso são ignorados e desvalorizados pela escola. Essas mudanças fazem da escola um espaço constituído por letramentos múltiplos e diferenciados, valorizados e não valorizados, locais, globais, autônomos, vernaculares, institucionalizados, sendo que alguns são ignorados e outros constantemente enfatizados.

Nessas circunstâncias, nos questionamos sobre o trabalho que a escola tem realizado em prol dos letramentos dos sujeitos, considerando que um dos principais objetivos da escola é possibilitar que os alunos participem de práticas sociais – que envolvem o uso da leitura e da escrita – de maneira crítica, democrática, ética. Para fazer isto, é preciso que a educação leve em conta os múltiplos letramentos ou letramentos múltiplos; os letramentos

multissemióticos; os letramentos críticos e protagonistas requeridos em sociedade (ROJO, 2008).

Essas novas exigências que o mundo contemporâneo coloca para a escola tem multiplicado as práticas letradas e os textos de diversos gêneros que nela devem circular. Considerando que toda forma de comunicação está cristalizada em formas específicas de linguagem o ensino escolar, inevitavelmente aborda gêneros que circulam nas mais diversas esferas sociais. Mas, na tentativa de torná-los instrumentos de comunicação, os gêneros passam a ser objeto de ensino aprendizagem e, portanto, a prática de linguagem passa a assumir um caráter fictício (Schnewly e Dolz, 1999).

Os resultados de avaliações como ENEM e SAEB, discutidos por Rojo (2009), revelam que a interpretação crítica, a capacidade de defender posições e protagonizar soluções não tem sido construídas pelos alunos a partir do ensino que lhes é ofertado. Os resultados destas avaliações e de outros índices como o INAF, mostram a ineficácia das práticas didáticas revelando que alunos mesmo com considerável duração da escolaridade apresentam capacidades limitadas.

As práticas de letramento escolar parecem não ter acompanhado as mudanças pelas quais a sociedade tem passado, permanecendo com foco ainda no processo de aquisição da escrita como tecnologia e por isso,

pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua – como lugar de trabalho –, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 1995, p.20).

É preciso ampliar e democratizar as práticas e eventos de letramento que têm lugar na escola, bem como os textos e gêneros que nela circulam. Desse modo, tomamos como base teórica os Novos Estudos do Letramento

(NEL), entendendo o letramento numa perspectiva social e antropológica, tal como Street (2014).

Dentro dessa perspectiva, uma mudança importante foi a rejeição por vários autores da visão dominante do letramento como uma habilidade “neutra”, técnica, e a conceitualização do letramento, ao contrário, como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos (STREET, 2014, p. 17).

A dimensão social do letramento é discutida a partir das particularidades que ele incorpora quando em espaços específicos como a escola. Logo, os conceitos de eventos e práticas de letramento são centrais para discutirmos quais configurações a leitura e a escrita assumem quando usadas no contexto escolar.

Considerando o processo de apropriação dos gêneros discursivos como importante aspecto dos processos de letramento, abordamos através do Interacionismo Sociodiscursivo os gêneros enquanto instrumentos que mediatizam os eventos de letramento.

Nessa perspectiva é central a discussão sobre o papel dos gêneros no processo de produção textual, que é marcado pelos processos de adoção e adaptação de um modelo de gênero às especificidades da situação. Desse modo Miranda (2017, p. 815), esclarece:

os gêneros constituem instrumentos disponíveis e necessários para a organização do uso da linguagem em unidades de comunicação, ou seja, em textos. Nesse sentido, todo texto é produzido e interpretado a partir de “modelos de gêneros” que os agentes (produtores e receptores) conhecem e reconhecem.

Durante o processo de ensino dos gêneros o professor deve atuar enquanto agente social que conduz seu projeto de ensino em permanente negociação com os interesses dos alunos, a fim de favorecer a competência linguístico-discursiva dos mesmos. Nesses termos, o professor seria um agente de letramento que

ao contrário de um super professor seria um organizador de atividades de linguagem que descortinassem aos estudantes cenários mais aprazíveis para o estudo das linguagens na escola; capaz de coordenar trabalhos com os usos sociais da escrita, discutindo com seus alunos novas práticas de linguagem que permitissem a mobilização de novos gêneros textuais/discursivos, orais, escritos

verbo-visuais, multissemióticos no ambiente discursivo escolar. (BALTAR, et. al. p. 2).

Tecidas essas considerações de natureza teórica, situamos a nossa pesquisa que tem como objeto de análise as *mostras pedagógicas* de escolas públicas que, em sua essência, são eventos destinados a compartilhar com a comunidade escolar as atividades desenvolvidas com os alunos ao longo do ano/semestre letivo. São eventos pedagógicos que reúnem ao mesmo tempo leitura, escrita e fala.

Considerando a ausência de uma definição conceitual para tal evento pedagógico, buscamos nas próximas linhas apresentar o que nós entendemos por mostra pedagógica a partir de algumas características gerais encontradas em tais eventos.

Apesar da ausência conceitual parece existir um consenso dentro da comunidade escolar (seja ela pública ou privada) de que as mostras pedagógicas são momentos destinados à socialização dos conhecimentos científicos entre alunos e pais/familiares.

A partir disto, podemos afirmar, primeiramente, que as mostras são realizadas pela maioria das escolas, sejam elas públicas ou particulares, de educação infantil, ensino fundamental ou médio. Em segundo lugar, são situações planejadas com antecedência, que seguem uma dinâmica diferenciada se comparada a outras situações interescolares. Tendo em vista que as escolas passam por mudanças no horário das aulas, no planejamento das professoras, no desenvolvimento das atividades e também na decoração do espaço.

Geralmente os trabalhos são apresentados em forma de projetos, sendo que a escola adota um tema geral, tendo cada turma um tema específico. Uma quarta característica seria a configuração das apresentações. Enquanto algumas escolas apostam em apresentar para o público o que as crianças aprenderam durante o ano/semestre letivo através de exposições dos materiais construídos, outras apresentam o tema do projeto em forma de musical ou peça teatral, explorando a linguagem artística. De toda maneira, podemos dizer que nas duas configurações temos a presença significativa de diversas linguagens.

Sendo assim, compreendemos que a mostra pedagógica é um momento privilegiado onde os alunos têm a oportunidade de mostrar não apenas aos pais, mas a toda comunidade escolar o que tem aprendido na escola. São eventos de grande importância e aprendizado, pois podem constituir-se como momentos onde os alunos usam a criatividade, assumindo o protagonismo nas situações de ensino-aprendizagem.

É, portanto, um momento que favorece o uso de várias linguagens (artística, oral, corporal, escrita, leitura), um momento formal onde os alunos interagem com diversos sujeitos (familiares e desconhecidos). Constitui-se ainda como um momento de aproximação entre comunidade e escola em que os sujeitos que compõem a instituição mobilizam seus recursos a fim de mostrar o trabalho pedagógico ao público. Por estes motivos apostamos que as mostras pedagógicas têm grandes possibilidades de favorecerem/constituírem eventos de letramento escolar.

Desse modo, buscamos responder às seguintes perguntas: Em que medida as mostras pedagógicas escolares constituem-se em eventos de letramentos? Que práticas de letramentos são possíveis depreender das atividades propostas pelas professoras? Como se caracterizam os usos dos gêneros orais e escritos na produção de mostras pedagógicas escolares?

Para responder a estas questões estabelecemos como objetivo geral investigar como a atividade mostra pedagógica materializa práticas e eventos de letramento escolar. Como objetivos específicos elencamos:

1. Identificar as concepções de letramento que embasam o trabalho docente;
2. Analisar o agir docente em atividades de escrita mediatizadas pelos gêneros textuais;
3. Compreender os significados que os alunos atribuem aos eventos de letramento relacionados à Mostra Pedagógica.

A partir dos objetivos estabelecidos e do enquadramento teórico dos dados, constituirão categorias de análise, nesta pesquisa:

1. Concepções de letramento das docentes
2. O agir docente em eventos de letramento

3. Os significados dos eventos de letramento para os discentes

Diante dos resultados de pesquisas de autores como Bonini (2001), Rojo (2009, 2010), Soares (2014) e Street (2013) constata-se que a escola não tem conseguido acompanhar as mudanças e as exigências sociais. Com o ensino de regras arbitrárias acaba fazendo com que os alunos não consigam usar os conhecimentos adquiridos de maneira relacional. Além disso, revelam ainda a dificuldade dos docentes em desenvolver práticas de ensino baseadas em práticas sociais de letramento.

Na tentativa de reverter esse quadro a escola e seus profissionais devem estar atentos ao fato de que as práticas de letramento que têm sido propostas não estimulam e não agradam aos alunos/leitores, e principalmente, não os ajudam a participar das práticas sociais.

De acordo com Soares (2004) é necessário que haja um processo de caracterização, confronto e ligação entre as práticas sociais e escolares, mostrando as consequências do processo de escolarização da leitura e da escrita sobre as práticas e usos sociais da leitura e da escrita.

Considerando o exposto, acreditamos que a pesquisa por nós desenvolvida pode contribuir de maneira significativa para a compreensão das relações que se estabelecem entre escolarização e letramento, bem como para a propositura e disseminação de ideias que possam aprimorar o papel da escola como espaço propício para a construção de eventos e práticas de letramentos significativos.

Com o intuito de responder às perguntas investigativas, anteriormente apontadas, optamos pela abordagem da pesquisa qualitativa, utilizando entrevista, análise documental, observação participante e gravação em vídeo e áudio como instrumentos de coleta de dados. A entrevista possibilitou uma análise das concepções de letramento subjacentes à prática pedagógica; a análise documental do planejamento das professoras, a observação e as gravações de aulas forneceram dados para a descrição e interpretação das mostras pedagógicas enquanto eventos de letramento, de forma que possamos discutir também sobre as práticas de letramentos e os significados construídos pelos alunos. Os participantes da pesquisa são 4 docentes e 112 discentes inseridos em duas escolas da rede pública municipal da cidade de Campina

Grande-PB, sendo uma turma de 3º ano e outra de 4º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em cada uma das escolas.

Organizamos a dissertação em quatro capítulos. O primeiro capítulo intitulado “Eventos e práticas de letramento(s) na esfera” escolar destina-se à discussão sobre eventos e práticas de letramento(s) escolar na perspectiva dos Novos Estudos sobre Letramento; os gêneros de texto como instrumentos de ação para o agir de linguagem de professores e alunos e o professor enquanto agente de letramento. O segundo capítulo trata das nossas escolhas metodológicas, delineando o percurso investigativo. No terceiro capítulo apresentamos a análise dos dados. E, no último, tecemos as nossas considerações finais.

1. EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO(S) NA ESFERA ESCOLAR

Buscando compreender como as mostras pedagógicas escolares materializam eventos e práticas de letramento, destinamos este capítulo à discussão de conceitos fundamentais para esta compreensão. Introduzimos a discussão apresentando e problematizando os conceitos de eventos e práticas de letramento escolar; em seguida, discutimos o lugar que os gêneros textuais ocupam como instrumentos de ação nas interações entre sujeitos e materiais escritos e, por fim, discutimos o agir do professor para o letramento. Esta discussão teórica se fundamenta nos Novos Estudos de Hamilton 2000; Street 2012, 2013, 2014; Rojo 2009, 2010; Soares 2004; e na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, mais especificamente a abordagem sobre linguagem, agir geral, agir de linguagem, texto e discurso de Bronckart 2006, 2008, 2009; Machado 2009; Baltar 2008, 2006, 2011; Oliveira 2010 entre outros.

1.1 Eventos e práticas na perspectiva dos Novos Estudos sobre Letramento (NEL)

Nos últimos anos temos visto um aumento considerável da quantidade de estudos sobre letramento. Inicialmente, o maior número de pesquisas

acadêmicas focava nas consequências cognitivas da aquisição do letramento, porém, essa tendência tem sido superada e os estudos mais recentes têm se preocupado em entender o letramento de maneira mais ampla, como “prática social e numa perspectiva transcultural” (STREET, 2014, p. 17).

Sob o ponto de vista transcultural a língua oral e a língua escrita constroem suas relações a partir do contexto em que seus usos acontecem. Não existe, portanto, uma explicação única para essa relação.

Além desta perspectiva, e considerando a amplitude na qual o conceito de letramento tem sido concebido, Soares (2010, p. 56) propõe quatro “diferentes pontos de vista sob os quais o letramento tem sido considerado, de que resultam diferentes conceitos nomeados com essa mesma palavra, letramento”.

A primeira perspectiva apresentada pela autora é a antropológica. Nesta perspectiva o letramento está totalmente vinculado à cultura. Por tanto, podemos entendê-lo como as práticas sociais da leitura e da escrita e os valores que elas têm dentro de determinada cultura.

De um ponto de vista linguístico, o letramento diz respeito às especificidades da língua escrita e da língua oral a fim de diferenciá-las. Reporta-se aos aspectos psicolinguísticos, linguísticos e sociolinguísticos.

Sob o ponto de vista psicológico a palavra letramento refere-se às habilidades cognitivas necessárias para a produção e compreensão de textos escritos.

E na perspectiva educacional/pedagógica, o letramento está voltado para as atividades de leitura e escrita vivenciadas em práticas sociais que envolvem a língua escrita. “É este o conceito de letramento que, entre nós, está presente nas práticas escolares, nos parâmetros curriculares, nos programas, nas avaliações que vêm sendo repetidamente feitas em diferentes níveis” (SOARES, 2010, p. 57). Não só na esfera escolar, mas outras esferas sociais supervalorizam o padrão de letramento escolar em detrimento de outros letramentos. Street (2014) argumenta que os processos por meio dos quais o letramento tem sido construído têm retroalimentado o letramento escolar. O letramento vivenciado na família, entre amigos, tem sido associado ao ensino e à pedagogia, corroborando para uma visão autônoma de letramento.

Contrário a este posicionamento, para os Novos Estudos do Letramento (NEL) a palavra letramento “reporta-se a todos os usos sociais da escrita; dito de outra forma, ao conjunto de práticas sociais mediadas pela escrita, direta ou indiretamente” (BALTAR, BRAGANÇA, 2016, p. 3).

Os NEL constituem uma rede conceitual alternativa que compreende o letramento como prática social, rejeitando a aquisição de habilidades como ponto focal. Isso requer o reconhecimento de múltiplos letramentos, que variam no tempo, no espaço, além de contestados nas relações de poder. Essas relações de poder estão incrustadas no conceito de letramento que pode ser considerado, a depender de quem e de onde o enxerga, a partir de dois modelos: o autônomo e o ideológico. De acordo com Strett (2010), a palavra modelo é usada para fazer referência a “perspectivas conceituais que padronizam noções sobre como o mundo é” (p.36).

Dessa forma, temos no modelo autônomo a negação da existência das relações de poder presentes no conceito de letramento, presumindo-o como algo autônomo, desligado do contexto em que acontece. Este modelo de letramento que na maior parte das vezes dá sustentação às práticas valorizadas pela escola vem sendo desenvolvido desde o século passado sem grandes mudanças. Tal modelo entende que existe apenas uma maneira de desenvolver o letramento, através da alfabetização.

Esta perspectiva não é predominante apenas no campo da escolarização, ela aparece em várias outras instâncias, inclusive nos programas de desenvolvimento. Vários deles trabalham com a ideia de que o letramento de maneira autônoma terá implicações em outras práticas sociais e cognitivas.

Em resumo: um grupo de pessoas letradas levaria o letramento a um grupo de “iletrados” que obrigatoriamente teriam suas habilidades cognitivas, condição econômica e social - independente dos outros fatores que os fizeram estar na condição de “iletrados” - melhoradas. Para Street (2013, p. 54), o modelo “disfarça as conjecturas culturais e ideológicas que o sustentam, de forma que possa então ser apresentado como se elas fossem neutras e universais e que o letramento em si teria esses efeitos benéficos”.

Tayassu (2011, p. 22) faz uma provocação acerca dessa relação direta entre alfabetização/letramento e a condição de cidadania/inclusão social e cultural. Para a autora essa ligação automática é abusiva, pois,

no mundo profissional, por exemplo, há disparates significativos entre o nível de formação dos indivíduos e a capacidade de inserção desses mesmos indivíduos no campo de trabalho. Nos dias atuais, não é raro encontrarmos uma mão de obra qualificada em situação de desemprego temporária ou prolongada.

Nesse mesmo sentido, Britto (2004, p. 56) argumenta que o letramento não interfere de maneira direta na condição social, mas ao contrário a condição social influencia no letramento. Dessa maneira, “a condição de maior ou menor domínio de habilidades de leitura e escrita e o exercício de atividades dessa natureza é antes o resultado da situação social que a possibilidade de maior participação”.

Segundo Street, a abordagem autônoma simplesmente impõe concepções particulares, dominantes de letramento a outras classes sociais, grupos e culturas. Diferentemente, para o modelo ideológico o letramento varia. Esta perspectiva considera que as práticas de letramento são determinadas pela cultura e pela sociedade, e os significados e as implicações da aquisição do letramento para o indivíduo dependem dentre outras coisas do contexto em que o grupo social a adquiriu.

Os Novos Estudos sobre Letramento sugerem que, “na prática, o letramento varia de um contexto para outro e de uma cultura para outra e, assim, conseqüentemente, variam os efeitos dos diferentes letramentos em diferentes condições” (STREET, 2013, p. 53).

A partir de um olhar mais aberto para as culturas, o modelo ideológico enxerga as práticas de letramento de maneira mais sensível, pois pressupõe que o letramento é uma prática social, e não algo autônomo, uma habilidade técnica e neutra. Entende que as maneiras que as pessoas se relacionam com a leitura e a escrita refletem as concepções de conhecimento e identidade de cada uma.

O letramento, nesse sentido, sempre é objeto de disputa, tanto seus significados como suas práticas. Por esta razão, visões particulares de letramento são sempre “ideológicas”, elas estão sempre enraizadas em uma dada visão de mundo e em um desejo de que

aquela visão de letramento domine e marginalize outras (GEE, 1990; BESNIER, 1995; STREET, 2000 apud STREET 2013).

Portanto, para Street, os modelos são poderosos por determinarem recursos, currículos, estratégias pedagógicas, além de estabelecer fronteiras que pretendem definir quem é alfabetizado/letrado e que não é alfabetizado/não letrado. “O modelo “autônomo” então é, na verdade, profundamente “ideológico” no sentido de que disfarça sua própria posição de poder e suas alegações, representando suas visões como se fossem independentes da cultura, universais, “autônomas” (STREET, 2013, p. 55).

O modelo autônomo costuma conectar-se à categoria dominante de letramento associada às organizações formais como a escola. Enquanto que em instituições informais acontecem os letramentos vernaculares - geralmente desvalorizados. Essa dicotomia, que valoriza determinados usos e práticas de linguagem em contextos específicos corrobora para a marginalização de grupos sociais que não dominam as práticas reconhecidas - geralmente as práticas escolares, ratificando o posicionamento de Street quando afirma que o letramento é um campo de disputa onde um grupo tenta impor a visão de mundo, e conseqüentemente, de letramento em conseqüência da anulação de outras.

Contrários à supervalorização dos letramentos dominantes e em consonância com o letramento ideológico, vários autores concebem o letramento a partir de um olhar abrangente relacionando-o à cultura. Na concepção de Rojo (2009) a palavra letramento refere-se aos usos e às práticas sociais de linguagem, onde a escrita está presente de alguma maneira, independentemente de serem ou não valorizados, em diversos contextos sociais como a família, o trabalho, a escola, etc.

De acordo com Kleiman (1995, p.9) “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Baltar (2008, p. 2) compreende o letramento como “o domínio, em diferentes níveis, das atividades e ações de linguagem das quais participam os

usuários de uma língua em contextos especializados da sociedade e pelo seu respectivo “empoderamento” para agir em sociedade mediante esse domínio”.

Os autores supracitados compreendem que o letramento não pode ser entendido fora do contexto em que acontece. Desta maneira, corroboramos com a concepção de tais autores, esclarecendo que para a perspectiva adotada neste estudo, o letramento é genuinamente sócio cultural/etnográfico.

Os contextos especializados mencionados por Baltar (2008) referem-se às diversas esferas de circulação dos gêneros textuais. Temos a esfera jurídica, a publicitária, a política, a literária, a escolar, e várias outras, cada uma exigindo e produzindo usos, práticas e significados de escrita diferentes. No caso do letramento escolar, que é o foco da nossa discussão, esses modos de uso da escrita são determinados pelo contexto específico da escola. “A forma em que a leitura e a escrita existem na escola é uma dentre as múltiplas alternativas históricas e que adquirem sentido em função dos processos sociais que acontecem através da escolarização” (ROCKWELL, 1985, p. 87).

Por esta variedade de demandas e de esferas de circulação de usos da escrita, nós como pesquisadores só conseguiremos captar os significados que essas práticas possuem para os sujeitos se olharmos cuidadosamente para o contexto onde as interações entre escrita e sujeito acontecem.

Rockwell (1895), atenta para o fato de que apesar de a escola ser considerada representante da cultura letrada, precisamos antes de aceitar essa condição “reconstruir, a partir do cotidiano escolar, o que acontece com a língua escrita neste contexto particular” (p. 86).

Admitindo a pluralidade, mas pensando, ao mesmo tempo, em descrever a especificidade dos letramentos nos mais diversos lugares, Street desenvolveu o conceito de “práticas de letramento” que foi construído a partir do conceito de “eventos de letramento” de Heath (1982). Para esta autora, o termo “eventos de letramento” refere-se a “qualquer ocasião em que um recibo de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e a seus processos interpretativos” (Heath, 1982 apud Street, 2014).

O conceito de eventos de letramento, na verdade, derivou da ideia de eventos de fala. Relacionado ao letramento o conceito de eventos de fala foi utilizado pela primeira vez por Anderson et. al (1980), quando o definiram como

uma ocasião durante a qual uma pessoa tenta compreender sinais gráficos. Posteriormente, Anderson e Teale (1987), chamam de eventos de lectoescrita, “aquelas ocasiões nas quais uma pessoa produz, compreende ou tenta produzir ou compreender a língua escrita” (p. 214). Somente depois, Heath caracterizou o conceito evento de letramento a partir da definição mencionada acima.

Posteriormente, Street (2012, p. 74) desenvolveu uma distinção funcional entre os conceitos de “eventos de letramento” e “práticas de letramento”.

Eu empreguei a expressão “práticas de letramento” (STREET, 1984, p. 1) como uma forma de focalizar as “práticas sociais e concepções de leitura e escrita”, embora eu tenha posteriormente elaborado o termo para considerar tanto os “eventos”, no sentido de Heath (op. cit.), como os modelos sociais de letramento que os participantes trazem para esses eventos e que lhes conferem sentido (STREET, 1988).

Os Novos Estudos do Letramento entendem por práticas letradas as maneiras culturais de utilizar a escrita que as pessoas lidam em seu cotidiano. “Práticas de letramento ou letradas, são, pois, um conceito que parte de uma vida socioantropológica. Tem-se de reconhecer que são variáveis em diferentes comunidades e culturas” (ROJO, 2010, p. 26). Para Street (2013, p.6) o conceito de práticas de letramento

Tenta lidar com os eventos e os padrões de atividade em torno de eventos de letramento, mas para *ligá-los* a algo mais amplo, de natureza cultural e social. Como parte dessa ampliação, por exemplo, notei que nós trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais, relativos ao que é a natureza do evento e o que o fez funcionar e dar-lhe significado. As práticas de letramento, então, se referem ao conceito cultural mais amplo de formas particulares de se pensar sobre realizar a leitura e a escrita em contextos culturais.

É nos “eventos de letramento” dos quais nós participamos enquanto indivíduos em comunidade, que as práticas letradas se materializam. Sendo assim, os novos estudos do letramento definem entendem que “eventos são episódios observáveis que derivam de práticas e por elas são formatados”. A noção de eventos sublinha a natureza situada do letramento, que sempre existe num dado contexto social” (ROJO, 2010, p. 26).

O contexto revela o valor social que o conceito de práticas de letramento tenta captar. O cerne está em chegar aos significados que as pessoas atribuem

aos textos. Sendo assim, nossa pesquisa tenta dar conta dos significados que a escrita tem para os sujeitos no contexto escolar. Considerando o enfoque social e histórico do letramento, os eventos por si só não nos mostram como os significados são construídos pelos sujeitos. De acordo com Street (2012, p. 76),

Se não estivermos familiarizados com as convenções de um grupo, possivelmente teremos dificuldades para compreender o que está acontecendo em determinado evento, já que há convenções e pressupostos subjacentes sobre os eventos de letramento que fazem com que eles funcionem.

Diante disto, numa pesquisa que se propõe a compreender as práticas de letramento, faz-se necessário: 1) considerar as práticas históricas que compõem as ações dos sujeitos durante os eventos observados; 2) conceber as características específicas desses eventos indispensáveis para o entendimento do contexto.

Direcionar as observações para as práticas de letramento significa atender para aspectos que possam nos indicar os padrões constituintes dos eventos, de modo que possamos reunir conjuntos de eventos e dar-lhes um padrão.

As falas, os discursos, talvez as roupas, os tipos de texto sinalizariam algumas mudanças, algumas transições. Gradualmente, podemos começar a dar a isso um padrão e dizer agora podemos comparar diferentes conjuntos de práticas (STREET, 2010, p. 38).

Diante do exposto, destacamos a importância de usarmos na nossa pesquisa os conceitos de eventos e de práticas conjuntamente. Enquanto o conceito de eventos possibilita a observação em determinadas situações de ações que podem ser identificadas enquanto acontecem; o conceito de práticas permite que extrapolemos a descrição do evento e passemos a entender como os significados são construídos, ligando esses eventos a aspectos culturais/sociais.

Na tentativa de esclarecer os elementos básicos de eventos e práticas de letramento, Hamilton (2000) construiu um quadro onde apresenta os aspectos observáveis e não observáveis que os compõem.

Elementos visíveis dentro dos eventos de Letramento (Esses podem ser capturados em fotografias)	Constituintes não-visíveis das práticas de letramento (Esses podem ser inferidos através de fotografias)
<p>Participantes: pessoas que podem ser vistas interagindo em torno de textos.</p> <p>Ambientações (Settings): as circunstâncias físicas mais imediatas na qual a interação acontece.</p> <p>Artefatos: os instrumentos materiais e acessórios envolvidos na interação (incluindo textos).</p> <p>Atividades: as ações desempenhadas pelos participantes no evento de letramento.</p>	<p>Participantes implícitos: outras pessoas, ou grupos, envolvidos nas relações sociais de produção, interpretação, circulação e, por outro lado, regulamentação de textos.</p> <p>O domínio da prática dentro do qual o evento ocorre, estabelece o seu sentido e propósito social. Todos os outros recursos incorporados à prática de letramento, incluindo valores não materiais, modos de compreender, modos de pensar, sentimentos, habilidades e conhecimento.</p> <p>Rotinas estruturadas e caminhos que facilitam ou regulam as ações; regras de legitimidade e conformidade – quem faz ou não faz determinada atividade; quem pode ou não pode se engajar em determinadas atividades.</p>

Fonte: Hamilton (2000, p. 7)ⁱ

Esse quadro nos serviu como suporte durante as observações, nos ajudando a identificar as diversas atividades de escrita, os usos em momentos “informais”, bem como comportamentos que indicassem a existência de padrões. A partir disto, buscamos identificar os usos escolares da escrita, articulando os significados particulares e sociais atribuídos pelos sujeitos.

Nesta direção nossa pesquisa aprofunda a discussão sobre letramento e escolarização, relação esta ainda confusa e pouco compreendida. A esse respeito, Rojo (2010) apresenta dados de pesquisas que apontam que os alunos aprendem a tecnologia da escrita, mas não conseguem utilizá-la da

maneira esperada, não conseguem ajustar o conhecimento para atuar em diferentes contextos, ou seja, eles não desenvolvem as habilidades necessárias para as práticas de letramento.

Falar das capacidades que os estudantes da educação básica no Brasil possuem significa dizer que eles concluem onze anos de escolaridade, mas aprendem o correspondente aos primeiros oito anos.

Portanto, o que temos no Brasil é um problema com os letramentos do alunado e não com a sua alfabetização. E nenhum método de alfabetização – fônico ou global – pode dar jeito nisso, mas, sim, eventos escolares de letramento que provoquem a inserção do alunado em práticas letradas contemporâneas e, com isso, desenvolvam as competências/capacidades de leitura e escrita requeridas na atualidade (ROJO, 2010, p. 22).

O intuito não é adotar posicionamentos extremos, desvalorizar ou supervalorizar o letramento desenvolvido na escola. Por isto, é prudente “evitar juízos de valor acerca da suposta superioridade do letramento escolarizado com relação a outros letramentos” (STREET, 2014, p. 127).

Supervalorizar o letramento escolar em detrimento dos outros letramentos significa estabelecer uma relação automática entre letramento e escolarização. Esta relação é fruto do consenso de que a escola e seu processo (a escolarização) são os responsáveis pela aprendizagem das habilidades básicas da leitura e da escrita e também pelo seu uso efetivo nas práticas sociais. Porém, é importante lembrar que é considerado como indivíduo letrado aquele que consegue usar a escrita em diversas esferas, não somente na escola. A aprendizagem da leitura e da escrita, bem como seu uso efetivo, podem acontecer em ambientes não escolares.

Diante disto, destacamos duas considerações: a escola ao mesmo tempo em que escolariza pessoas, escolariza conhecimentos, prática sociais e; a relação entre letramento e escolarização não pode ser tão direta.

Ao mesmo tempo em que procuramos evitar a supervalorização do letramento escolar, destacamos a importância da escola enquanto espaço de ensino-aprendizagem da tecnologia da leitura e da escrita e também como espaço (para muitos sujeitos, o único) para o uso complexo desses conhecimentos linguísticos. Dessa forma, coloca-se como desafio para o

letramento escolar formar o aluno para que ele possa usar as habilidades nas variadas práticas sociais de escrita, conseguindo responder de maneira satisfatória às exigências colocadas pela sociedade que demandam letramentos múltiplos e multimodais.

1.2 Os gêneros textuais como instrumentos de ação

Os gêneros de textos são apreendidos por nós como instrumentos para o agir de linguagem de professores e alunos em eventos de letramento que se apresentam como atividades de linguagem. Sendo assim, nos respaldamos no Interacionismo Sociodiscursivo através das obras de Bronckart (1946, 2006, 2009), Machado (2009), Baltar (2008, 2006, 2011) e Oliveira (2010). Bronckart e Machado discutem os gêneros de texto e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento, enquanto Baltar e Oliveira abordam os gêneros textuais e o letramento problematizando suas implicações no ensino-aprendizagem da Língua Materna.

O quadro conceitual utilizado pelo ISD apoia-se em uma Psicologia da Linguagem, inserida na corrente das ciências humanas/sociais, chamada de interacionismo social. Para este quadro teórico-metodológico, a linguagem é o instrumento fundador dos processos psicológicos em suas dimensões humanas. Portanto, as funções psicológicas superiores e as condutas ativas seriam resultado da “semiotização de um psiquismo primário” (2006, p. 122).

Segundo Bronckart, a posição interacionista social evidencia,

o caráter *indissociável* dos processos de organização social das atividades, de regulação dessas atividades pela linguagem e de desenvolvimento das capacidades cognitivas humanas e, conseqüentemente, abrem caminho para uma abordagem de explicação do funcionamento psicológico humano, que implica, necessariamente, a história das *interações humanas* tais como elas se organizam nas atividades e nas produções verbais coletivas (BRONCKART, 2006, p.123).

Diante do exposto esclarecemos que o projeto do Interacionismo sociodiscursivo revisita o interacionismo social de Vygotsky, baseando-se em cinco princípios básicos:

- a. As ciências humanas teriam como objeto as condições de desenvolvimento e funcionamento das condutas humanas.
- b. Todos os processos de desenvolvimento humano se efetivaram com base nos pré-construídos humanos, isto é, nas diferentes construções sociais já existentes em uma determinada sociedade.
- c. O desenvolvimento humano se efetuará no quadro do agir, isto é, todos os conhecimentos construídos são sempre produtos de um agir que se realiza em determinado quadro social.
- d. Os processos de construção dos fatos sociais e os processos de formação das pessoas individuais seriam duas vertentes complementares e indissociáveis do mesmo desenvolvimento humano.
- e. A linguagem desempenharia um papel fundamental e indispensável no desenvolvimento, considerando-se que é por meio dela que se constrói uma “memória” dos pré-construídos sociais e que é ela que organiza, comenta e regula o agir e as interações humanas, no quadro das quais são re-produzidos ou re-elaborados os fatos sociais e os fatos psicológicos. (MACHADO, 2009, p. 125-126)

O ISD articula ainda três unidades de análise: a linguagem, as condutas ativas ou o “agir” e o pensamento consciente. Sendo assim, propomos discutir os conceitos de linguagem, agir geral, agir de linguagem, texto e discurso, compreendendo que são conceitos-chave propostos pelo quadro teórico-metodológico adotado, ao mesmo tempo em que são indispensáveis para a leitura dos eventos de letramento (nosso objeto de estudo) como atividades de linguagem permeadas por textos e discursos.

A concepção de linguagem adotada pelo ISD opõe-se à *doxa lógico-gramatical* caracterizada pelo entendimento de que a linguagem tem um caráter unívoco e descontextualizado, sendo a linguagem concebida fora das práticas em que ela acontece. Vários autores contestavam esse posicionamento, porém, apenas no século XIX essa oposição ganha força e diversos autores passam a apresentar uma concepção que concebe a linguagem como atividade social ou atividade de discurso. Esta mudança tem como base a obra de Humboldt que enxerga as “relações entre a linguagem como capacidade da espécie humana e as múltiplas línguas naturais” (Bronckart, 2006, p. 70). Para Humboldt, a linguagem só existe em línguas naturais, e por isto, primeiro deve-se estudar sua diversidade para depois constatar o que elas têm em comum. Desta maneira, ele antecipa a concepção de língua desenvolvida por Saussure posteriormente.

Temos nesta perspectiva, como dito anteriormente, a compreensão de que a linguagem só existe em línguas naturais, e estas, por sua vez, só têm existência nas práticas verbais, ou seja, no discurso. A linguagem como processo ativo e criativo é desenvolvida pelo interacionismo social e pelo interacionismo sociodiscursivo que é sustentado em duas teses: a primeira é que a atividade de linguagem é ao mesmo tempo produtora de objetos de sentido e “constitutiva das unidades representativas do pensamento humano”; a segunda é que sendo a atividade de linguagem uma atividade social, “o pensamento ao qual ela dá lugar é também, necessariamente, semiótico e social” (BRONCKART, 2006, p. 71).

As atividades de linguagem podem ser concebidas também como agir de linguagem quando este agir é apreendido sob o ângulo das atividades coletivas. Primeiramente, gostaríamos de esclarecer que o termo agir tem para Bronckart (2006, p. 137) o sentido de “qualquer comportamento ativo de um organismo”. Considerando a espécie humana como “a única a ter operacionalizado um agir comunicativo verbal, mobilizando signos organizados em textos, que lhe permitem construir um *espaço gnosiológico*” (BRONCKART, 2006, p. 137), faz-se necessário distinguir um agir não-verbal ou agir geral de um agir verbal ou agir de linguagem.

Como dito anteriormente o agir de linguagem pode ser apreendido sob o ângulo das atividades coletivas, assim como o agir geral. Neste caso, o agir geral humano refere-se às estruturas que organizam as interações entre sujeitos e meio ambiente. O agir de linguagem, tem como principal função “assegurar o entendimento indispensável à realização das atividades gerais, contribuindo para seu planejamento, sua regulação e sua avaliação” (HABERMAS, 1987 apud BRONCKART, 2006, p. 138), é sob este ângulo que o agir de linguagem é concebido como atividades de linguagem.

Se concebermos a ação geral e a ação de linguagem sob o ângulo de sua relação “com um ou com vários indivíduos singulares”, se estará falando de ação geral e/ou ação de linguagem. Segundo Bronckart (2006, p. 139), “podemos definir a ação de linguagem como uma parte da atividade de linguagem cuja responsabilidade é atribuída (por via externa ou interna) a um indivíduo singular, que, assim, se torna o autor ou agente dessa ação”.

A realização dessa ação é concretizada sob a forma de textos que são construídos a partir da mobilização dos recursos e dos modelos de organização textual disponíveis em uma determinada língua. “Os textos podem ser definidos como os correspondentes empíricos/linguísticos das atividades de linguagem de um grupo, e um texto como o correspondente empírico/linguístico de uma determinada ação de linguagem” (BRONCKART, 2006, p.139). Nesta perspectiva, o texto é uma unidade comunicativa, posto que o que determina sua abertura e fechamento é a ação que o gerou.

Resta-nos esclarecer, ainda, que para este quadro teórico-metodológico a noção de *discurso* é equivalente à noção de atividade de linguagem utilizada. Considerando a heterogeneidade de discursos são propostos os termos “espécies de atividade geral” e “espécies de atividade de linguagem” quando esta variedade não estiver fazendo menção aos textos, mas aos discursos. Sobre o caráter dialógico do discurso, Bronckart argumenta a partir de Volochinov que,

Esses signos-ideias não podem provir da atividade dos indivíduos isolados; ao contrário, são, necessariamente, resultado dos discursos produzidos no quadro de interações sociais e, devido a esse estatuto, os discursos apresentam sempre um caráter dialógico: eles se inscrevem em um horizonte social e se dirigem a um auditório social: “toda palavra tem duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato que procede de alguém quanto pelo fato de que é dirigida a alguém. Ela é justamente produto da interação do locutor e do ouvinte (Volochinov apud Bronckart, 2006, p.75).

Quanto aos textos, Bronckart (2006, p. 143) ainda afirma que eles são produtos de “mecanismos estruturantes diversos, heterogêneos e por vezes facultativos”. Os mecanismos por sua vez se decompõem em operações também diversas que se realizam explorando recursos linguísticos.

Qualquer produção de texto implica, conseqüentemente e necessariamente, *escolhas* relativas à seleção e à combinação dos mecanismos estruturantes, das operações cognitivas e de suas modalidades de realização linguística. Nessa perspectiva, os **gêneros de texto** são produtos de *configurações* de *escolhas* entre esses possíveis, que se encontram momentaneamente “cristalizados” ou estabilizados pelo uso (BRONCKART, 2006, p.143).

Devido a esses modos de estruturação heterogêneos, os gêneros de texto não podem ser definidos por meio de um determinado conjunto de

operações cognitivas; tais operações se materializam através de determinado conjunto de unidades e de regras linguísticas. De acordo com Bronckart (2006, p. 154) “essas regras e unidades só podem ser atestadas nos níveis infra-ordenados em relação ao texto e no nível dos tipos do discurso”. É nesse nível, dos tipos de discurso, que os processos de mediação que favorecem o desenvolvimento de propriedades relacionadas à construção da identidade e de domínio do raciocínio acontecem. “Uma das teses centrais do interacionismo sociodiscursivo é a de que a prática (na produção e na recepção/interpretação) dos gêneros de texto e de tipos de discurso é a principal ocasião de desenvolvimento de mediação formativa” (BRONCKART, 2006, p. 153).

O autor esclarece ainda, quanto aos gêneros de textos, que no momento de qualquer nova produção, o agente deve realizar um duplo processo de adoção e de adaptação.

De um lado, ele terá que “escolher” ou adotar o modelo de gênero que lhe parece o mais adaptado ou o mais pertinente em relação às propriedades globais da situação de ação, tal como ele a imagina. Por outro lado, ele vai necessariamente adaptar o modelo escolhido, em função das propriedades particulares dessa mesma situação. O resultado desse duplo processo será um novo texto empírico, que, portanto, apresentará os traços do gênero escolhido e os do processo de adaptação às particularidades da situação (BRONCKART, 2006, p. 147).

Para usar estes mecanismos nessas situações nas quais os gêneros são adaptados a uma situação de interação, o agente necessariamente progride em seu conhecimento sobre os gêneros. Ao mesmo tempo em que este agente inscreve-se na rede de significações cristalizadas nos modelos preexistentes e aprende a se situar em relação a eles; considerando que a adaptação pode se traduzir na criação de variantes que por sua vez são capazes de provocar uma modificação nas características anteriores dos gêneros.

Portanto o que vai favorecer o desenvolvimento (sinônimo de ampliação dos conhecimentos preexistentes e modificação dos mesmos) durante a prática dos gêneros é esse processo de adoção e adaptação.

Machado (2009) reforça este entendimento de Bronckart (2003), e explica que em relação aos gêneros textuais: todo indivíduo inserido em uma comunidade linguística, quando age com a linguagem, é confrontado por uma

variedade de textos pré-existentes organizados em gêneros. O indivíduo desde o seu nascimento é exposto continuamente a estes gêneros, que são permanentemente modificados, de modo que constrói conhecimento quanto às regras e propriedades dos diferentes gêneros, ainda que esse processo se dê de forma inconsciente.

Devido às modificações sofridas pelos gêneros através das atividades sociais e dos próprios produtores/agentes de linguagem o indicado é que falemos em “modelos de gênero” apenas de um ponto de vista teórico. Pensando no processo de ensino-aprendizagem dos gêneros e na elaboração de materiais didáticos adequados, Machado (2009) apresenta a concepção de Schneuwly (1994).

O mesmo autor estabelece uma analogia entre o uso dos instrumentos materiais nas atividades não verbais com os gêneros textuais, defendendo a tese de que esses gêneros se constituem como verdadeiras *ferramentas semióticas complexas* que mediatizam a ação de linguagem, permitindo a produção e a compreensão de textos. (MACHADO, 2009, p. 128).

Desse modo, os gêneros textuais são instrumentos construídos historicamente e disponibilizados pela sociedade. Porém, só exercerão efetivamente o papel de instrumentos para o agir se apropriados pelos sujeitos e considerados por estes como úteis para o seu agir com a linguagem.

Assim como Bronckart (2003), Schneuwly (1994) defende que a participação dos indivíduos nas atividades sociais possibilita a construção de conhecimentos sobre os gêneros. Todavia, os gêneros formais, sejam eles escritos ou orais, necessitam ser ensinados de forma sistemática, sendo a escola encarregada desta tarefa, enquanto os gêneros informais não necessitam de um ensino formal para serem aprendidos.

Tratando sobre o ensino dos gêneros, Bronckart (2003) afirma que seria possível construir modelos de gêneros a partir do agrupamento intuitivo de textos em gêneros diferentes. Deste modo, seria possível identificar semelhanças e diferenças levando à reformulação dos “modelos de gêneros”. Além disso, sugere a construção de materiais didáticos que propiciem de maneira adequada a transposição didática entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos a serem ensinados. Traduzindo a concepção de Bronckart, Machado refere-se à transposição didática

como o conjunto das transformações que um determinado conjunto de conhecimentos necessariamente sofre, quando temos o objetivo de ensiná-lo, trazendo sempre deslocamentos, rupturas e transformações diversas a esses conhecimentos (MACHADO, 2009, p. 130).

Essa transposição didática pode ser considerada em três níveis: os conhecimentos científicos que passam por uma primeira transformação, para passar a ser conhecimento a ser ensinado que se transformará ainda em conhecimento a ser aprendido. Machado (2009), alerta para o fato de que já no primeiro nível de transposição podem surgir alguns problemas e que este primeiro nível de transposição aparece desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa de quinta a oitava série.

O primeiro problema, que é o que mais nos interessa – tendo em vista que a transformação de conhecimentos relacionados aos usos sociais da escrita em conhecimentos a serem ensinados – está relacionado ao fato de que as práticas sociais precisam ser objetos de estudo e, caso a construção do conhecimento sobre elas ainda não tenha ocorrido no campo científico corre-se o risco da abordagem no ensino estar condicionada ao senso comum.

Pensando na superação desse e de outros problemas, o grupo de pesquisadores francófonos, formado por Bronckart, Shneuwly e Dolz, construiu o conceito de sequência didática em 1996.

A sequência didática é definida como uma abordagem que unifica os estudos de discurso e a abordagem dos textos, implicando uma lógica de descompartmentalização dos conteúdos e das capacidades: elas deveriam englobar as práticas de escrita, de leitura e as práticas orais, organizadas no quadro de sequências didáticas (MACHADO, 2009, p. 133).

Descrevendo as ações deste grupo de Genebra, Bronckart (2006) afirma que as primeiras sequências didáticas foram construídas em 1985, porém, apenas na década de 90 é que elas passaram a focar o ensino dos gêneros. Primeiramente os gêneros da linguagem escrita e, posteriormente os gêneros formais do oral.

De acordo com as orientações deste grupo, para efetivar a proposta de ensino de gênero seria necessário um material didático que propusesse as

atividades a serem desenvolvidas. No caso do Brasil, os PCNⁱⁱ (1998) e atualmente a BNCCⁱⁱⁱ (2018) têm sido os documentos oficiais norteadores e influenciadores de professores e elaboração de materiais didáticos, tendo em vista que são utilizados como exigência para aprovação dos livros didáticos utilizados nas escolas.

Além desse modelo de material didático, visando alcançar os objetivos de ensino-aprendizagem dos gêneros “as práticas escolares de produção textual devem ser norteadas pelo que chamam de modelo didático do gênero a ser ensinado” (MACHADO, 2009, p. 135). Construir os modelos de gênero permitiria visualizar as dimensões constitutivas dos gêneros e selecionar as que podem ser ensinadas e as que são necessárias para outro nível de ensino. Esta construção admite o uso de várias referências teóricas, diferentes estudos sobre gênero e referências adquiridas através da observação de práticas sociais.

A construção dos modelos deve considerar, no mínimo, os seguintes elementos:

- a. As características da situação de produção (quem é o emissor, em que papel se encontra, a quem se dirige, em que papel se encontra o receptor, em que local é produzido, em qual instituição social se produz e circula, em que momento, em qual suporte, com qual objetivo, em que tipo de linguagem, qual é a atividade não verbal a que se relaciona, qual o valor social que lhe é atribuído etc.);
- b. Os conteúdos típicos dos gêneros;
- c. As diferentes formas de mobilizar esses conteúdos;
- d. A construção composicional característica do gênero, ou seja, o plano global mais comum que organiza seus conteúdos;
- e. O seu estilo particular (MACHADO, 2009, p. 136).

Estes itens auxiliariam na construção dos modelos e na definição do tipo de intervenção didática a ser desenvolvida pelo professor, com a definição dos objetivos do ensino condicionados ao nível dos alunos e as categorias a serem exploradas na sequência.

Apresentado o posicionamento tomado pelo interacionismo sociodiscursivo quanto ao ensino dos gêneros, gostaríamos agora de discutir a relação dos gêneros de textos com o letramento e as implicações dessa relação para o ensino da Língua Materna.

Primeiramente, gostaríamos de esclarecer que para o ISD o objetivo do ensino é proporcionar a competência discursiva do aluno.

Parto do princípio de que a competência que os falantes/escritores e os ouvintes/leitores de uma determinada língua devem desenvolver em si é uma competência discursiva e interacionista. Essa competência discursiva é a capacidade que um usuário de uma língua tem de interagir com outro usuário, a partir da apropriação dos gêneros textuais para a consequente produção de textos empíricos que circulam nas diversas esferas sociais (BALTAR, 2006, p. 2).

Dessa maneira, instrumentalizar um usuário da Língua consiste em ajudá-lo a desvendar os vários gêneros que estão presentes nas relações sociais, para que assim ele possa utilizar esses gêneros na atividade de linguagem de maneira confortável. A interação sociodiscursiva entre o sujeito e seus interlocutores, que acontece em uma atividade de linguagem, por meio da produção de um texto empírico, é propiciada pela apropriação dessas estruturas pelo usuário da língua.

Uma vez que a apropriação dos gêneros ocorre de modo situado, orientando propósitos reais, o esperado é ensinar com os gêneros. Portanto, os gêneros são utilizados como instrumentos de interação social. Quando a concepção de ensino adotada pelo professor busca compreender em quais situações da vida dos alunos a escrita se faz necessária, ele condiciona o ensino dos gêneros às demandas da vida social e, desta maneira, articula gêneros de texto e letramento. “Entendendo-se que os gêneros são os elementos estruturadores da vida social, no letramento crítico, é a prática social o componente orientador para o trabalho didático” (OLIVEIRA, 2010, p. 16). Os processos de letramento como práticas sociais envolvem a leitura e escrita dos mais variados gêneros textuais em diferentes lugares, como a família e a escola.

O entendimento do professor em relação aos gêneros tem consequências diretas na sua prática, afetando o quê e como ele ensina. Sendo assim, “diferentes concepções de gêneros e de letramento resultam em diferentes práticas” (OLIVEIRA, 2010, p. 15).

Sobre a prática pedagógica Oliveira (2010) afirma que os professores atuam diante incertezas quanto ao conceito de gêneros de texto por não terem esclarecimento suficiente e respaldo teórico, apesar das orientações dos PCN.

Apesar de afirmarem que estão ensinando gêneros esses professores continuam a fazer a relação indevida entre gênero e tipo textual.

Bonini (2001) alerta para o fato de que apesar de trazer a base metodológica fundada na proposta de Schneuwly e Dolz, os PCN não contemplam os objetivos do ensino de gêneros estabelecidos pelos autores. Desse modo, segundo o autor, apesar do documento adotar um conceito plausível de gênero, ele torna-se frágil por não apresentar as habilidades que os alunos deveriam desenvolver como reflexo do ensino de gêneros.

Esta lacuna, além de conduzir a metodologias de ensino que não consideram as habilidades que os alunos precisam desenvolver, termina levando a escolha de critérios aleatórios de seleção dos gêneros ensinados.

A maneira como o ensino da língua tem sido desenvolvido nas escolas não favorece a competência comunicativa dos alunos, pois, centrado em aspectos formais, negligencia a característica social e interativa da linguagem.

As formações continuadas que poderiam constituir-se como recurso para o aperfeiçoamento dos docentes, não têm surtido o efeito esperado. Uma pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC) em parceria com a Fundação Victor Civita (FVC) aponta alguns fatores pelos quais as formações continuadas não obtêm êxito. Dentre os fatores elencados na pesquisa estão: a não remuneração pelo estudo; a falta de conhecimento dos gestores das escolas sobre as necessidades de sua rede de ensino; além da falta de uma política sistemática de formação continuada.

Diante do exposto, os projetos de letramento são sugeridos pela autora como possibilidade de ensinar com os gêneros, sendo estes elementos organizadores do ensino. Os projetos de letramento podem ser entendidos como

um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade (KLEIMAN, 2000, p. 238).

Nesse caso, o papel do professor consiste em analisar e avaliar o projeto, para que assim ele possa mobilizar estratégias, conhecimentos, experiências e capacidades de uso da língua escrita de diversas esferas.

Planejar as atividades através de projetos pode ser uma possibilidade de construir com os alunos práticas de leitura e escrita socialmente relevantes, pois esses projetos buscam justamente atender as demandas comunicativas de um determinado grupo social.

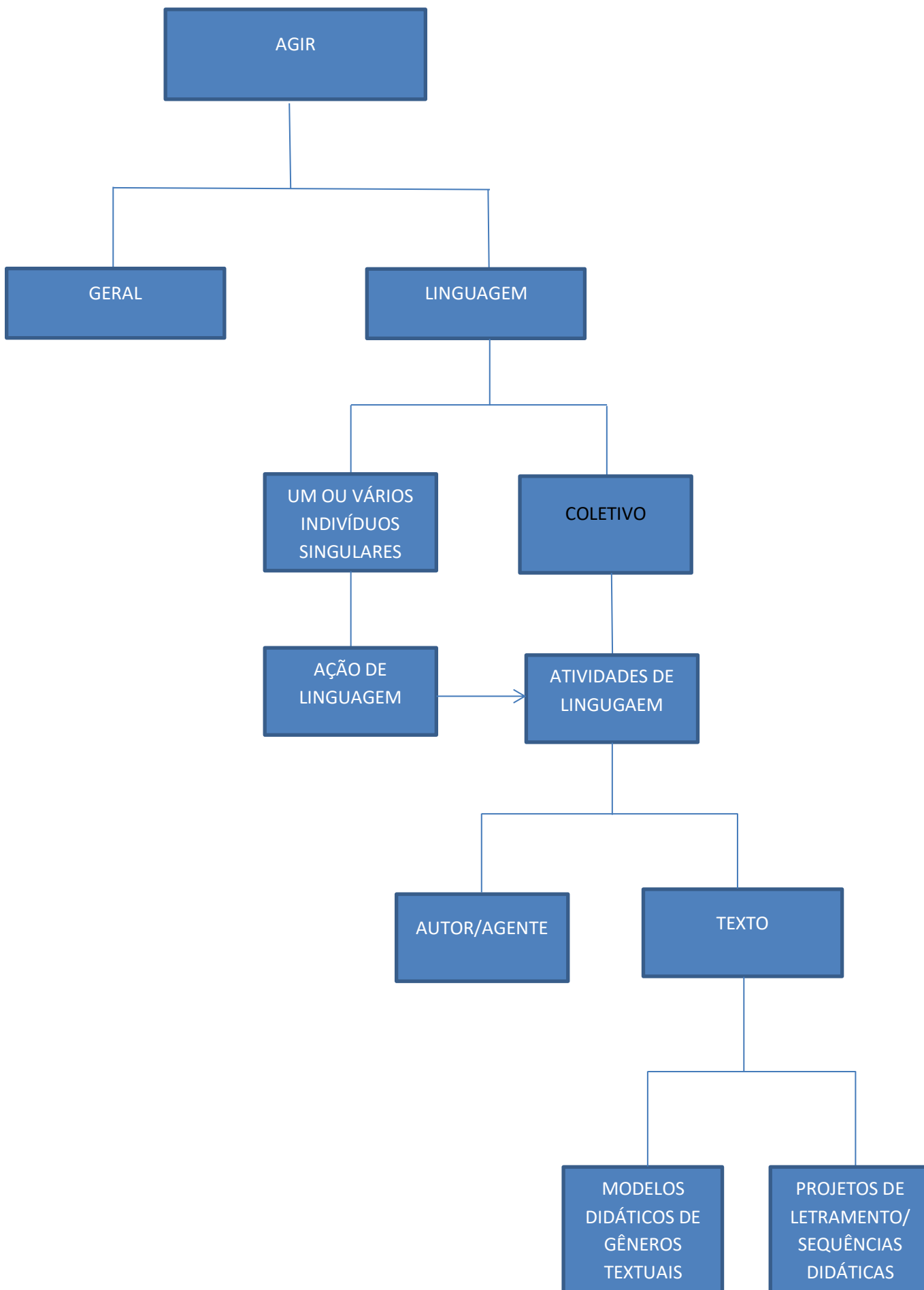
Kersch e Guimarães (2012), influenciadas pela proposta de projetos de letramento de Kleiman (2000), propõem a sistematização do ensino através dos projetos didáticos de gêneros (PDG). Esses projetos pedagógicos são compostos por módulos ou oficinas que trazem atividades de leitura que encaminham a produção textual. Através da adoção de um tema, um ou mais gêneros são trabalhados, sempre relacionados a uma prática social. Um PDG, deverá ter como características básicas:

trabalhar a leitura (incluindo leitura do não verbal) numa situação dialógica, numa atitude responsiva ativa (como propõem Voloshinov e Bakhtin) e focar, no máximo, dois gêneros, numa relação clara com as práticas sociais da comunidade a que se destina. O projeto também se abre para a perspectiva interdisciplinar. Organizado em oficinas ou módulos, ocupará várias aulas, num trabalho sequencial, que incorporará toda a estrutura composicional do gênero trabalhado e vai se abrir para questões gramaticais que ajudem a produção do gênero em questão (Kersch; Guimarães, 2012, p. 548).

O desafio dos professores está em vincular o gênero a outras esferas em que o aluno possa usar o conhecimento do qual se apropriou, sendo de grande importância a conexão com as práticas sociais da comunidade onde a escola está inserida para que o ensino do gênero faça sentido para o aluno.

Podemos afirmar, portanto, que a proposta de PDG é formulada a partir da influência das propostas de sequências didáticas e de projetos de letramento, tendo em vista que os três apresentam um objetivo em comum: o ensino dos gêneros através de práticas sociais. Desse modo, entendemos que tanto a SD, quanto o PL e o PDG constituem-se como boas propostas para o ensino dos gêneros.

Diante do exposto, apresentamos no diagrama^{iv} a seguir, de maneira sintetizada, a partir da articulação entre os conceitos discutidos, como se processa na concepção do Interacionismo Sociodiscursivo a condução dos gêneros como instrumentos de ação nos eventos de letramento.



Podemos observar a partir do diagrama apresentado acima e das considerações feitas a respeito do Interacionismo Sociodiscursivo que as ações e atividades de linguagem têm sua concretização através do texto, sendo este construído a partir dos recursos e dos modelos de organização textual disponíveis (gêneros textuais). Nessas circunstâncias, o ensino dos gêneros deve ser baseado em modelos didáticos de gêneros, integrados em projetos de letramento ou sequências didáticas. O uso dos gêneros como instrumentos das ações de linguagem legitima-se no processo de adoção e adaptação que todo sujeito, em ação com a linguagem, precisa realizar mediante a variedade de textos pré-existentes, para que assim possa compreender e produzir textos. Portanto, os gêneros de textos não são vistos como fins em si mesmos, mas como instrumentos que mediatizam a ação de linguagem/eventos de letramento.

1.2.3 O professor e o agir para o letramento

Neste tópico, discutimos o agir do professor para o letramento. Para isto, nos baseamos nas discussões do ISD sobre o trabalho docente, através das contribuições de Bronckart (2006, 2008) e Rodrigues (2011), articulando a essa discussão o conceito de agente de letramento, através das obras de Kleiman (2006, 2007) e Baltar (2011).

Em seu livro “O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores”, Bronckart (2008) introduz a discussão sobre o trabalho docente a partir da problemática do trabalho enquanto agir.

O autor inicia pontuando que nem sempre as atividades econômicas foram consideradas trabalho, elas estavam naturalmente incluídas nas relações sociais, onde eram apenas um aspecto dentre outros. Portanto, as atividades econômicas eram consideradas enquanto agir.

O termo trabalho passa a ter um significado específico a partir da emergência, no ocidente, do capitalismo industrial e da economia de mercado, que ocasionou o afastamento progressivo entre as atividades econômicas e os

outros tipos de atividade, de modo que passou a se organizar, em sociedades contemporâneas, enquanto instituição autônoma.

Nesse processo, a produção de bens passou a se organizar em diferentes postos de trabalho que preveem empregos. Assim, os indivíduos passam a vender sua força de trabalho e tornam-se assalariados.

Desde a emergência dessa nova organização, a análise do trabalho passou a ser realizada, mesmo que através de processos implícitos. Por volta de 1910, Taylor apresenta uma ciência do trabalho que serviu como referência para a organização do trabalho industrial até a metade do século XX. A organização taylorista do trabalho, além de provocar novos métodos de pesquisa como a Psicologia do trabalho, provocou processos de formação que tinham por objetivo fornecer aos sujeitos as qualificações necessárias para que eles pudessem ocupar os pontos de trabalho.

Em oposição ao taylorismo, a Ergonomia surge por volta de 1949 com o “objetivo de analisar os problemas de funcionamento dos operadores humanos”, substituindo “a finalidade de adaptação do homem a seu trabalho pela adaptação do trabalho e de suas condições às propriedades globais dos operadores humanos” (Bronckart, 2008, p. 96).

Voltados à análise da efetividade do trabalho, esses estudos afirmavam que não se podia compreender o trabalho real sem se considerar o conjunto de aspectos envolvidos nas relações entre o operador e suas tarefas. Desse modo, essa abordagem mostrou a distância entre o trabalho predefinido e o trabalho vivido pelos sujeitos. Tal pressuposto abriu espaço para a discussão sobre a oposição entre o trabalho real e o trabalho prescrito.

Paralelamente à evolução da ergonomia e da análise do trabalho, estudos sobre as produções languageiras em situação de trabalho passaram a ser desenvolvidos. Desse modo, pontuamos que o trabalho do professor passou a ser objeto de interesse por dois motivos: o encontro entre a ergonomia/análise do trabalho e a didática de disciplinas e pela própria evolução dos trabalhos de didática das disciplinas escolares, principalmente da didática da língua.

Tendo avançado no enfrentamento de questões como a atualização e racionalização dos projetos de ensino da língua, a didática passou a preocupar-se com a implementação desses novos projetos. Assim, na segunda fase dos estudos da didática, percebeu-se a necessidade de compreender a realidade do trabalho educacional, no sentido de:

entender quais são as capacidades e os conhecimentos necessários para que os professores possam ser bem-sucedidas naquilo que é a especificidade do seu ofício: a gestão de uma situação de aula e seu percurso, em função das expectativas e dos objetos predefinidos pela instituição escolar e das características e das reações efetivas dos alunos (BRONCKART, 2006, p. 207).

Pensando na realidade de sala de aula, diversas questões se apresentam quanto ao trabalho docente. Nesse sentido, o ISD propõe a análise do trabalho do professor fundamentada em quatro dimensões: o trabalho real, que se refere à atividade realizada em situação concreta; o trabalho prescrito subentende os documentos que instruem e fundamental a representação do que deve ser o trabalho docente; o trabalho representado permite a reflexão sobre o planejamento e a prática por parte do próprio docente; e o trabalho interpretativo pelos observadores externos que consiste na análise da profissão docente por outro pesquisador ou professor.

De acordo com Rodrigues (2011), algumas pesquisas têm discriminado outros elementos tais como os modos de agir de acordo com a dimensão individual ou interacional. Segundo a autora, Mazillo (2006) constatou em uma de suas pesquisas que o agir das professoras era representado com o auxílio de verbos e predicados que estavam relacionados a três modos de agir: um agir linguageiro, um agir com instrumentos e um agir cognitivo (mental).

Essas figuras se desdobram da seguinte forma: verbos ou nomes que codificam um agir linguageiro do professor (solicitei a resposta; expus o conceito; a professora respondeu aos alunos); verbos ou nomes que implicam um agir com instrumento simbólico ou material (fiz perguntas; utilizei o texto) e os verbos ou nomes que representam um agir cognitivo (procurei perceber; consegui fazer) (Rodrigues, 2011).

Os modos de agir identificados por Mazzillo (2006) dão visibilidade ao caráter interacional, instrumental e cognitivo do trabalho do professor, que podem aparecer não só em seu discurso, mas em atividades propostas e em outras situações desenvolvidas em sala de aula. As análises do trabalho real dos docentes mostram não só a necessidade de domínio dos programas e conteúdos a serem ensinados, mas de diversos fatores constituintes da profissionalidade do professor. Segundo Bronckart, (2006, p. 226),

O que constitui a profissionalidade de um professor é a capacidade de pilotar um projeto de ensino predeterminado, negociando permanentemente com as reações, os interesses e as motivações dos alunos, mantendo ou modificando a direção, em função de critérios de avaliação dos quais, só ele é senhor ou o único responsável, isto é, no quadro das ações das quais ele é o único ator. De forma mais geral ainda, sua profissionalidade está na capacidade de conduzir seu projeto didático, considerando múltiplos aspectos (sociológicos, materiais, afetivos, disciplinares, etc.), frequentemente subestimados e que, entretanto, constituem o “real” mais concreto da vida de uma classe (Bronckart, 2006, p. 226).

Desse modo, para que o professor consiga, efetivamente ser ator do seu trabalho, ele precisa alcançar objetivos diversos, tais como selecionar os instrumentos que melhor se adequem a situação de ensino; solucionar conflitos; orientar o seu agir de acordo com as necessidades de cada momento; apropriar-se de artefatos e transformá-los quando entender necessário e reelaborar as prescrições, readaptando-as de acordo com as situações (MACHADO, 2007). Ao contemplar tais objetivos, a prática docente deixa de ser mera aplicação das prescrições estabelecidas pelos documentos e passa a realizar efetivamente as tarefas demandadas pelo seu trabalho.

Assim, se tratando da prática docente voltada ao processo de letramento dos alunos, cabe ao professor organizar seu agir em torno de práticas de letramento, a fim de formar leitores e escritores capazes de refletir e agir em sociedade com a língua.

A esse respeito Kleiman (2006) propõe o conceito de agente de letramento que remete a outros conceitos como ação, atividade, agência e agente. A autora esclarece que apesar de todos nós sermos agentes que agem

sobre os objetos, a agência social é uma condição de poucos, que agem na coletividade, agindo sobre os outros em função dos objetivos de um grupo social. Assim,

Um agente social é um mobilizador, dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade: no caso da escola, seria um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições (p. 7).

O agente de letramento desenvolveria ações estratégicas no sentido de fazer emergir os diversos conhecimentos dos educandos, construídos não só na escola, como em outras redes comunicativas, para que assim eles possam atribuir sentido à escrita.

É importante pontuar que dentre os fatores que constituem a prática docente temos os processos de formação inicial e continuada aos quais os professores são submetidos. Nesse sentido, é preciso que as grades curriculares dos cursos de formação inicial estejam alinhadas às exigências e ao currículo da educação básica. Nesse sentido Baltar (2011, p. 91) sugere alguns aspectos que podem encaminhar essa reflexão:

a) Que disciplinas na universidade dariam conta da formação de um profissional de linguagem que possa coordenar na escola um trabalho com as implicações dos usos sociais da escrita na sociedade grafocêntrica contemporânea? b) No contexto escolar, por que ensinar determinados conteúdos e não outros e qual o perfil do egresso da educação básica, levando em consideração essas escolhas feitas? E, por fim, c) Como organizar o trabalho, ou ainda, como ensinar a partir das bases teórico-metodológicas do campo dos estudos de letramento e dos gêneros textuais/discursivos?

Assim como Baltar (2011), Kleiman (2006) reforça a importância de uma formação de qualidade para a prática do professor de língua materna. Portanto, para que o professor desenvolva seu trabalho enquanto agente que promove práticas sociais efetivas de uso social da leitura e da escrita, ele precisa vivenciar uma formação inicial adequada. Quanto às formações continuadas, estas precisam proporcionar a reflexão dos professores sobre suas próprias práticas pedagógicas.

Por fim, destacamos que a prática do professor é fator primordial para que haja a inserção dos alunos em práticas sociais de uso da escrita. O professor precisa conhecer seu aluno e o contexto no qual ele está inserido, para que as práticas propostas estejam alinhadas às expectativas de ambas as partes, num processo de negociação de sentidos. Desse modo, é necessário que o professor considere a dimensão social do agir, tornando as práticas relevantes para a formação de cidadãos.

2 - O PERCURSO METODOLÓGICO

O presente capítulo apresenta as bases metodológicas que nortearam esta pesquisa, bem como os instrumentos e procedimentos utilizados para geração, coleta e análise dos dados. Para isto, subdividimos o texto em cinco tópicos: caracterização da pesquisa, contexto da pesquisa, colaboradores da pesquisa, instrumentos para coleta de dados e construção do *corpus*.

2.1 – Caracterização da pesquisa

O interesse em desenvolver um estudo na área de letramento escolar surgiu durante minha trajetória acadêmica. Os momentos oportunizados pelas disciplinas de Estágio Supervisionado da Graduação em Pedagogia, favoreceram a reflexão sobre o tema e possibilitaram o planejamento e a execução de atividades que objetivavam favorecer o desenvolvimento dos níveis de letramentos dos alunos de escolas públicas.

A pesquisa de mestrado surge a partir do interesse em observar práticas do ensino da língua portuguesa e de letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse estudo estruturou-se a partir do ideário de ensino contextualizado, sendo desenvolvido em três etapas: observação e gravação (em vídeo e áudio) da prática docente, entrevistas realizadas com as docentes e conversas informais com as crianças, análise da concepção e da prática docente.

Nossa pesquisa, de abordagem qualitativa, objetiva compreender como as atividades de mostras pedagógicas materializam eventos e práticas de letramento escolar. A escolha pela pesquisa qualitativa justifica-se pela natureza do objeto de estudo. Pesquisar eventos e práticas de letramento escolar envolve dentre outras coisas captar significados, padrões e subjetividades. Sendo assim, entendemos que o objeto necessita de um aprofundamento na compreensão que a abordagem quantitativa não daria conta.

A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como uma pesquisa que preocupa-se em explorar as características de sujeitos e situações. (...) A pesquisa qualitativa ou naturalística, segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada,

ênfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. (Lüdke André, 1986, p. 13).

Podemos ainda caracterizar este estudo como pesquisa aplicada, considerando que investiga conhecimentos que poderão posteriormente ser aplicados em situações específicas. Quanto aos objetivos, a pesquisa pode ser definida como descritiva, tendo em vista que caracteriza os eventos e as práticas de letramento em mostras pedagógicas, partindo da premissa que este tipo de estudo indica sugestões para o aprimoramento da prática docente, através da observação minuciosa. Os procedimentos utilizados classificam este estudo como uma pesquisa de campo de tipo etnográfico. Segundo Martins e Theophilo (2007, p. 74),

a pesquisa etnográfica refere-se à descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo. A etnografia se caracteriza fundamentalmente pela procura de fontes múltiplas de informações, dados e evidências, para com isso obter diferentes perspectivas sobre a situação pesquisada.

A abordagem etnográfica na pesquisa educacional é caracterizada pela tentativa de compreender os significados, expressos pela linguagem e pelas ações, que as situações e os eventos têm para os sujeitos envolvidos no contexto escolar. Desse modo, André (2005) ressalta que a pesquisa de tipo etnográfico na escola deve se preocupar em pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo.

Assim, buscamos durante a pesquisa a aproximação com os sujeitos envolvidos, a fim de compreendermos como eles usam e significam a escrita em atividades que são realizadas no contexto escolar, mas que estão conectadas às experiências culturais e sociais de cada um.

2.2 – Contexto da pesquisa

Como *locus* da pesquisa foram adotadas duas escolas públicas municipais, situadas na zona urbana da cidade de Campina Grande/PB. A

escola **A** funciona nos três turnos (manhã, tarde e noite), atendendo ao total de 231 alunos, referentes à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e à EJA^v.

ESCOLA A			
DEPENDÊNCIAS	QUANTIDADE	FUNCIÓNÁRIOS	QUANTIDADE
Sala de aula	07	Pátio coberto	01
Sala de AEE	01	Cozinha	01
Banheiro feminino	02	Quadra esportiva	01
Banheiro masculino	02	Docentes	15
Banheiro para alunos com deficiência	01	Supervisora	01
Sala de leitura	01	Assistente social	01
Sala da direção/almojarifa do	01	Secretário	01
Laboratório de informática	01	Auxiliares de serviços gerais	04
Sala de professores	01	Merendeiras	02
Secretaria	01	Vigilantes	03

A escola **B** funciona nos turnos manhã e tarde, atendendo ao total de 283 alunos, sendo 61 alunos matriculados na Educação Infantil e 222 alunos matriculados no Ensino Fundamental. A instituição conta ainda com o Conselho Escolar representado por 02 docentes, 02 pais de alunos, 02 alunos, 01 servidor e a gestora.

ESCOLA B			
DEPENDÊNCIAS	QUANTIDADE	FUNCIONÁRIOS	QUANTIDADE
Sala de aula	04	Pátio coberto	01
Sala de AEE	01	Cozinha	01
Banheiro feminino	04	Quadra esportiva	01
Banheiro masculino	05	Docentes	13
Banheiro para alunos com deficiência	01	Supervisora	01
Sala de leitura	01	Auxiliares de serviços gerais	03
Sala da direção/almoxarifado	01	Merendeiras	02
Laboratório de informática	01	Vigilantes	02
Sala de professores	01	Gestora	01
Secretaria	01	Orientadora educacional	01
Coordenação pedagógica	01	Cuidadoras	02
Sanitário para funcionários	01		
Espaço para recreação	01		
Pátio coberto	01		
Cozinha	01		
Quadra esportiva	01		

2.3 – Colaboradores da pesquisa

As instituições e os sujeitos colaboradores do nosso estudo foram escolhidos de acordo com quatro critérios pré-estabelecidos:

- a. As instituições deveriam estar localizadas no município de Campina Grande;
- b. Instituições e docentes deveriam se mostrar favoráveis a participação na pesquisa;
- c. Os docentes precisavam atuar em escola pública; e
- d. Lecionar em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (3º e 4º anos).

Sendo assim, as duas instituições públicas, *locus* da pesquisa, são situadas no município de Campina Grande/PB. Um contato prévio foi estabelecido entre mim e escolas/docentes através de colegas pesquisadoras que atuavam, cada uma em uma das escolas como coordenadoras pedagógicas.

Feito este contato, ainda anteriormente ao início das observações, nós procuramos conhecer as escolas e os sujeitos, a fim de: saber mais sobre a disponibilidade de cada um e apresentar o projeto de pesquisa. Durante as conversas estabelecidas sobre as mostras pedagógicas, cada professora resolveu escolher um dia da semana para desenvolver as atividades relacionadas à mostra. Dessa maneira, na escola **A** acompanhávamos uma turma na segunda-feira e outra na terça-feira, ambas no turno da manhã. A escola **B** era visitada na sexta-feira, sendo uma turma no primeiro horário e outra no segundo. Em cada uma das escolas acompanhamos uma turma de 3º ano e uma turma de 4º ano.

De maneira geral, nas duas escolas, a comunidade escolar como um todo colaborou com o desenvolvimento da pesquisa, tendo em vista que nos acolheram e ajudaram no que foi necessário. Todavia, analisaremos apenas os dados relacionados às professoras e seus alunos.

Das quatro professoras colaboradoras, três professoras são Licenciadas em Pedagogia; duas realizaram o curso em Universidades públicas e uma em

instituição privada. Apenas uma professora possui formação de nível médio realizada em Escola Normal.

A professora 1 iniciou sua trajetória acadêmica no curso de História, no qual permaneceu durante dois anos (1989 e 1990). No ano seguinte, iniciou a graduação em Pedagogia, com habilitação em educação de surdos. Após a conclusão do curso trabalhava com aulas de reforço, e no ano de 2004 iniciou sua trajetória na escola onde a pesquisa foi desenvolvida, totalizando 13 anos de atuação nessa mesma instituição. Atualmente é professora da turma de 3º ano, formada por 21 alunos. Das formações continuadas oferecidas pela rede participou do Pró-Letramento e há 4 anos participa do PNAIC.

A professora 2 formou-se no ano de 2007, em uma Universidade Pública. No ano de 2014 realizou curso de especialização em gestão escolar, em uma instituição privada. Atua na educação há 10 anos, sendo que na escola pesquisada ensina há 1 ano na turma de 3º ano, constituída por 25 alunos. Das formações continuadas oferecidas pelo Governo Federal, participa do PNAIC há 03 anos e no ano de 2010 participou do Pró-Letramento.

A professora 3 possui bacharelado em Direito e concluiu o “pedagógico” na Escola Normal no ano de 2004. Segundo ela, desde então, “está” como professora, sendo que naquela escola, desde o início do ano de 2017, em uma turma de 4º ano, formada por 30 alunos. Além das formações oferecidas pela rede municipal de ensino costuma participar de Congressos na área de Educação.

A professora 4 formou-se no ano de 2012, em instituição privada. Posteriormente, no ano de 2014 realizou especialização na área de supervisão, também em instituição privada. Atua como docente há 15 anos, sendo que na escola onde a pesquisa foi realizada trabalha há 1 ano como professora de 36 alunos da turma 4º ano. Desde o início de sua carreira participou do Gestar e atualmente do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), formações continuadas oferecidas pelo Governo Federal.

O número de alunos que compunham as 04 turmas totalizava cerca de 110 discentes. A participação dos discentes foi de suma importância para

construção do nosso *corpus*, tendo em vista que um dos nossos objetivos consiste em analisar práticas de letramento, conceito este que busca captar os significados que os sujeitos atribuem a situação na qual estão envolvidos.

2.4 – Instrumentos para coleta de dados

Neste tópico apresentamos os instrumentos utilizados para a coleta de dados nas diferentes etapas da pesquisa. Considerando que nossa pesquisa é qualitativa, buscamos através da observação, das entrevistas e das gravações de áudios e vídeos compreender as concepções de letramento e o agir das professoras e dos alunos.

A observação participante – uma das técnicas adotadas pela etnografia – foi utilizada na primeira etapa da pesquisa com o objetivo de direcionar um olhar cuidadoso e investigativo sobre o objeto analisado. Anteriormente à observação, fez-se necessário o levantamento de referencial teórico de pesquisas relacionadas à discussão aqui proposta. Em seguida, construímos o roteiro de observação de maneira sistemática, a fim de não desviarmos o foco das questões centrais que a observação deveria contemplar, como o agir de professoras e alunos em eventos de letramento escolar.

De acordo com Martins e Theóphilo (2007, p. 84), “a observação ao mesmo tempo em que permite a coleta de dados de situações, envolve a percepção sensorial do observador, distinguindo-se, enquanto prática científica, da observação da rotina diária”. Essa percepção sensorial esteve presente durante os acompanhamentos das aulas, tendo em vista que se fazia necessário captar os significados estabelecidos pelos sujeitos (tanto docentes quanto discentes) que, muitas vezes, não eram externados, mas sentidos através das evidências.

Sendo assim, a observação foi de total relevância para nossa pesquisa, pois permitiu que caracterizássemos os sujeitos e seus comportamentos diante das situações de ensino-aprendizagem.

O segundo instrumento utilizado por nós foi a entrevista. Para Martins e Theóphilo (2007), a entrevista pode oferecer elementos que ratifiquem as evidências encontradas através de outras fontes. Desse modo, a partir da triangulação dos dados o estudo apresenta maior grau de confiabilidade dos resultados.

Assim como foi feito com a observação, nós organizamos anteriormente à aplicação da entrevista uma sequência de perguntas que deveriam ser direcionadas às entrevistadas. Nosso intuito era criar um conjunto de perguntas que pudessem nos orientar na geração dos dados sobre a concepção de letramento das docentes. Todavia, este roteiro de entrevista foi sendo ajustado de acordo com o encaminhamento que a conversa tomava durante a entrevista. Assim, podemos definir a entrevista utilizada por nós como semi-estruturada.

Durante as entrevistas realizadas, utilizamos o gravador, com anuência dos participantes, para que pudéssemos analisar de maneira minuciosa as respostas das professoras. Além do uso durante as entrevistas, os momentos vividos em sala de aula foram registrados através da gravação das falas dos sujeitos e do registro escrito dos outros elementos. Na culminância das Mostras Pedagógica utilizamos os vídeos para o registro dos eventos.

As gravações permitiram que pudéssemos analisar os dados quantas vezes se fizerem necessárias, por isto, acreditamos que sejam um instrumento valioso para que possamos encontrar as divergências e confluências entre discurso e prática docente.

Na turma de **P1** observamos o total de 06 aulas mais o momento de culminância. Na turma de **P4** observamos 05 aulas mais o momento da culminância. Acompanhamos ainda a reunião entre corpo docente, gestora e coordenadora onde discutiram alguns pontos relacionados ao desenvolvimento da mostra pedagógica da escola. Estivemos presentes em 06 aulas de **P2** e em 10 aulas de **P3**, além das culminâncias das mostras pedagógicas das turmas. A quantidade de aulas acompanhadas em cada turma estava condicionada à necessidade de cada professora para construir e desenvolver as atividades.

Utilizamos a observação como instrumento para descrever as situações e comportamentos em salas de aulas e captar os significados atribuídos pelos sujeitos. Concomitante as observações realizamos gravações em áudio e vídeo das atividades realizadas. As entrevistas foram realizadas com as docentes após vários dias de acompanhamento das aulas, buscando antes criar um vínculo com as professoras para que a entrevista pudesse fluir da melhor forma. As culminâncias das mostras pedagógicas de cada escola constituíram o último momento de geração e coleta dos dados.

2.5 – A construção do *corpus*

Buscando desenvolver nosso estudo em consonância com as concepções teóricas adotadas, o processo de apreensão dos dados aconteceu em três etapas, caracterizadas a seguir.

A primeira ação realizada nesse estudo foi a revisão da literatura, através de pesquisas, livros e artigos sobre letramentos, mais fortemente sobre letramento escolar. Após este levantamento, construímos os objetivos e as hipóteses da pesquisa, que foram sendo reformuladas à medida que íamos mergulhando nos dados. Posteriormente, procuramos as escolas que constituiriam o *locus* da pesquisa, prezando sempre pelo diálogo e pela negociação entre escola e pesquisadora.

A segunda etapa da pesquisa foi o trabalho de campo realizado em quatro salas de aulas de duas escolas públicas. A escola **A** teve como tema da mostra pedagógica “Biografia de autores da literatura infantil”. A escolha do tema foi feita pela gestora e comunicada às professoras. Considerando que P2 e P3 não haviam trabalhado durante o ano letivo com as obras e biografia de nenhum autor específico, elas precisaram construir todas as atividades que seriam expostas durante as aulas destinadas à preparação da Mostra. Desse modo, entre os meses de agosto e novembro (mês da culminância), um dia da semana foi destinado à construção dessas atividades.

No caso da escola **B**, o tema “Jogos: o caminho para aprendizagem” foi negociado entre professoras, coordenadora pedagógica e gestora durante

reunião. O tema estava relacionado às atividades desenvolvidas com os alunos durante o ano e a mostra pedagógica tinha por objetivo apresentar à comunidade escolar, de maneira geral, o que e como os alunos aprenderam durante o ano letivo. Sendo assim, os conteúdos e os jogos trabalhados nos bimestres anteriores eram “revisados” durante a preparação para a mostra. Esta escolha fez com que as professoras (**P1** e **P4**) precisassem de menos tempo destinado às atividades da mostra. Desse modo, elas desenvolveram as atividades entre os meses de setembro e novembro – mês em que aconteceu a culminância do evento.

Para construção do corpus utilizamos a observação participante, através da qual nós acompanhamos atentamente as atividades (significados, características, interações estabelecidas, agir docente etc.) que eram produzidas pelos alunos durante a preparação e a culminância da Mostra Pedagógica. Em seguida, utilizamos a entrevista semi-estruturada para ouvir as professoras sobre suas concepções de letramento e compreender as implicações das concepções e do agir docente para o processo de letramento dos alunos.

O terceiro passo consistiu na organização dos dados coletados sucedida da definição das categorias de análise. Como critério para escolha dos eventos de letramento a serem analisados procuramos equilibrar, apresentando um evento que se distanciasse e outro que se aproximasse do trabalho com os gêneros de textos. Quanto à análise das práticas de letramento buscamos analisar, no mínimo, 01 (uma) prática por turma, tendo em vista a profundidade e subjetividade das mesmas. Analisamos as informações coletadas durante as observações, as entrevistas e as gravações e procuramos redigir o texto de maneira clara.

A partir do percurso metodológico delineado, utilizamos as seguintes categorias de análise: concepções de letramento das docentes; o agir docente em eventos de letramento; a significação dos eventos de letramento para os discentes.

3 – A CONSTRUÇÃO DE EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO ESCOLAR EM MOSTRAS PEDAGÓGICAS

Neste capítulo, analisamos os dados acerca dos eventos e práticas de letramentos materializados nas Mostras Pedagógicas, obtidos através das observações e entrevistas realizadas com as quatro docentes participantes da pesquisa. Inicialmente procedemos a análise da primeira categoria *Concepções de letramento*; em seguida, analisamos *O agir docente para o letramento*; e por fim, discutimos *Os significados atribuídos pelos aprendizes aos eventos de letramento*.

3.1. Concepções de letramento

Nesta seção, analisamos a primeira categoria proposta por este trabalho - concepção de letramento. O foco é discutir a compreensão que as docentes (denominadas aqui de **P1**, **P2**, **P3**, **P4**) têm de letramento, discutindo o contexto e os desdobramentos nas práticas de ensino. Os dados aqui analisados são resultantes das entrevistas realizadas com as professoras participantes da pesquisa. Optamos por evidenciar os exemplos em turnos de fala, recompondo o cenário interativo entre pesquisadora e sujeitos participantes e, ao mesmo tempo, possibilitando a descrição e interpretação dos aspectos observados.

Iniciamos a análise com a entrevista realizada com P1.

3.1.1 Concepção de letramento de P1

Exemplo 1

Pesquisadora: (...) P1 o que você entende por letramento?

P1: *pra mim, sei lá... eu acho que... alfabetizar e letramento tem diferença? (dirigindo a pergunta à pesquisadora).*

Pesquisadora: Depende da concepção da pessoa. Pra você tem?

P1: *pra mim letramento e alfabetizar assim... no meu conceito é a mesma coisa. Assim... pra mim letramento é você buscar tudo, lançar mão de tudo, entendeu? De jogos, de silábico, de tudo, de fono, até você trabalhar com a criança a questão, se você percebe que ela tem*

problema, você trabalhar a fonética, o fonema, falar com aquela criança diretamente, sabe?

Pesquisadora: Entendi. E o conceito de eventos de letramento, você conhece?

P1: Eu não sei te dizer o que é.

Pesquisadora: Você tinha dito a mim que já participou de algumas formações continuadas que discutiam letramento. Eram oferecidas pelo Governo?

P1: Foi. O Pró-letramento mesmo me ensinou muito o cuidado que você tem que ter na questão do material, passar isso pras crianças, né?

Pesquisadora: E sobre letramento? Eles trabalharam o conceito, as atividades?

P1: Mulher, trabalhou visse? Agora assim...eu me lembro muito dele trabalhando com muito assim... trabalhar de tudo pra que você atinja todas as crianças entendeu? Buscar alternativas de atingir realmente, conhecer todas as crianças, fazer o diagnóstico, fazer o diagnóstico pra ver o nível da criança. Trabalhou os níveis de escrita, entendeu? Pré-silábico, silábico... eu aprendi muito com isso. Pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, né? Eu vi muito isso no Pró-Letramento, e depois o PNAIC também veio reforçar isso aí. Aí assim de toda formação você se lembra um pouco, né?

O diálogo acima mostra a definição dada pela docente sobre o que é letramento. Na tentativa de responder ao questionamento feito pela pesquisadora, **P1** constrói um discurso confuso e impreciso. Ao longo da entrevista ela atribui duas definições ao letramento: ora afirma que as palavras letramento e alfabetização referem-se ao mesmo processo, ora define o letramento como recurso para alcançar a alfabetização. Diante de tais afirmações, retificamos através de Baltar (2008) que o letramento refere-se ao domínio que o sujeito tem das atividades e ações de linguagem, em contextos sociais, e sua capacidade de agir em sociedade através desse domínio.

A respeito da confusão feita pela docente entre os conceitos de alfabetização e letramento é importante ressaltar que embora exista uma relação entre os dois conceitos, eles não se referem ao mesmo fenômeno. Por este motivo, Tayassu (2011) defende que a distinção conceitual entre alfabetização e letramento é absolutamente necessária para a organização do trabalho escolar e o sucesso dos sujeitos.

Sendo assim, esclarecemos a partir da colaboração da autora supracitada que apesar de os dois processos serem linguísticos, cujos

conhecimentos e habilidades são sempre cumulativos, eles apresentam diferenças: enquanto a alfabetização tem um ponto de partida e um de chegada, pode ser controlada e verificada por recursos ou estratégias de avaliação sendo possível constatar o estado de alfabetismo ou de analfabetismo de uma pessoa, com o letramento estas ações não são possíveis. Basta considerarmos a variedade de usos da leitura e da escrita nas diferentes culturas, para compreendermos que ao nos referirmos ao letramento dos sujeitos falamos em níveis de letramento, e não em condição de sujeito letrado ou iletrado.

Esse paradigma conceitual, que aproxima alfabetização e letramento, foi impulsionado por vários fatores, entre eles a forte influência da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO , que desde a década de 70 propõe a ampliação do conceito de alfabetismo, levantando discussões sobre o tema e a renovação das práticas de ensino/aprendizagem cada vez mais próximas do conceito de letramento.

Diante da forte aproximação entre tais conceitos e da importância de cada um deles faz-se necessário que os professores compreendam que ao mesmo tempo em que são fenômenos distintos, constituídos por naturezas diferentes, alfabetização e letramento são processos interdependentes. Concebidos desta maneira os conceitos estariam sendo abordados sob uma perspectiva dialógica. Neste caso, a prática pedagógica estaria voltada tanto para os processamentos ascendente e descendente de leitura (alfabetização) quanto para a inserção dos sujeitos em comunidades discursivas através do uso da escrita em atividades sociais (letramento).

No caso de **P1**, o seu conceito de letramento parece ter sido construído, dentre outros fatores, sob a influência das formações continuadas vivenciadas por ela. Ao fazer menção ao Programa do Governo Federal Pró-Letramento^{vi} a docente afirma que a formação discutiu aspectos como a organização dos cadernos dos alunos, os níveis de escrita, a importância de buscar alternativas para incluir todas as crianças no processo de ensino-aprendizagem. Porém, quando a perguntamos sobre a discussão voltada ao (conceito) letramento, a docente deixa subentendido que apesar de ter sido abordada durante a

formação ela recorda apenas de aspectos relacionados ao processo de alfabetização.

A não apropriação de saberes por parte dessa e das outras professoras que participaram dos cursos de formação continuada nos faz refletir sobre questões como o impacto que essas formações têm causado na prática docente e o perfil dos profissionais participantes dessas formações.

Percebemos no discurso de **P1** que há uma repetição do conceito de letramento, dado anteriormente, como **“buscar alternativas para atingir todas as crianças”**. Mais uma vez vemos a associação indevida entre os conceitos de alfabetização e letramento quando a docente menciona os níveis de escrita “Pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, né? Eu vi muito isso no Pró-Letramento”.

A partir da fala da professora não podemos deixar de refletir sobre a importância da formação continuada para a ação docente e dos impactos que essas formações têm realmente gerado na prática. Vimos que apesar de P1 não conseguir definir corretamente o conceito de letramento ela nos mostra outros conhecimentos adquiridos durante a formação continuada. Portanto, ao mesmo tempo em que as formações constituem-se como ferramentas importantes para a qualificação docente, faz-se necessário pensar em estratégias para torna-las mais eficazes.

Acreditamos que o domínio conceitual por parte dos docentes é de grande importância para que possam desenvolver uma prática coerente. Sabemos ainda que o conhecimento teórico não garante uma prática satisfatória, e que uma boa prática não depende unicamente do domínio conceitual, porém, como afirma Street (2014), o docente precisa conhecer as teorias do letramento para que possa teorizar sua prática a partir de uma perspectiva de pluralidade cultural, buscando considerar o letramento escolar no modelo ideológico de letramento.

Vejam, a seguir, a concepção de letramento da segunda professora (P2).

3.1.2 Concepção de letramento de P2

Exemplo 2:

Pesquisadora: (...) O que você entende por letramento?

P2: *Letramento pra mim é... digamos, uma alfabetização que se dá por meio de textos de uso social. De forma resumida, seria isso.*

Pesquisadora: Entendi. E você saberia dizer pra mim o que seriam eventos de letramento? Já ouviu falar sobre?

P2: *Eu creio que sim, eu já devo ter ouvido falar, mas eu não sei exatamente do que se trata.*

Pesquisadora: Mas, se a gente pensar que letramento é essa alfabetização por meio de textos usados no dia a dia, tu consegue pensar o que seria um evento de letramento?

P2: *Eu acho que seria a parte mais prática do... é... dessa (inaudível), o letramento no caso é a teoria, e lógico, toda teoria tem uma prática, ou não necessariamente, mas, é... eventos de letramento... (pausa longa). Identificação desses textos e características, a função deles.*

Iniciamos a análise da entrevista a partir do conceito de letramento dado pela docente. De acordo com a definição de **P2** o letramento seria a alfabetização realizada através de textos de uso social. Curiosamente, ao mesmo tempo em que a docente associa o letramento à alfabetização, ela faz menção à natureza social da escrita.

Ao afirmar que os textos sociais são utilizados unicamente em prol da aquisição das técnicas e habilidades envolvidas no processo de leitura e escrita a docente aproxima seu discurso do modelo autônomo de letramento, visto que neste modelo o letramento seria um processo natural, decorrente da alfabetização.

Todavia, apesar de relacionar erroneamente os conceitos de alfabetização e letramento, apresentando uma definição incoerente, ao associar o conceito de letramento às práticas sociais de uso da escrita ela admite o seu caráter cultural/social e revela que em algum momento de sua formação/atuação docente a discussão sobre letramento esteve presente, ainda que superficialmente.

Ao ser questionada sobre o conceito de eventos de letramento a docente diz não conhecer e logo em seguida afirma que os eventos seriam a identificação dos textos a partir de suas características e funções. Como discutido no capítulo I deste estudo, o conceito de eventos de letramento refere-se aos elementos observáveis de atividades que envolvem leitura e escrita, ou seja, são os comportamentos, as atitudes, as ações realizadas pelos sujeitos quando estão usando a leitura e a escrita.

Dessa forma, ao fazer menção à identificação, características e funcionalidade dos textos, a docente não está conceituando os eventos de letramento, mas aproximando seu discurso da definição de gêneros textuais. Portanto, mais uma vez **P2** faz menção a aspectos envolvidos e desenvolvidos no processo de letramento dos sujeitos.

O diálogo apresentado no exemplo 2 demonstra como o conceito de letramento é confuso para **P2** (assim como é para P1). As respostas (sobre o conceito de letramento e de eventos) dadas aos questionamentos feitos sustentam nossa hipótese de que apesar de ainda não ser claro, o conceito de letramento não é totalmente desconhecido pela docente.

Quais as possíveis consequências disto e o que poderia/precisaria ser feito para que a concepção da docente fosse melhorada. Dessa maneira, entendemos que P2 precisa ampliar e aprofundar seus conhecimentos a respeito dos letramento para que a clareza conceitual possa auxiliá-la no processo de planejamento e execução de sua prática.

Passemos, agora, a analisar a concepção da terceira professora (P3).

3.1.3 Concepção de letramento de P3

Exemplo 3:

Pesquisadora: (...) Gostaria de saber o que você entende por letramento.

P3: *Serve pra ajudar a alfabetizar, o que sabe melhorar... Analisa mais a questão da leitura e da escrita num nível rasteiro, mais superficial.*

Pesquisadora: Tu me dissesse que participava das formações oferecidas pela Rede. Em alguma dessas formações vocês discutiram o conceito de eventos de letramento?

P3: Não.

Pesquisadora: Mas tu já ouviu ou leu em outro canto sobre os conceitos de eventos, práticas de letramento?

P3: Não. Não faço nem ideia do que seja.

Pesquisadora: e durante as formações que você participou também não viu?

P3: Não. *Essas formações não servem pra nada. Eu espero passar a lista e vou embora. Só faz a gente perder tempo, eu não vou mentir. Além do que a gente já sai cansada da escola e ainda tem que passar o resto do dia escutando coisas que a gente já sabe. É tudo muito bonito, mas na prática a teoria é outra.*

O discurso de **P3**, apresentado no exemplo acima, é bastante marcante por dois motivos: primeiro, a docente se refere ao letramento como algo “rasteiro, mais superficial”, em seguida, ela afirma que os Programas de Formação Continuada oferecidos pelo Governo “não servem pra nada”.

Tomando o conceito da docente sobre o que seria letramento, vemos que ela, assim como P1 e P2, relaciona os conceitos de alfabetização e letramento, afirmando que o letramento seria utilizado como recurso no processo de alfabetização dos alunos. Nossa hipótese é que desconhecendo o conceito de letramento, **P3** baseou-se no modo de funcionamento da Oficina de Letramento (vinculada ao Programa Mais Educação) desenvolvida na escola para responder ao questionamento realizado pela pesquisadora. A oficina mencionada, apesar de receber o nome de Oficina de Letramento, funcionava como reforço escolar para os alunos que apresentavam maior dificuldade no processo de alfabetização.

Como já discutido nos exemplos anteriores os conceitos de alfabetização e letramento apesar de terem uma relação, não são sinônimos. E apesar de a docente afirmar que o letramento analisa a leitura e a escrita superficialmente, o letramento demanda um conjunto de habilidades necessárias para o engajamento dos sujeitos em práticas sociais mediadas pela escrita.

Desse modo, as afirmações de **P3** além de revelarem seu desconhecimento a respeito do conceito de (eventos de) letramento, nos mostram como ela significa as formações continuadas das quais participa.

Assim como as outras docentes, **P3** também participou dos Programas de Formação Continuada, a exemplo do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, ofertado de 2013 a 2018, pelo Governo Federal, em parceria com estado e municípios. Apesar disto, quando questionada sobre o que achava dos Programas de Formação Continuada, **P3** afirma “não servir de nada”. A docente ainda deixa subentendido que a teoria discutida durante essas formações não seriam uteis na prática, indicando uma desarticulação entre teoria e prática.

Apesar de não serem o foco da nossa pesquisa, damos destaque à fala da docente sobre estas formações, pois acreditamos que elas podem ser, de fato, formativas, no sentido de aprofundarem os conhecimentos acerca de conceitos e práticas. Quanto ao distanciamento entre teoria e prática, mencionado pela docente, argumentamos a partir das contribuições dos NEL que o letramento é um arcabouço que pode e deve subsidiar a prática docente.

Desse modo, entendemos que **P3** precisa ressignificar o seu discurso e prática pedagógica, para que assim ela possa favorecer o processo de letramento dos seus alunos. Considerando que a história do letramento escolar é constituída por uma história ideológica específica, Street (2014, p. 149) argumenta que a busca por “uma reconfiguração do letramento como prática social crítica exige que levemos em conta as perspectivas históricas e também transculturais na prática de sala de aula e que auxiliemos os alunos a situar suas práticas de letramento”.

Diante disto, existe a necessidade que o professor conheça as teorias não só do letramento, mas também, educacionais, linguísticas e sociais, para que assim ele possa desenvolver uma prática coerente. Vejamos, agora, parte dos dados gerados na entrevista com **P4** que remetem à concepção de letramento da docente.

3.1.4 Concepção de letramento de P4

Exemplo 4:

Pesquisadora: (...) Eu gostaria de saber o que você entende por letramento.

P4: *É o processo de leitura e escrita voltado para as práticas sociais.*

Pesquisadora: E o conceito de eventos de letramento, você conhece?

P4: Não.

Pesquisadora: Mas, a partir da definição de letramento que você deu, o que poderia vir a ser?

P4: *eu acho que poderia ser a vivência deles, valorizar as experiências...*

Pesquisadora: Você identifica eventos de letramento na sua escola? Quais?

P4: Sim, identifico. A prática de jogos, os projetos de leitura...

Pesquisadora: E quais capacidades de linguagem esses eventos oportunizam desenvolver nas crianças?

P4: Capacidades afetivas, cognitivas.

Pesquisadora: E de linguagem?

P4: *Oralidade, escrita, produção...*

Pesquisadora: Quais atividades de letramento você considera importante trabalhar para desenvolver essas capacidades?

P4: O reconto, a reescrita, a descrição.

O entendimento de **P4**, neste exemplo, sobre o que seria letramento, diferente das professoras P1, P2 e P3, aproxima-se de “uma das teses centrais dos novos estudos do letramento que é compreender o letramento como prática social” (STREET, 2014, p. 8). Aproxima-se ainda da perspectiva educacional/pedagógica do letramento que o define como atividades de leitura e escrita em práticas sociais. A maneira direta e objetiva como **P4** responde à pergunta nos leva a acreditar que o conceito de letramento para ela está claramente formado.

Quanto ao conceito de eventos de letramento, apesar de afirmar que não conhece a definição, após ser questionada novamente a professora se refere aos eventos como a valorização da experiência dos alunos. Ela ainda

cita os jogos e os projetos de leitura como eventos de letramento que acontecem em sua escola.

Sabemos que os jogos (dependendo de quais forem) e os projetos de leitura são, de fato, eventos de letramento. Entretanto, a definição dada pela docente sobre o que seriam eventos não corresponde ao conceito de letramento já discutido em tópicos anteriores. Portanto, os jogos e os projetos são eventos não por valorizarem as experiências dos sujeitos, mas por serem situações onde a leitura e a escrita são o centro da interação entre os sujeitos.

Sobre as capacidades de linguagem a docente compreende como sendo capacidades afetivas e cognitivas que seriam desenvolvidas nos eventos de letramento. Quando a pesquisadora insiste: Mas e as capacidades de **linguagem**? A docente afirma: a oralidade, escrita e produção. Portanto, em seu entendimento as capacidades de linguagem seriam a produção de textos orais e escritos.

Diante disto, gostaríamos de sublinhar que apesar de estarem presentes no processo de produção textual, as capacidades de linguagem não são a produção textual em si. Na verdade, são as capacidades necessárias para que os sujeitos possam agir com a linguagem em diferentes contextos. Classificadas em capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas, elas envolvem os aspectos linguísticos propriamente ditos, o gerenciamento de vozes, as representações sobre o contexto de produção, a organização textual, a escolha dos discursos, dentre outros.

Baseado nos pressupostos teóricos do sociointeracionismo discursivo, podemos afirmar a partir das contribuições de Bronckart (2006, 2008) que as capacidades de linguagem permitem a circulação discursiva dos sujeitos em diversas esferas da atividade humana, através dos textos produzidos. Dessa forma, o trabalho em sala de aula deve basear-se na produção e compreensão de textos pertencentes aos mais variados gêneros, com o intuito de desenvolver as capacidades de linguagem mencionadas anteriormente.

Para que discurso e prática docente estejam alinhados aos objetivos do ensino da língua, é necessário que o professor conheça os conceitos

envolvidos nesse processo e que, principalmente, ele consiga realizar de forma adequada a transposição didática entre conhecimentos científicos e conhecimentos a serem ensinados.

A análise das concepções de letramento das quatro professoras (P1, P2, P3 e P4) nos mostrou que a maioria delas compreende o letramento como sinônimo de alfabetização. Tal fato revela o desconhecimento das professoras a respeito do conceito de letramento e nos faz pensar como essas docentes construíram seu percurso formativo, tanto na formação inicial quanto na continuada. Ademais, o posicionamento reflexivo e a busca pela expansão e aprimoramento dos conhecimentos parece não estarem presentes nas práticas das professoras, tendo em vista que para além das formações temos, como professores em constante construção, a necessidade e a possibilidade de construir novos saberes.

Pensando nas categorias de análise mencionadas anteriormente podemos afirmar que **P1**, **P2** e **P3** associam o letramento à alfabetização enquanto **P4** associa o letramento às práticas sociais. Assim, delineamos, a seguir, a quatro concepções de letramento identificadas nos discursos das docentes.

1. Letramento como sinônimo de alfabetização: nesta compreensão alfabetização e letramento não apresentam nenhuma diferença, são palavras diferentes que fazem menção ao mesmo processo (de alfabetização).
2. Letramento como recurso para alcançar/ajudar a alfabetização: neste caso, o letramento não é entendido como sinônimo de alfabetização, mas como recurso, em duas situações diferentes: ora a palavra recurso é utilizada como sinônima de estratégia/metodologia, ora como sinônima de reforço/ajuda. A natureza social do letramento é negada, sendo as situações em que envolvem leitura e escrita todas voltadas ao processo de alfabetização dos sujeitos.
3. Letramento como teoria: neste entendimento, o letramento é visto como teoria que, no máximo, daria algumas orientações, mas não teria

utilidade na prática docente. Assim, o letramento seria a teoria e a alfabetização a prática.

4. Letramento como prática social: encontrada no discurso de apenas uma das quatro docentes, o letramento como prática social reconhece a natureza situada da escrita, que acontece em contextos específicos e por isto não pode ser considerada como conhecimento único, autônomo.

As concepções apresentadas pelas docentes implicam em desdobramentos no processo de ensino e aprendizagem, que serão apresentados no tópico desenvolvido a seguir. Não podemos afirmar, com isto, que o fato de elas confundirem o conceito de alfabetização com o de letramento implica, necessariamente, em práticas que focam a alfabetização e negligenciam o letramento, como veremos no próximo tópico. Todavia, acreditamos que o conhecimento teórico é necessário e traz efetivas contribuições para uma prática docente cada vez mais articulada e coerente.

3.2 Analisando Mostras Pedagógicas Escolares: um olhar sobre o agir docente e suas implicações no letramento do aluno

Nesta categoria tomamos como objeto de análise o agir docente em eventos de letramentos. Analisamos, à luz de proposições teóricas do Interacionismo Sociodiscursivo e dos Novos Estudos do Letramento, a prática de professoras no processo de preparação e culminância de Mostras Pedagógicas Escolares, buscando compreender como o agir docente favorece (ou não) o processo de letramento dos alunos. Os dados apresentados, gerados nas quatro turmas pesquisadas, demonstram a faceta linguística das atividades de escrita e as dinâmicas de interação vivenciadas por professoras e alunos durante as atividades.

3.2.1 O agir docente de P1

Apresentamos e discutimos na categoria anterior (3.1) as concepções de letramento das quatro professoras participantes da pesquisa. Na ocasião, P1 refere-se ao letramento como processo análogo à alfabetização. “Pra mim letramento e alfabetizar assim, no meu conceito é a mesma coisa...”.

Analisado o discurso, nesta categoria nos voltamos ao agir da docente, com o intuito de entender os reflexos desse agir (constituído também pelo discurso) no processo de letramento dos alunos. Para isto, tomamos como exemplos as atividades de escrita propostas por esta mesma professora (P1) durante a preparação da Mostra Pedagógica.

As atividades propostas estavam relacionadas ao tema: Jogos: o caminho para a aprendizagem. O exemplo, a seguir, mostra as instruções dadas pela professora durante a execução de um dos jogos.

Exemplo 5: atividade 1 (P1)

P1: Formamos os quatro grupos, agora eu vou dizer a vocês como é que joga. Presta atenção. Jéssica fica aqui na seta amarela, Raíssa na seta verde, Eduardo na seta preta e João na seta laranja. Agora... quem é do grupo de Jéssica que vai jogar o dado?

Ricardo: Eu e José, tia.

P1: Vem, Ricardo e José. Ricardo joga o dado que tem as direções e José o que tem a quantidade de passos.

Ricardo: Vai pra frente, Jéssica!

P1: Mas tem que saber quantos passos. Quanto deu no teu dado, José?

José: Dois

P1: Pronto, Jéssica. Ande dois passos pra frente! Você parou em cima de alguma coisa?

Jéssica: Parei em cima da batata.

P1: *Vire a ficha e leia o preço do quilo da batata.*

Jéssica: Cinco reais.

P1: Pronto. Agora vem um representante da equipe de Jéssica e vai até o caixa vender as batatas.

[Juan se dirige até o caixa, entrega as batatas e recebe uma nota de cinco reais]

P1: *Agora Juan vai registrar no seu caderno o alimento que vendeu e o preço. Agora vamos para o próximo jogador.*

[após os alunos jogarem algumas rodadas, P1 convida-os para voltar à sala de aula]

P1: *Agora vamos fazer atividade porque é preciso também saber ler e escrever. Quando eu pedir na prova vocês vão ter que saber ler e escrever o algarismo que está na prova.*

O diálogo acima nos mostra as orientações dadas por **P1** nos dois momentos da atividade proposta: o jogo e a escrita nos cadernos dos valores monetários dos alimentos. No primeiro momento a docente explica aos alunos o funcionamento do jogo, pedindo que eles executem os comandos dados por ela. Após jogarem algumas rodadas, os alunos retornam à sala de aula para realizar a segunda parte da atividade que consistia em anotar o nome dos alimentos “vendidos” durante o jogo e o valor (em algarismos e por extenso) de cada um desses alimentos.

Observando as orientações dadas pela docente vemos que a atividade tem início com as explicações sobre as regras do jogo e, logo em seguida, os alunos iniciam a primeira rodada. Portanto, tendo em vista que a docente não motivou e nem apresentou previamente aos alunos quais os objetivos do jogo, eles iniciam a atividade sem saber porque estão fazendo, e sem mobilizarem as habilidades que seriam necessárias para alcançar os objetivos esperados.

Dessa forma, compreendemos que a maneira como a docente conduz a atividade lúdica não permite que os alunos atribuam sentido a ela. Seria necessário que a professora contextualizasse a atividade, explicando para os alunos que as ações desenvolvidas no jogo se relacionavam com a prática social de compra e venda de produtos, mostrando quais as capacidades de leitura e escrita eles precisariam mobilizar, pois é dessa forma que o aluno se constrói enquanto agente-produtor, envolvendo-se conscientemente nas atividades de linguagem mediadas pelos gêneros textuais e pelas interações.

O jogo proposto pela docente reproduz uma prática social permeada por usos da leitura e da escrita: fazer compras. O ato de fazer compras envolve uma série de ações como escrever a lista de alimentos que se deseja comprar, ler o nome e o preço dos alimentos nas prateleiras do supermercado, verificar a

data de vencimento, comparar as marcas dos produtos etc. Diante disto, podemos considerar o jogo enquanto evento de letramento.

Porém, ainda que o jogo possa constituir-se como um evento, por todas as características mencionadas acima, a maneira como a docente conduz a situação e o tipo de atividade que ela propõe no segundo momento esvazia a função lúdica do jogo e não favorece a construção das capacidades linguísticas e matemáticas dos alunos. Após transpor uma prática social para o contexto escolar, qual o significado de solicitar que os alunos escrevam números por extenso?

Nessas circunstâncias, a prática excessivamente didatizada da professora configura-se enquanto agir normativo, tendo em vista que as ações e objetivos de ensino parecem estar intimamente relacionados às prescrições institucionais – o que, provavelmente, justifica a escolha da tarefa de escrever números por extenso, porque o foco era cumprir o conteúdo presente no currículo escolar. As capacidades de linguagem que os alunos constroem em suas experiências, vividas dentro e fora da escola, para que o agir linguístico seja efetivado, estas ficaram em segundo plano.

A partir do jogo, P1 poderia ter explorado em sala de aula outros gêneros textuais como a lista de compras, panfleto de supermercados entre outros com os quais a criança tem contato na esfera familiar. A lista de compras, ainda que seja um gênero informal (primário) está presente nas práticas sociais e precisa ser abordado na escola.

Vejamos no próximo exemplo, a atividade 2 proposta por **P1**. Na ocasião, os alunos constroem as regras de alguns jogos.

Exemplo 6: atividade 2 (P1)

P1: Eu vou passar distribuindo uma ficha para cada grupo. Vai ser assim: eu vou dar um jogo para cada grupo... vocês lembram desses jogos né?

[a professora mostra os jogos que estão em cima da bancada às crianças]

Alunos: Sim.

P1: Pronto, a cada grupo eu vou entregar um... *Aí vocês tem que dar um nome ao jogo, dizer quais são os objetivos dele, quantos*

jogadores podem jogar e construir as regras. Não é pra colocar o mesmo nome no jogo, vocês têm que criar um, podem mudar as regras, os objetivos...

P1: Vamos lembrar as regras desses jogos...

[a docente lê as regras dos jogos para as crianças]

P1: *Agora, vamos pensar... o que essas regras significam? Para que elas servem?*

Cecília: Pra dizer como deve ser jogado o jogo.

P1: Isso. Então, todas as regras são iguais?

Júlia: Não. Depende do jogo que a pessoa tá jogando.

P1. *Muito bem. As regras mudam. Mas, vamos observar essas regras aqui, elas são de dois jogos diferentes. O que elas têm em comum? Elas dizem os objetivos, a quantidade de jogadores, o nome do jogo... Então, as regras dos jogos têm que trazer certas informações, senão não tem como jogar.*

Como visto no diálogo que introduz a atividade 2, a docente iniciou apresentando aos alunos as regras de alguns jogos trabalhados durante o ano. Posteriormente, ela levantou a discussão sobre a função das regras dos jogos, fazendo as crianças observarem a estrutura textual comum às regras dos diferentes jogos.

Após organizar a turma, a professora entregou 01 jogo e 01 ficha para cada grupo formado. A primeira coisa que eles deveriam fazer, de acordo com as orientações da docente, seria jogar com os colegas, para que assim pudessem lembrar as regras do jogo. Dando continuidade à atividade eles deveriam estabelecer os objetivos, reconstruir as regras, escolherem um novo nome para o jogo e repassar estas informações, escritas em rascunho, para a ficha entregue por **P1**.

Contrário ao que vimos no exemplo anterior, nesta situação, **P1** tem como centro da atividade a produção do gênero textual regras de jogo. Sendo assim, ela repassa as orientações necessárias à execução da atividade, discute a estrutura textual do gênero a partir das regras de diferentes jogos, explora os conhecimentos prévios dos alunos e propõe a produção textual.

A estratégia utilizada pela docente de proporcionar aos alunos a leitura de modelos do gênero trabalhado favorece o processo de adoção e adaptação

desencadeado em cada nova produção textual. Esse novo texto ao mesmo tempo em que é resultado do gênero escolhido e das adaptações feitas, concretiza o progresso na aprendizagem do aluno. Nesse sentido, orientar a produção textual a partir do modelo didático do gênero a ser ensinado consiste em uma adequada estratégia para que os objetivos do processo de ensino-aprendizagem sejam alcançados (MACHADO, 2009).

Além disso, destacamos que as regras de jogo constituem-se como atividade social presente no cotidiano das crianças, ao mesmo tempo em que mobiliza as capacidades de linguagem dos alunos. De tipologia injuntiva – considerando que o jogo só será executado se o leitor/ouvinte compreender as instruções – o gênero regras de jogo se estrutura a partir de orientações, tendo em vista que o objetivo do agente-produtor é conduzir o agir do destinatário para as ações do jogo (BRONCKART, 2012).

Se pensarmos nos jogos comprados, eles já veem com as regras já estabelecidas, mas em outros jogos (orais ou não) que fazem parte do acervo popular, estas regras são criadas, recriadas, memorizadas e repassadas de diferentes maneiras, sobretudo usando a modalidade oral, demandando do agente o uso de elementos linguísticos apropriados. Em sua organização textual escrita, as regras de um jogo podem trazer itens como o nome do jogo, os seus componentes, número de jogadores, objetivo principal e sequência de regras. Nas figuras 1 e 2, a seguir, temos exemplos textuais de regras de jogos produzidas por dois grupos de alunos e que serviram também como material de exposição na culminância da Mostra Pedagógica.

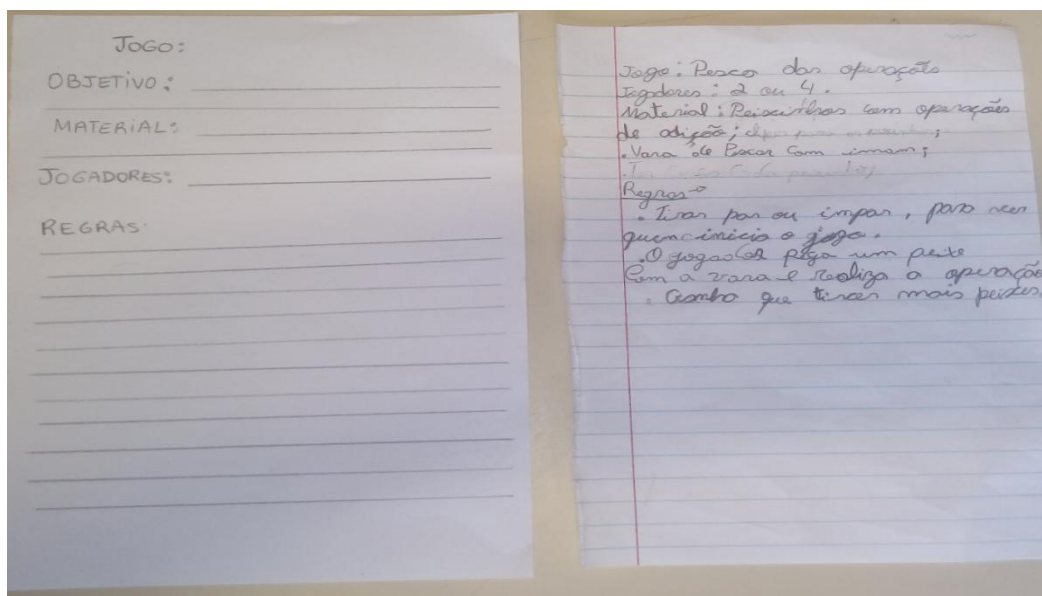


Figura 1: Regras construídas pelos alunos do grupo 1.

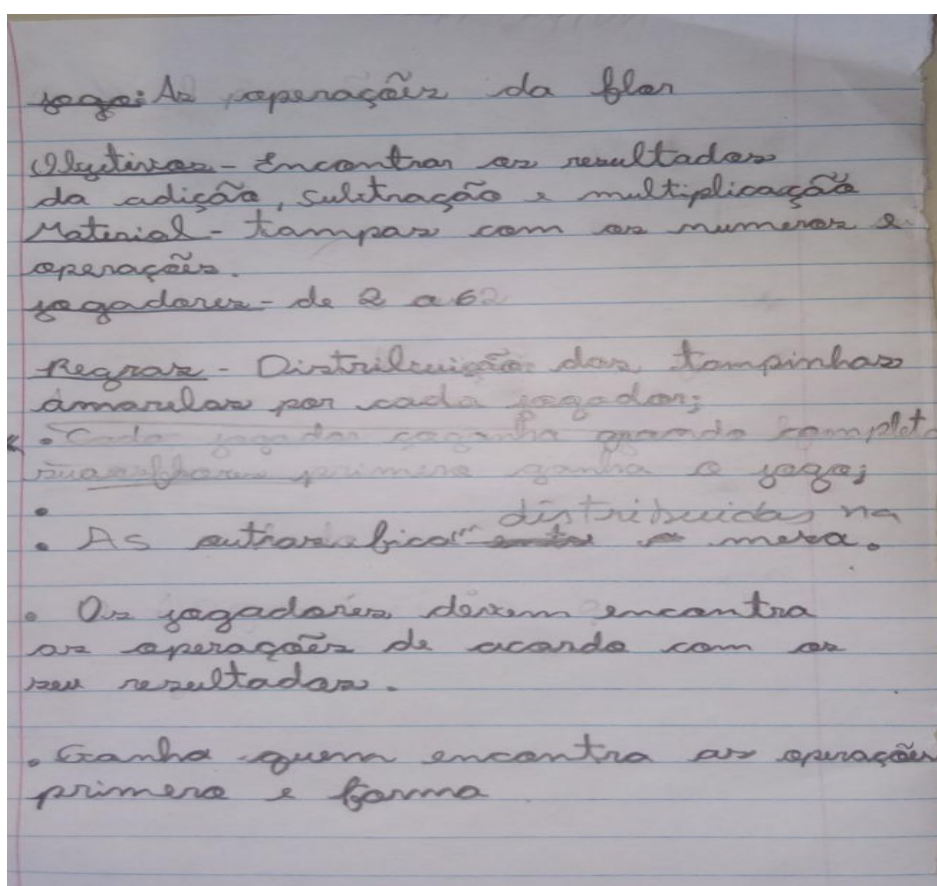


Figura 2: Regras construídas pelos alunos do grupo 2.

Como podemos observar nas figuras acima, tanto a produção textual do grupo 1, quanto a do grupo 2 contemplam uma estrutura composicional que satisfaz as informações que o leitor necessita para dar andamento ao jogo. Mesmo que a professora não tenha feito um trabalho prévio voltado para a análise do gênero, mas ela explorou modelos desse gênero com os alunos, possibilitando a internalização da estrutura composicional e da funcionalidade prescritiva. As duas produções apresentam instruções de como iniciar e continuar o jogo, o que o leitor precisa para ser o ganhador, quais os materiais que compõem o jogo e quantos jogadores podem participar. Além disso, usam os verbos no presente do indicativo ou imperativo (característica inerente ao gênero textual produzido) e apresentam as ações de forma sequenciada, indicando o passo-a-passo o que os jogadores devem fazer.

Foi com base nestas e em outras atividades, que a professora **P1** organizou a culminância da Mostra Pedagógica e que contou com a presença numerosa de visitantes. O espaço da sala de aula foi reconfigurado para que o público pudesse observar e ouvir os alunos sobre as atividades que foram desenvolvidas através dos jogos. Dentre os materiais expostos estavam as produções das regras de jogos, a história produzida pelos alunos através das figuras construídas com o tangram e um cartaz mostrando o que as crianças aprenderam com alguns dos jogos trabalhados.

Diante do que foi exposto compreendemos que a construção das regras de jogos constituiu-se como um importante evento de letramento escolar onde as crianças vivenciaram uma aprendizagem prazerosa e significativa, posto que a atividade transpôs uma prática social de uso da escrita e favoreceu o desenvolvimento das capacidades linguísticas dos alunos através da ludicidade.

Dentre os materiais expostos estavam as produções das regras de jogos, a história produzida pelos alunos através das figuras construídas com o tangram e um cartaz mostrando o que as crianças aprenderam com alguns dos jogos trabalhados. O cartaz nos chamou mais atenção, pois reforça a predominância do agir instrumental da professora, cuja preocupação era expor

para o público os conteúdos que as crianças puderam aprender através dos jogos.

Outro aspecto que nos chamou atenção na culminância do evento foi a interação estabelecida entre alunos e visitantes. Com os jogos dispostos no centro da sala, o público era convidado a jogar com as crianças (como podemos ver na figura 3). As regras dos jogos foram disponibilizadas pela docente para, caso fosse preciso, ajudar os alunos a lembrarem de como o jogo deveria ser conduzido. Entretanto, os alunos se mostravam bastante confiantes e explicavam aos participantes do jogo sobre suas regras e seu objetivo sem a necessidade de consultar os materiais disponibilizados por **P1**.



Figura 3: Interação entre alunos e visitantes (P1)

Nesse caso, podemos perceber que as crianças se mostravam dominando a situação comunicativa, houve uma apropriação das regras dos jogos, possibilitada pela atividade de exploração do gênero, realizadas durante as aulas que antecederam o evento.

Ao conhecerem as finalidades daquela ação comunicativa, os alunos estabeleceram uma relação de implicação entre o conteúdo que estava sendo enunciado e a situação de produção, aproximando-se de uma exposição oral

interativa-discursiva, baseada no saber dizer, no saber fazer, num agir praxiológico (BRONCKART, 2006).

Apesar de afirmar em seu discurso que alfabetização e letramento são sinônimos, **P1** consegue propor algumas atividades voltadas para os usos sociais da escrita. Como vimos, as atividades são, em sua maioria, realizadas através de jogos. Além de promover uma aprendizagem lúdica aos alunos, a docente discute os gêneros de texto, possibilitando momentos de produção desses gêneros. Porém, também observamos (como na proposta de escrita por extenso) que em alguns momentos as atividades e o agir docente poderiam ser ajustados em favor de práticas linguageiras, desenvolvendo capacidades múltiplas de linguagem dos alunos.

3.2.2 O agir docente de P2

Discutiremos, agora, as atividades desenvolvidas pela segunda professora **P2**. Esta professora compreende o letramento como uma alfabetização por meio de textos sociais referentes - “Letramento pra mim é... digamos, uma alfabetização que se dá por meio de textos de uso social.” As atividades de preparação da Mostra Pedagógica estavam relacionadas à literatura infantil, obras de Sylvia Orthof. As aulas eram iniciadas com a leitura, realizada pela professora, de um dos livros da autora, e posteriormente era desenvolvida uma atividade relacionada ao livro. A atividade que será analisada, a seguir, foi realizada a partir da leitura do livro *Fraca, Fracola, Galinha-d’angola* (da autora supracitada). **P2** iniciou a aula com a leitura do livro e em seguida mostrou às crianças as ilustrações da história. O diálogo abaixo apresenta como a professora desenvolveu o trabalho com o livro.

Exemplo 7: atividade 1 (P2)

P2: *Pronto, agora que viram as ilustrações já podem falar. Quem era a personagem da história?*

Alunos: A galinha fraca fracola.

P2: Certo. Mas, *sobre o que a história falava?*

João: De uma galinha que vivia dizendo que “tava” doente.

P2: Isso... *E por que vocês acham que ela era chamada de fraca fracola?*

João: Por que ela sempre dizia: tô fraca, tô fraca...

[as crianças riem]

P2: Isso mesmo João, a galinha vivia se queixando que estava doente. Vamos anotar no quadro... eu quero que vocês vão dizendo pra mim as características da personagem. *Ela era o que? Vejam aí...*

Maria: Ela era nervosa, tia.

P2: Nervosa... o que mais?

Maria: Melancólica e aflita.

P2: Tá. *Aí no livro também diz que ela era irritante?*

João: Não. Só tem dizendo que ela achava o passo do ganso irritante.

P2: OK. Agora nós vamos fazer uma atividade... “Como eu sou”. Eu vou organizar as duplas. *A primeira coisa que vocês vão fazer é desenhar seu colega. Aí um entrega o desenho pro outro e você vai listar suas próprias características no desenho que o colega fez de você.* Entenderam? Eu não quero características físicas, dizer que é alto, magro, essas coisas não... é pra fazer que nem a gente fez com a galinha, são características psicológicas...

Pedro: Como assim, tia?

P2: Vocês vão dizer, por exemplo: *eu sou feliz, sou chato, sou legal...* Entenderam?

Alunos: Sim.

Vemos no exemplo 7 que a docente introduz a aula com a leitura do livro Fraca, Fracola, Galinha-d’angola. Em seguida, a docente faz algumas perguntas aos alunos sobre o texto e, no terceiro momento, propõe uma atividade.

Os questionamentos de P2 - “Quem era a personagem da história? Sobre o que a história falava? Por que vocês acham que ela era chamada de Fraca Fracola? Quais as características da personagem?” – nos revelam que o foco da prática docente está na compreensão do texto por parte dos alunos.

Em contrapartida, questões como os aspectos da linguagem literária, as ilustrações do texto e o posicionamento leitor são negligenciados, nos

revelando que nessa situação o texto literário passa por um processo de pedagogização, como defendem estudiosos do letramento literário.

As condições sociais de leitura e a escrita do texto literário estão entre os aspectos mais importantes, no que diz respeito ao letramento literário, e precisam ser objeto de ensino na escola, através de uma adequada escolarização da literatura. Nesse sentido, a escola tem papel fundamental no letramento literário dos alunos, pois à leitura literária precisam ser somados processos educativos. A literatura no contexto escolar é de fundamental importância por nos ajudar a ler melhor, a criar o hábito da leitura e, principalmente, porque é o tipo de leitura que melhor nos fornece ferramentas para conhecer o mundo feito linguagem (COSSON, 2006).^{vii}

Dessa forma, compreendemos que o agir docente de P2 deveria ter se estruturado a partir de quatro momentos, com base em Cosson (2012): a motivação, onde os alunos são preparados para entrar no texto, a partir de questionamentos e posicionamentos sobre a obra; a introdução, momento em que são apresentadas informações básicas sobre autor e obra (elementos paratextuais), justificando assim a escolha; a leitura, onde o docente acompanha o processo de leitura dos alunos auxiliando nas possíveis dificuldades e, por último, a interpretação, momento de construção dos sentidos em que as atividades devem ser voltadas à externalização da leitura.

Considerando os quatro aspectos listados acima, podemos afirmar que a atividade de desenho e listagem de características da personalidade dos alunos, proposta por **P2** após a leitura do texto, configura-se como uma prática pouco satisfatória, posto que os alunos sequer conheciam o objetivo da tarefa proposta. Além disso, o agir da docente não favoreceu o letramento literário dos alunos, pois a tarefa estava completamente distante de uma prática social de leitura literária.

Por fim, destacamos a importância da mediação docente no processo de formação de alunos leitores e produtores de textos, pois é a partir dos comentários, das atividades propostas pelo docente que se constrói e desenvolvem a criticidade, as habilidades e competências essenciais para as práticas sociais.

A segunda atividade de **P2** consistiu na reescrita do livro “Se as coisas fossem mães”. No diálogo abaixo temos o registro do momento em que esta docente orienta as crianças para o desenvolvimento da atividade proposta.

Exemplo 8: atividade 2 (P2)

P2: Eu pensei que a gente podia fazer para nossa mostra um painel com as mães de algumas coisas... Nós não colocaríamos as mesmas coisas que a Sylvia colocou, *nós montaríamos nossa própria história*. Por exemplo, vamos lá... Se os animais fossem mães, eles seriam mães de?

Alunos: Filhotes

P2: Se as flores fossem mães, elas seriam mães de?

Alunos: Néctar, frutas.

P2: Se os relógios fossem mães, elas seriam mães de?

Alunos: Ponteiros, horas, números.

P2: Se as camisas fossem mães, elas seriam mães de?

Alunos: Shorts, calças.

P2: Se os sapatos e as sandálias fossem mães, elas seriam mães de?

Alunos: Pés.

P2: Se as nuvens fossem mães, elas seriam mães de?

Alunos: Chuva, sol, céu, lua

P2: Se as garrafas fossem mães, elas seriam mães de?

Alunos: Copos, água, tampa.

P2: Pronto, acho que esses daqui já dá. *Aí a gente escolhe alguns e coloca no cartaz.*

A aula é iniciada com a leitura do livro *Se as coisas fossem mães*, da autora Sylvia Orthof. Após a leitura, **P2** propõe a atividade exposta no exemplo 8, acima. Os alunos participam da atividade, sugerindo as modificações no texto e, em seguida, iniciam a construção do cartaz/painel com os versos construídos.

Apesar de propor o trabalho com o gênero poema através do processo de retextualização, a docente não faz um trabalho sistemático para que os

alunos aprimorem seus conhecimentos sobre este gênero e conheçam os objetivos da atividade. Então, apesar de produzirem um poema a partir de um texto-base, alunos e docente são movidos por um agir direcionado por normas, visto que realizavam aquela atividade com o objetivo de cumprir uma exigência da instituição: a exposição de cartazes na Mostra Pedagógica.

Para que o trabalho com a retextualização seja apropriado, o professor precisa auxiliar os alunos, no sentido de fazê-los entender que este processo mobiliza ações como a organização das informações do texto, o esquema do gênero em questão, o tipo textual predominante, o uso do vocabulário e dos mecanismos coesivos no trabalho de produção, os aspectos discursivos etc. Essas ações favorecem a reflexão sobre as regularidades linguísticas, textuais e discursivas dos gêneros envolvidos e, por isto, se constitui como uma importante estratégia para o ensino de língua materna.

No caso de **P2**, as orientações dadas por ela têm unicamente o objetivo de fazer com que os alunos consigam executar a produção do cartaz. Desse modo se constitui como agir utilitarista, exige a produção de um gênero textual, sem que promova a imersão necessária no estudo, de forma que os alunos desenvolvam suas competências de linguagem.

A proposta de atividade da docente possibilitou aos alunos o contato com um novo gênero de texto, até então não discutido em sala, o poema. Além disso, a produção textual realizada pelas crianças foi marcada pela autoria e autenticidade das mesmas, visto que, elas construíram novos versos, produzindo um novo texto poético. Apesar de possibilitar o desenvolvimento destes aspectos, a docente não promoveu o estudo do gênero em questão. Diante disto, inferimos que o objetivo da docente ao propor a atividade não consistia em apresentar e produzir o gênero poema, mas cumprir apenas a exigência de compor cartazes para expor na Mostra Pedagógica.

Assim, ressaltamos a importância de uma discussão clara e sistematizada durante o processo de ensino dos gêneros de textos, para que assim eles possam contribuir para o letramento dos alunos. Para isto, é necessário que o docente tenha domínio dos diferentes tipos e gêneros, bem

como das estratégias necessárias para a construção de uma aprendizagem significativa, baseada em práticas sociais de leitura, escrita e oralidade.

O professor precisa auxiliar o aluno a transformar suas ações em enquanto práticas linguageiras, fazendo emergir suas capacidades de linguagem. Dessa forma, o aluno (re)constrói os conhecimentos através dos textos, fomentando a evolução das capacidades linguístico-discursivas.

A culminância da Mostra Pedagógica, organizada por **P2**, foi marcada pela presença expressiva de materiais escritos produzidos pelos alunos: os resumos das histórias lidas, a biografia de Sylvia Orthof, livros, dentre outros materiais. Além dos gêneros escritos citados, observamos a prática do gênero exposição oral, mesmo que de forma intuitiva, uma vez que a professora não desenvolveu um trabalho efetivo desse gênero que por sua natureza linguística seria o protagonista deste tipo de evento. Dessa forma, os cartazes, a linha do tempo, a biografia funcionaram como instrumento para a oralização do texto – como demonstrado no cartaz da figura 4 – escrito, e não, necessariamente, para a produção do gênero exposição oral.

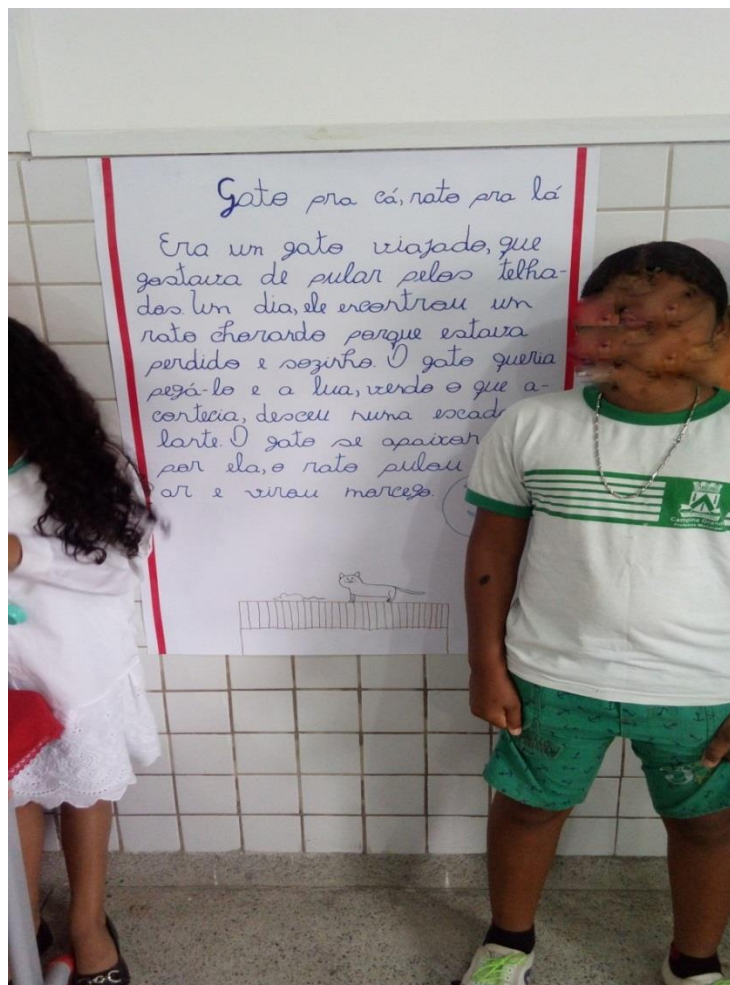


Figura 4: Cartaz – Reconto Gato pra cá, rato pra lá

No momento da leitura do livro por imagens e da apresentação dos livros de literatura, percebemos uma exposição oral mais interativa, pois os alunos se empenhavam em informar, descrever e explicar. No caso do livro por imagens, víamos a narração da história, construída pela própria aluna, que se adequava em cada nova situação de comunicação. Da mesma forma acontecia na apresentação dos livros de literatura, pois a aluna, à medida que respondia às indagações dos interlocutores, ajustava seu discurso à ação comunicativa.

Retomando o discurso da docente sobre o conceito de letramento, as atividades propostas por ela durante a preparação da Mostra Pedagógica e o agir dos alunos na culminância, observamos que os três momentos são marcados pelo cruzamento de diferentes perspectivas de agir: agir instrumental, agir discursivo e agir linguístico-discursivo. Embora **P2**, em seu discurso, relacione letramento usos sociais da escrita e realize atividades com

os gêneros textuais, ela não utiliza estratégias didáticas e nem promove adequadamente situações que desenvolvam as capacidades de linguagem das crianças.

3.2.3 O agir docente de P3

Analisaremos, a seguir, o agir docente da terceira professora **P3**, informante desta pesquisa. As atividades desenvolvidas por esta professora estavam relacionadas às obras e biografia do autor Monteiro Lobato. As aulas conduzidas pela docente estavam marcadas por uma grande quantidade de atividades propostas. A seguir, veremos duas dessas atividades, a fim de compreender e discutir a prática docente durante o processo de preparação da Mostra Pedagógica.

A primeira atividade que nos propomos a analisar está representada no diálogo abaixo, onde a docente apresenta a tarefa aos alunos e dá algumas orientações. Como veremos, no exemplo 9, a proposta de **P3** era que os alunos produzissem o reconto de uma das obras de Monteiro Lobato.

Exemplo 9: atividade 1 (P3)

P3: Eu queria mostrar pra vocês um material que Tia Jéssica me emprestou com algumas coisas sobre *a vida de Monteiro Lobato*. Estão vendo?

[a professora mostra algumas fotografias e caricaturas de Monteiro Lobato e suas personagens].

P3: Eu vou passar entregando a cada um uma folha que eu preparei pra vocês *escreverem um reconto*. Aí vocês vão colocar na parte de cima da folha assim: *Reconto da obra: reações de narizinho*. Colocaram? Pronto. Vocês vão fazer um reconto... **é... explicar com as próprias palavras e desenhar, dizer um pouco o que entendeu.**

[nesse momento a docente se dirige à pesquisadora].

P3: *eu não vou trabalhar com eles o livro não, porque é muito grande, até as histórias... vou ler só a apresentação do livro.*

Considerando a fala da docente nossa análise será pautada em dois pontos: o conceito do gênero reconto e as orientações dadas pela professora para a produção textual. De acordo com a fala de **P3**, no reconto as crianças deveriam escrever um pouco o que entenderam da história com suas próprias palavras.

A partir da definição e orientação passadas pela docente percebemos que, na verdade, ela esperava que os alunos escrevessem o que entenderam da história, não um reconto, como nomeou. O reconto caracteriza-se pela reconstrução oral ou escrita de um determinado texto. Logo, recontar um texto consiste em contar a mesma história do texto modelo, preservando elementos como o tema, os personagens, o tipo de linguagem, as características do gênero etc.

O que observamos aqui é um total desconhecimento da professora sobre o gênero reconto que se desdobra negativamente na orientação repassada às crianças. Além disso, elas tinham um curto repertório de informações a respeito da obra, considerando que conheciam apenas a apresentação do livro e as características de algumas personagens lidas fora do contexto da história. Portanto, para que elas pudessem produzir um texto de qualidade, era necessário uma intervenção didática adequada, explorando melhor a história a ser recontada e outros aspectos relativos ao gênero em discussão. Nas figuras 3 e 4, que seguem, temos os recontos escritos por duas crianças.



Figura 5: Produção do gênero reconto (exemplo 1; P3).

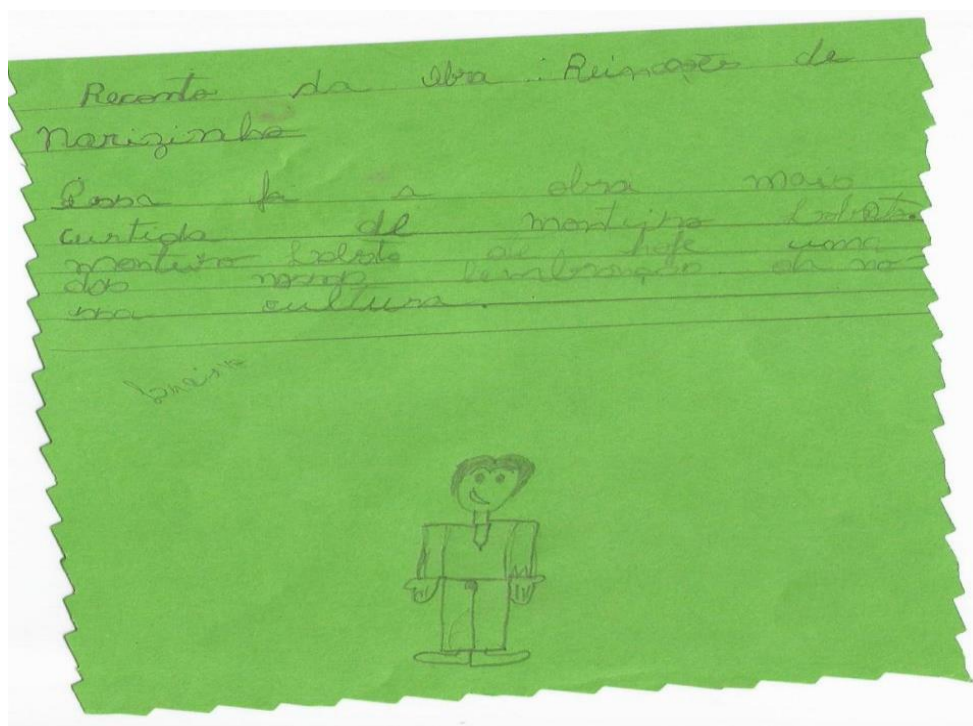


Figura 6: Exemplo 2 - Produção do gênero reconto (exemplo 2; P3).

As produções textuais mostradas aqui ratificam nossa afirmação de que as crianças não possuíam conhecimento suficiente sobre a obra para que pudessem construir satisfatoriamente um reconto. O pouco conhecimento dos alunos justifica-se pelo fato de conhecerem apenas o texto de apresentação do livro, como foi dito anteriormente. Assim como esta, todas as tarefas realizadas pelas crianças que tinham como objetivo a construção da Mostra Pedagógica foram realizadas a partir da leitura da apresentação do livro.

Além disso, estas produções revelam a falta de conhecimento sobre a estrutura de um reconto, apresentando ainda outras dificuldades referentes a textualidade, como a coerência e a coesão. Após a conclusão da produção textual as crianças entregaram a tarefa a docente que as guardou sem fazer nenhum tipo de comentário ou indicação de necessidade de reescrita.

Vemos, então, que apesar de pautar seu trabalho em gêneros textuais a docente não tem clareza sobre o assunto, o que faz com que a maneira como a atividade é desenvolvida não favoreça as capacidades de linguagem dos alunos, que deve ser o foco do trabalho docente. A atividade que será analisada no exemplo 10, inicia-se com a leitura pela professora de um trecho da obra infantil *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato. Após a leitura das páginas iniciais do livro, **P3** copia uma atividade no quadro para que os alunos escrevam e respondam no caderno. A atividade era composta por duas questões, demonstradas no quadro, a seguir.

Exemplo 10: atividade 02 (P3)

P3: Meninos, hoje eu vou ler pra vocês um pouco desse livro aqui, que é o livro que a gente vai trabalhar na Mostra Pedagógica. Eu vou ler só as primeiras páginas, prestem atenção.

[a professora lê as páginas iniciais da obra de Monteiro Lobato, *Reinações de Narizinho*]

O texto lido pela docente constava nas duas primeiras páginas do livro e introduzia a sessão “Narizinho Arrebitado”. Não tendo conhecimento prévio a respeito da obra, o critério utilizado pela docente para a escolha do texto foi a pequena quantidade de páginas da sessão. Dessa maneira, **P3** inicia a aula com a leitura do texto, apresentando o nome do livro e esclarecendo que aquele seria o livro trabalhado na Mostra Pedagógica.

O critério utilizado pela docente para a escolha do livro e a forma como ela faz a mediação não possibilita aos alunos a construção de um vínculo com a literatura. O trabalho com textos literários precisa ser sistemático e contínuo, visando a competência literária dos alunos através de uma relação prazerosa entre leitor e texto. Cosson (2006) destaca a necessidade de se questionar, discutir e analisar a leitura dos alunos durante o processo de letramento literário no contexto escolar, ratificando a importância do papel do professor/agente de letramento. Na perspectiva do letramento literário, o foco não deve estar somente na aquisição das habilidades de ler gêneros literários, mas também no aprendizado da compreensão e ressignificação dos textos, através da motivação de professor e do estudante (SILVA E SILVEIRA, 2011).

Assim, entendemos que o trabalho pedagógico com obras literárias deve ter início antes da leitura do texto, com o intuito de preparar o aluno para o primeiro contato com a literatura a ser estudada. Considerando ainda a extensão do livro escolhido por **P3** seria apropriado o uso de estratégias (como a leitura em outros espaços que não a sala de aula) que viabilizassem e motivassem os alunos nesse processo de leitura. No quadro exposto na página seguinte apresentamos o exercício proposto pela docente após a leitura do texto.

*MOSTRA PEDAGÓGICA

1. Complete as lacunas:

- a) O nome do sítio _____
- b) O boneco de sabugo de milho chama-se _____
- c) A tia Anastácia é uma negra que personifica a popular _____
- d) Narizinho é a _____ de dona Benta
- e) _____ é a dona do sítio
- f) Dona Benta é uma senhora muito _____
- g) Emília nos dá opiniões sobre valores como a verdade, mentira, justiça e a _____
- h) O Visconde de Sabugosa é muito culto e representa os _____
- i) A tia _____ é uma empregada dedicada às crianças
- j) Emília é uma boneca sensível e que _____
- k) A _____ Emília é toda colorida e feita de retalho
- l) _____ é uma boneca viva e que fala com os animais
- m) _____ é avó de Narizinho e Pedrinho
- n) _____ escreveu a história Reinações de Narizinho
- o) _____ era o porquinho de _____
- p) O _____ era no sítio do pica pau amarelo
- q) A principal obra de Lobato foi _____
- r) Monteiro nasceu na cidade de _____
- s) Em que estado fica a cidade que ele nasceu _____
- t) E em que região do Brasil fica a cidade de Lobato nasceu _____
- u) Como era o apelido de Lobato _____
- v) Que iniciais ele gostava de usar _____
- x) Qual o verdadeiro nome de Narizinho _____

2. Preste atenção e responda:

*Vamos ver como a Cuca prepara uma porção mágica para transformar Rabicó em uma lagartixa.

Ingredientes:

- 1 asa de morcego
- 4 patas de aranha
- 1 orelha de rato
- 1 pitada de unha ralada de Tamanduá
- 1 copo de gosma de lesma

Modo de fazer: agora a Cuca vai esperar a noite cair e a meia noite em ponto vai misturar tudo isto em seu caldeirão e mexer durante 12 minutos, sempre para o lado esquerdo.

Agora responda:

1. Sobre o que o texto acima está falando?
2. Quais os ingredientes utilizados?
3. Para se fazer uma receita o que é preciso?
4. Quem a Cuca quer transformar?
5. Em que ela quer transformar o porquinho?
6. Quem é rabicó?
7. Para que a cuca fizesse a receita para 3 pessoas, o que ela iria precisar?
8. Isso o que a cuca está fazendo é o que? Você acha certo fazer feitiços para as pessoas? Por que?
9. Agora represente a receita da cuca em forma de desenho.

Quanto ao exercício proposto pela docente, demonstrado no quadro 1, as perguntas não apresentavam nenhuma relação direta com o texto, pois tanto o texto quanto a atividade foram escolhidos de forma aleatória. Neste caso, os alunos respondiam as questões a partir do conhecimento prévio que possuíam. Tal fato ratifica uma das teses do modelo ideológico de letramento que concebe o letramento enquanto práticas sociais que se desenvolvem para além da escola.

Parte das questões do exercício estava relacionada aos personagens das obras de Monteiro Lobato, conhecimento que entendemos ser importante para o trabalho que a professora desejava desenvolver. Entretanto, os personagens poderiam ser trabalhados a partir da leitura integral da obra, sem a necessidade de realizar exercícios repetitivos que visavam a memorização das características dos personagens.

No exercício encontramos também a presença de questões que solicitavam respostas retiradas objetivamente do texto, sem a necessidade de elaboração de inferências ou pressupostos. Algumas questões focavam na compreensão textual, deixando de lado o trabalho com a linguagem, a percepção poética e lúdica do texto literário. Diante disto, o letramento literário dos alunos que poderia ser desenvolvido pelo contato com uma das obras mais relevantes da literatura infantil, não foi favorecido pela natureza da atividade proposta.

Desse modo, a docente poderia ter orientado seu trabalho a partir da produção de gêneros como o conto e a fábula que aparecem no livro através de seus personagens, a exemplo do Pinóquio, Peter Pan, Dona Carochinha e o Pequeno polegar. Esse processo seria conduzido através do agir da docente que, a partir de ações sistemáticas e processuais, favoreceria o processo de letramento dos alunos.

A análise das tarefas propostas por **P3** nos mostrou a forte presença de atividades de cópia que pouco favoreciam o desenvolvimento das competências de linguagem dos alunos, os colocando na maioria das vezes em posição de sujeito reproduzidor. Além disso, os exercícios traziam perguntas

repetidas, fazendo com que os alunos memorizassem as respostas que, em sua maioria, eram curtas e facilmente identificadas no texto.

Portanto, naquele contexto a escrita, mais uma vez, passava por um processo de artificialização, tendo em vista que os alunos eram submetidos a uma escrita sem funcionalidade. Ressaltamos que a mudança de práticas escolares descoladas dos usos reais da língua escrita pode ser alcançada a partir do momento em que o professor mobiliza conhecimentos, recursos, e estratégias para propor práticas de letramento significativas para os alunos.

Ao contrário do que vimos na Mostra Pedagógica organizada por **P2**, na culminância organizada por **P3** havia poucos textos e interações com a escrita. Entre as tarefas realizadas pelas crianças durante as aulas preparatórias, a docente expôs apenas os “recontos” que os alunos haviam produzido e parte da biografia do autor impressa e dividida em trechos colados na parede da sala.

Ao nosso olhar, a quantidade ínfima de material apresentado na culminância da Mostra deve-se ao fato de poucas tarefas significativas terem sido desenvolvidas durante as aulas. Desse modo, a docente opta em apresentar ao público alguns desenhos (feitos pelos alunos) e fotografias de Monteiro Lobato e suas personagens.

É importante destacar que este evento foi marcado pela ausência de interação entre público e alunos (que se mostravam dispersos durante o evento, como ilustrado na figura 7)



Figura 7: Agir das crianças durante a culminância da Mostra Pedagógica.

Durante a exposição as crianças se retiravam da sala, pois como não haviam memorizado as falas (pré-estabelecidas pela professora) não sabiam o que falar e nem como se dirigir ao público.

Desse modo, podemos inferir que **P3** orientou os alunos para um agir meramente informativo, marcado pela oralização da escrita. Ao agir tomando como referência este tipo de exposição, o aluno não se implica enquanto sujeito envolvido na ação comunicativa. Diante da ausência de fala dos alunos, os visitantes questionavam a professora sobre a atitude dos alunos, e ela numa tentativa de contornar a situação reuniu as crianças e começou a fazer perguntas relacionadas à obra explorada nas aulas: Quem foi Monteiro Lobato? Como era o verdadeiro nome de Narizinho? E o nome da boneca de pano?

As tarefas realizadas em sala de aula não favoreceram o domínio das competências linguístico-discursivas pelos alunos para que eles pudessem agir naquela situação comunicativa. Destacamos ainda que a Mostra Pedagógica, caracterizada pela não interação entre aluno e público e pela ausência de agentividade dos alunos, não pode ser considerada enquanto evento de letramento, pois a escrita não aparece como centro das interações estabelecidas entre os sujeitos.

Retomando a concepção de letramento desta professora, vimos no discurso dela a ideia de que letramento refere-se à leitura e à escrita num nível mais superficial. E durante a preparação da Mostra Pedagógica este discurso tomou forma, pois presenciamos o desenvolvimento de atividades de leitura e compreensão voltadas para a memorização e a extração de informações presentes nos textos. A única atividade em que a docente propõe a produção do gênero reconto é mediada de maneira inadequada.

Com isto, percebemos que o agir linguageiro das crianças e, portanto, as capacidades de letramentos são diretamente influenciadas pelo agir docente, o que nos faz reafirmar a importância e a necessidade da formação continuada, de forma que o docente possa ser capaz de promover atividades que potencializem as capacidades linguístico-discursivas dos alunos.

3.2.4 O agir docente de P4

Passaremos agora a analisar o agir docente de **P4**, quarta professora informante da nossa pesquisa. Para esta docente o letramento consiste no “processo de leitura e escrita voltado para as práticas sociais”. Nesse sentido, **P4** trazia o tema “Jogos: o caminho para a aprendizagem” como orientador das atividades da Mostra Pedagógica. Durante a preparação a docente construiu e desenvolveu jogos em sala de aula, de acordo com o conteúdo do bimestre. Ao final do ano, quando aconteceria a Mostra, a turma e a professora escolheram alguns desses jogos para apresentar ao público deste evento.

Em todas as aulas observadas, as atividades propostas por **P4** eram realizadas através dos jogos, fossem eles matemáticos ou de língua portuguesa. Um dos jogos propostos pela docente foi o Dominó sobre os gêneros textuais. O jogo foi construído com a participação de três alunos e da professora e consistia em fazer com que as crianças montassem o dominó fazendo a correspondência entre os gêneros e suas características.

Exemplo 11: atividade 1 (P4)

P4: Hoje nós vamos jogar o Dominó sobre os gêneros textuais. Vocês lembram?

[alguns alunos responde que sim, outros respondem que não]

P4: Eu vou dizer como joga, prestem atenção. *Nós temos fichas com os nomes dos gêneros textuais, umas com a ilustração do gênero e outras têm as características dos gêneros. Aí qual é o objetivo do jogo? Que vocês montem o dominó de acordo com as características de cada gênero. Lembraram agora?*

[os alunos respondem positivamente]

P4: Vamos distribuir as peças... José vai iniciar o jogo.

[após jogarem algumas rodadas, os alunos retornam à sala de aula]

P4: *Peguem os cadernos de produção textual para escrever a tarefa de casa.*



Figura 8: Jogo Dominó dos gêneros textuais.

Descrevendo a realização desse jogo, o primeiro aluno foi até o centro da roda e colocou a primeira peça que trazia uma charge, em seguida, os outros alunos olhavam suas fichas para verificar se estavam com a peça que trazia o nome ou as características do gênero. Durante todo o jogo os alunos ajudavam uns aos outros a encontrar a continuidade correta. Ao final do jogo, ainda no pátio, **P4** faz uma retomada oral sobre os gêneros trabalhados (dentre eles, os contos literários, o relato pessoal, a letra de música, a história em

quadrinhos e a charge) e suas características. Após retornar à sala, a docente solicita que os alunos copiem a atividade de casa no caderno de produção textual. A atividade proposta pela docente (ilustrada no quadro 2) solicitava que os alunos produzissem o gênero relato.

Atividade de casa

Hoje participamos de mais um de nossos momentos de nossas atividades com o uso dos jogos, onde aproveitamos para relembrarmos alguns dos gêneros textuais já estudados em sala de aula. Faça um breve relato apresentando como foi nossa atividade.

Quadro 2: Exercício proposto por P4.

Após escrever a atividade de casa as crianças guardaram os cadernos para fazer a leitura de um texto no livro de história. Dessa forma, observamos que apesar de solicitar a produção do gênero relato, a docente não vivencia com alunos a produção do relato e nem orienta quanto à atividade proposta, os alunos produziram o texto, a partir do que supostamente aprenderam no jogo sobre este gênero.

A produção escrita de um gênero demanda uma série de ações sistemáticas que explorem a funcionalidade, estrutura textual e os aspectos linguísticos-discursivos. Desse modo, esta produção inicial poderia ser utilizada pela professora como instrumento diagnóstico do reconhecimento do gênero pelos alunos, a fim de planejar estratégias didáticas que dariam sequência ao estudo do gênero relato. Ao resumir à situação de ensino e aprendizagem do gênero relato à elaboração de apenas um texto, **P4** se distancia de um ensino adequado da escrita e distancia os alunos de uma vivência social dos textos, mesmo que em situações escolarizadas.

A atividade desenvolvida por **P4** trabalhava de forma lúdica uma diversidade de gêneros como mencionado anteriormente. Entretanto, gostaríamos de pontuar que apesar de terem oportunidade de contemplar essa variedade considerável de gêneros, as crianças tiveram apenas um momento onde puderam produzir um dos gêneros discutidos no jogo, ainda assim, sem a mediação docente adequada.

De acordo com Bronckart (2006) a produção de gêneros é a principal ocasião de desenvolvimento de mediação formativa, ou seja, é o processo que melhor favorece a inserção do aluno ao conjunto dos pré-construído (construções textuais sociais já existentes e legitimadas socialmente). Sendo assim, destacamos a importância de expandir as situações de produção dos gêneros de textos, a fim de que as crianças não apenas contemple, mas por meio da ação com a linguagem ampliem e construam múltiplos letramentos.

Em outro momento **P4** trabalha frações matemáticas utilizando o jogo Dominó das frações. Vejamos, no exemplo 12, as orientações dadas pela professora.

Exemplo 12: atividade 2 (P4)

P4: Gente, vocês lembram que semana passada eu chamei João, Carlos e José para me ajudarem a confeccionar umas peças?

[as crianças respondem que sim]

P4: Então, as peças que eu, João, Carlos e José fizemos eram as peças de um jogo. Certo? Hoje eu vou apresentar pra vocês esse jogo e explicar como se joga. O nome do jogo é Dominó das frações. Estão vendo essa peça aqui? Estão vendo que ela está dividida em duas partes? Pronto, de um lado nós temos a fração $\frac{2}{5}$ e do outro nós temos a fração $\frac{1}{4}$ representada através de um gráfico.

P4: *Cada partida que vocês jogarem vocês **vão registrar** nessa tabela que eu entreguei. Aí coloca o nome do ganhador, qual partida ele ganhou e diz se a fração que tinha na última peça do jogo é própria ou imprópria.*

Antes de iniciar o jogo, a professora coloca algumas frações no quadro e faz algumas perguntas aos alunos, levando-os a refletir sobre suas respostas. As peças do jogo foram confeccionadas em folhas A4, coladas em papelão, divididas em duas partes, uma com a fração e outra com a representação em gráfico, que divergiam (como podemos ver na figura 6).

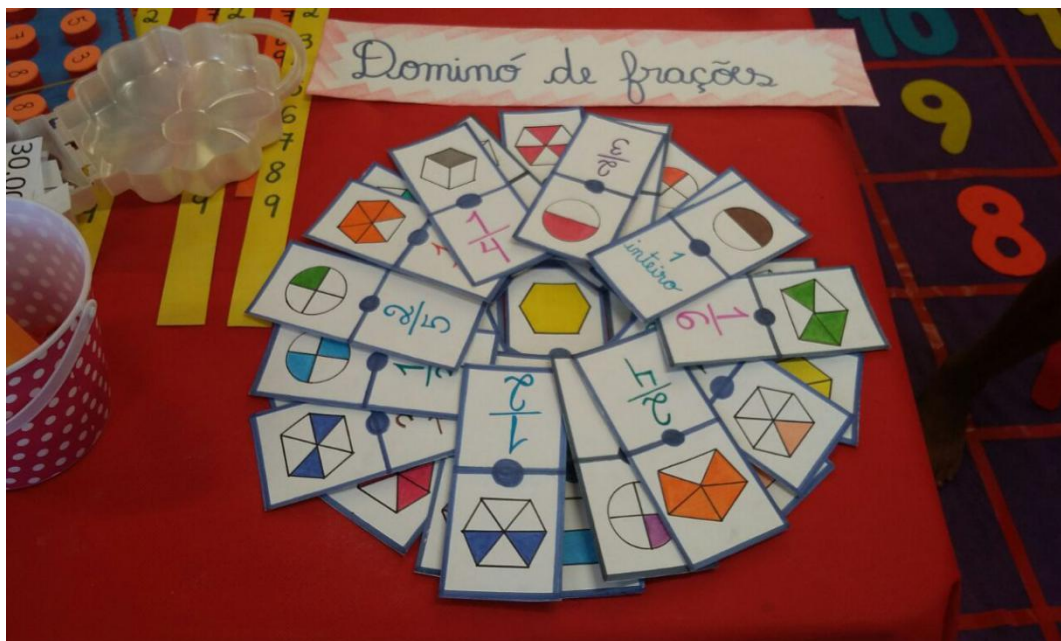


Figura 9: Jogo Dominó das frações.

Após as peças serem colocadas de cabeça para baixo e embaralhadas cada aluno retirava a quantidade de sete peças. Ganharia o jogo o aluno que primeiro usasse todas as peças.

O jogo era trabalhado em dupla e os alunos iam fazendo o registro de cada partida em uma tabela contendo o número da partida, o nome do ganhador e a classificação da última peça do jogo em fração própria ou imprópria. Apesar de ser um jogo matemático, observamos a escrita ocupando papel importante no jogo, através de dois gêneros textuais: o gráfico e a tabela.

O trabalho com esses gêneros no contexto escolar é de suma importância, tendo em vista que eles circulam em outras esferas sociais e que se materializam através de vários suportes textuais como os jornais, a conta de energia, as revistas, os rótulos de alimentos e os cartões de vacinas. Destacamos ainda que o fato de **P4** ter aliado a construção de tais gêneros a uma atividade lúdica (o jogo), poderia ter sido uma estratégia eficaz de desenvolver habilidades necessárias para o uso da escrita e de envolver os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Mas, o agir docente da professora se caracteriza como um agir instrumental, prescritivo, preocupado apenas com o registro de informações, no caso aqui exemplificado: do ganhador e do tipo de fração estudado. Embora ela utilize o jogo, ele está

sendo utilizado como recurso didático para memorização/reprodução do conteúdo estudado. O jogo aqui perde a sua função principal de brincadeira, de atividade lúdica.

Entendemos que o mais adequado teria sido a professora utilizar o jogo como instrumento lúdico, buscando paralelamente formas de explorar modelos de gráficos e tabelas em sala de aula, mostrando em quais situações (dentro e fora da escola) utilizam-se estes textos e criar situações mais significativas de produção. Desse modo, a atividade, assumindo um caráter interdisciplinar, real e significativo poderia promover competências necessárias para o agir nas práticas de linguagem em interface com os conhecimentos matemáticos.

A Mostra Pedagógica da turma, orientada por **P4**, estruturou-se a partir de três tipos de jogos: os matemáticos, os de alfabetização e os de letramento. Dessa forma, a escrita aparece no evento através de materiais como as instruções, as fichas e os tabuleiros dos jogos.

Dois fatos justificam a presença da escrita vinculada unicamente aos jogos: o fato de os jogos didáticos serem o foco da Mostra e o fato de os alunos não produzirem textos no processo de preparação do evento. Desse modo, apesar de observamos eventos de letramento acontecendo tanto na preparação, quanto na culminância da Mostra Pedagógica, acompanhamos apenas um momento de produção de gênero textual. Tal situação revela que ainda que os jogos de letramento – como o jogo dos gêneros textuais – apareçam na culminância da Mostra, eles não se constituem como objetos de apropriação pelos alunos. O que acontecia era um revozeamento de discursos memorizados, implicando em um expor meramente informativo. Ao reproduzir os conceitos e as características dos gêneros textuais envolvidos no jogo, os alunos são submetidos a uma situação camuflada de letramento, orientada pelo agir instrumental da professora.

No caso dos jogos matemáticos vemos que foram estabelecidos outros tipos de interação com o objeto, pois os alunos demonstram através do discurso interativo marcado pelo expor implicado que, de fato, as atividades

desenvolvidas em sala mobilizaram as competências necessárias para a situação de interação com o público – ilustrada na figura 10.



Figura 10: Interação entre aluna e visitantes durante o jogo tangram.

Apesar de serem voltados para o ensino-aprendizagem da matemática, os jogos envolviam fragmentos de escrita, como no caso do Jogo Tangram, onde os visitantes liam as regras e os alunos faziam as explicações necessárias.

É importante destacar que presenciamos a interação entre alunos e visitantes/sujeitos não alfabetizados, e que nessas circunstâncias quando o jogador afirmava não entender, os alunos adequavam o discurso de acordo com as condições do seu interlocutor.

As situações acima exemplificadas nos mostram que o agir dos alunos varia de acordo com a imersão consciente (ou não) que fazem nas atividades de linguagem, que depende de certa forma da maneira como a professora enquanto agente de letramento media o processo de aprendizagem dos alunos.

Concluimos a análise do agir docente de **P4** destacando que apesar de saber definir o conceito de letramento e de afirmar que suas aulas são planejadas em torno de gêneros textuais, a docente limita os alunos a

conhecerem conceitos e características dos gêneros textuais, sem nenhuma articulação com uma produção situada.

Analisando comparativamente o agir destas quatro professoras (**P1**, **P2**, **P3 e P4**) o que constatamos é a predominância de um agir instrumental, prescritivo, centrado no conteúdo a ser ensinado e não nas ações de linguagem, nas práticas de letramento, mesmo que, em alguns momentos, tenhamos percebido uma tentativa de agir na perspectiva languageira, tomando os gêneros como objeto de estudo. Para a docente **P1**, por exemplo, este agir transita entre duas dimensões: em algumas situações ela propõe atividades sem conexão com os usos reais da escrita e sem mobilizar as competências linguístico-discursivas dos alunos, enquanto em outros momentos propõe a produção de gêneros textuais, apresentando modelos, estrutura, funcionalidade e solicitando a reescrita do texto.

A docente **P2** direcionava as atividades realizadas em sala de aula para o desenvolvimento do letramento literário dos alunos, considerando que giravam em torno das obras da autora Sylvia Orthof. Entretanto, percebemos que quando a professora tentava trabalhar com os alunos atividades voltadas ao letramento, estas não eram mediadas de forma apropriada – como mostramos na análise da proposta de retextualização do poema. Dessa forma, entendemos que apesar das tentativas e dos eventos de letramento observados, **P2** não promove as competências linguísticas dos alunos para a sua inserção em práticas letradas, a exemplo das situações comunicativas que eles teriam que vivenciar na Mostra Pedagógica.

A análise do agir docente de **P3** revela a superficialidade das atividades de escrita propostas por ela durante a preparação da Mostra Pedagógica. As tarefas focavam na memorização de informações básicas a respeito da biografia e das personagens do autor Monteiro Lobato. Ao longo da preparação do evento apenas uma produção textual foi proposta, ainda assim sem mediação adequada. Dessa forma, o agir de **P3** distancia-se de um agir para o letramento, refletido na maneira como as crianças interagiram com o público que mostrava total desvinculação com uma escrita e uma fala situada.

No caso de **P4**, percebemos que sua prática, se assemelha a de **P1**. Ao mesmo tempo em que observamos a ocorrência de eventos de letramento mediados por uma variedade considerável de gêneros textuais, vimos que o trabalho com estes gêneros estava voltado para a contemplação, não para a produção de textos. Como resultado disso, os alunos conhecem os conceitos e características de variados gêneros, mas não conseguem materializar estes conhecimentos através de produções textuais. Porém, mais do que isso, é preciso focar em práticas escolares que qualifiquem o agir dos alunos enquanto sujeitos sociais.

O agir docente se constitui num fator importante no desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos. Por este motivo, enfatizamos a necessidade de mudança no agir das professoras, no sentido de qualificar as atividades propostas através de projetos de letramento e uso de sequências didáticas que possam, efetivamente, promover práticas de letramentos, transpondo as práticas superficiais, às quais a escola, por vezes, os submete. A recorrência de um agir instrumental entre as docentes observadas nos leva à constatação de que embora estas professoras tenham uma noção sobre letramento e um certo conhecimento sobre os gêneros textuais, elas ainda não conseguem mobilizar estratégias didáticas capazes de transformar a sala de aula num espaço linguajero e de desenvolver, efetivamente, práticas de letramentos.

3.3 Os significados atribuídos pelos aprendizes aos eventos de letramentos

Nesta categoria será objeto de análise os significados conferidos pelos alunos aos eventos de letramentos. Nosso intuito aqui é aprofundar a discussão sobre letramento escolar, revelando a natureza dos eventos de letramento e mostrando, através dos discursos e das ações dos alunos, o que a escrita representa para eles. Os dados aqui expostos, denominados de episódios, são recortes de situações em sala de aula, observadas nas quatro turmas pesquisadas. As práticas observadas contemplaram a preparação para

a realização da Mostra Pedagógica, evento realizado anualmente na escola. Estes episódios evidenciam as condições e os processos de interação, envolvendo professoras e alunos, bem como os sentidos construídos pelos alunos em diferentes eventos de letramentos. No episódio 1, a seguir, analisaremos a primeira dessas manifestações.

Episódio 1

P2: Nós precisamos escolher quem é que vai fazer os recontos e a linha do tempo. Quem quer ficar com Gato pra cá, rato pra lá?

A1: Eu, tia

P2: Que história mais iremos recontar? Nós já lemos quais? Não podemos recontar todas, temos que escolher umas duas ou três. Quem quer ficar com a Pomba Colomba?

A2: Eu posso ficar, tia?

P2: Pode.

Pesquisadora: Por que você escolheu o reconto do livro e não a escrita da linha do tempo?

A1: *Ah, tia, porque a história é mais legal e mais curta, e eu não sei se tia P2 vai me ajudar a escrever a linha do tempo, e eu nunca escrevi uma antes.*

P2: E a linha do tempo? Ninguém quer ficar com a linha do tempo? [A turma permanece em silêncio por alguns segundos.]

Pesquisadora: Porque até agora ninguém escolheu a linha do tempo? Vocês não acham legal?

A3: *Porque é muito grande.*

O excerto de fala do episódio 1 é parte de um diálogo entre a docente (P2) e três alunos (A1; A2 e A3), em que a professora dá alguns encaminhamentos relacionados à realização da Mostra Pedagógica. Na ocasião a professora negociava com a turma a atividade que cada um ficaria responsável para a exposição no dia da culminância do evento.

No episódio acima vemos que a docente negocia dois tipos de atividades relacionadas à autora de literatura infantil (Sylvia Orthof) que estava sendo estudada pela turma: o reconto de histórias e a escrita da linha do tempo da escritora. Durante o diálogo entre as crianças e a professora, encontramos dois motivos que parecem justificar a não escolha destas atividades pelos

alunos: o tamanho do texto e o conhecimento deles acerca dos gêneros textuais solicitados. .

Tanto no episódio 1, quanto no episódio 2, que discutiremos mais à frente, vemos algumas crianças escolhendo as histórias (a partir das quais fariam os recontos) de acordo com o tamanho, evitando aquelas consideradas longas. Esse tipo de “critério” para a escolha de um livro nos faz pensar sobre qual o significado essas crianças têm atribuído à leitura e à escrita. Porque elas utilizam esse “critério” ao invés de outros como gostar da história, gostar das ilustrações ou se identificar com os personagens?

Essas escolhas nos dizem, de forma indireta, que a relação que tem sido estabelecida entre aluno e escrita não tem acontecido de forma significativa, pois os sujeitos não têm visto finalidade e sentido na escrita, ainda que as atividades propostas pela docente tenham sido direcionadas à mostra pedagógica.

Diante disto, é importante destacar que para que os alunos consigam desenvolver as competências e capacidades de leitura/escrita esperadas é preciso que haja um processo de construção de sentidos, fator primordial para que os alunos estabeleçam vínculos com atividades que propiciem a construção dos significados do currículo escolar.

A respeito do segundo motivo que parece justificar as escolhas das crianças (conhecimento dos gêneros textuais solicitados), gostaríamos de sublinhar a importância de proporcionar o contato entre os alunos e os gêneros a serem trabalhados, anteriormente à solicitação de produção textual. O estudo prévio, bem como a disponibilização de modelos, é imprescindível para que os alunos se apropriem dos diferentes gêneros abordados, favorecendo a construção de significados.

Durante a conversa com os alunos a respeito da escrita da linha do tempo, a docente fala: “nós vamos fazer mais ou menos 10 fichas, aí na primeira vai ter a data de nascimento e na última a data de falecimento da Sylvia”. Após uma das crianças se voluntariar, de maneira individual, a professora diz ao aluno exatamente o que ela deveria escrever na linha do tempo.

Diante disto, dois fatos merecem nossa atenção: o fato de P2 não ter apresentado e estudado o gênero linha de tempo com as crianças antes de solicitar a atividade; e o fato de ter informado o conteúdo que deveria constar na ficha apenas à criança responsável pela produção. A turma não possuía conhecimento sobre este gênero textual e, por isto, o comentário da professora foi insuficiente para que eles pudessem produzir o texto.

A esse respeito, Schneuwly (1994), Machado e Cristovão (2006, p. 551) esclarecem que “os gêneros mais formais, orais ou escritos, necessitariam ser aprendidos mais sistematicamente, sendo seu ensino uma responsabilidade da escola, que teria a função de propiciar o contato, o estudo e o domínio de diferentes gêneros usados na sociedade”.

A partir dos pressupostos advindos do Interacionismo Sociodiscursivo, entendemos que em uma proposta de produção de gênero o primeiro passo deveria ser a apresentação do objeto de ensino-aprendizagem enquanto prática social. Em seguida, a docente explorando os conhecimentos prévios dos alunos, a docente solicita uma produção inicial, que será alvo da avaliação diagnóstica. Após a avaliação, a docente traçaria as próximas tarefas da sequência didática. Nesse processo, os próprios alunos escolheriam o que seria escrito nas fichas, num processo de negociação entre alunos e professora e não de reprodução do discurso da docente.

Podemos afirmar, a partir dos dados mostrados no episódio 1, que os alunos não tiveram acesso a um ensino sistematizado acerca do gênero solicitado pela professora, o que pode ter ocasionado a resistência deles em relação à atividade proposta pela professora. Neste caso, o gênero de texto não efetivou seu papel enquanto instrumento de ação, considerando que não houve apropriação do mesmo por parte dos alunos. Portanto, destacamos a importância do papel do professor enquanto mediador que planeja ações pedagógicas sistematizadas direcionadas a alcançar o objetivo de possibilitar o acesso ao conhecimento.

Analisaremos, a seguir, o episódio 2, que discute a proposta de construção de um cartaz a partir do agir dos alunos e da mediação docente.

Episódio 2

P2: Vamos escrever um painel inspirado no livro de Sylvia “Se as coisas fossem mães”. Vamos escolher agora uma pessoa para escrever o painel da nossa história Se as coisas fossem mães. Eu não quero mais A2, A1 e nem A4, porque eles já vão escrever.

[a turma permanece em silêncio]

P2: **Gente, não vai ser muito grande não esse painel.** Quem é que pode escrever? [silêncio prolongado da turma]

A4: Eu posso, tia.

P2: Você não, você já vai escrever a linha do tempo. Gente, vai colocar no máximo 10 coisas daquelas que a gente escolheu. Quem não vai ser monitor vai escrever, certo? Vai ser assim agora, vou escolher os outros para escrever, inclusive a linha do tempo e os painéis, A1, A2 e A4 não vão escrever por que eles já vão ser monitores (turma permanece em silêncio)... **gente, em menos de 10 linhas vocês vão contar a história toda.**

A5: É pouco né tia?

P2: É, pouquinho coisa.

Pesquisadora: A6, você não gostaria de ficar com essa atividade?

A6: Eu não. Pra passar o dia inteiro falando?

[nesse momento A5 se prontifica]

Pesquisadora: Que legal, A5! Decidiu ficar responsável pela atividade?

A5: É, né? Ninguém quis...

O diálogo apresentado no episódio 2 foi registrado em uma das aulas de P2 destinada à distribuição de atividades e confecção de alguns objetos que seriam expostos na Mostra Pedagógica. Este exemplo mostra a resistência dos alunos em realizar as atividades e os argumentos utilizados pela docente, a fim de convencê-los a participar.

Assim como no episódio 1, neste segundo episódio vemos as ações de resistência dos alunos explicitadas no silêncio da turma quando a professora solicita voluntários para as atividades, quando os próprios alunos afirmam, por exemplo, que não querem “passar o dia inteiro falando” ou que escolheram a atividade “porque ninguém quis”.

Os discursos e o silêncio prolongado das crianças para atender ao comando da professora revelam que a escrita tem sido concebida por elas

como algo cansativo e sem sentido. Tal maneira de relacionar-se com a escrita reflete uma construção escolar e, de maneira mais ampla, social sobre o que é a escrita. Portanto, os discursos de alunos e professora são construídos num processo histórico, onde cada um é constituinte e constituído pelo discurso do(s) outro(s).

Na tentativa de fazer com que as crianças se voluntariam para escrever o painel a professora tenta convencê-las a partir de dois argumentos: que a atividade seria curta; e que a partir de então, como eles não estariam se apresentando como voluntários, ela indicaria os alunos responsáveis pela escrita dos painéis.

Nossa reflexão está em torno do tipo de argumento ou estratégia que a professora utiliza para tentar envolver os alunos nas atividades. O fato de a professora dizer: “gente, em menos de 10 linhas vocês vão contar a história toda”; “hoje não vou mostrar as imagens, senão a gente não termina a história”, “não insistam, eu não vou ler a adivinha pela quarta vez, eu já li três e vocês não conseguiram” também revela, de certa maneira, como a docente representa a escrita. Ao observar o discurso das crianças percebemos que elas reproduzem o discurso da docente ao escolherem as atividades a partir da quantidade de linhas ou páginas.

Se temos considerado que todo discurso é histórico e social não podemos negar que não só o discurso, mas a representação que essas crianças têm da escrita diz sobre o contexto escolar e o ensino aos quais elas têm sido submetidas. Dessa forma, entendemos que o tipo de concepção e de mediação realizada pela docente interfere na forma de valorizar e vivenciar os processos de letramento dos sujeitos aprendizes.

Por isto, compartilhamos da ideia de que o professor deve atuar enquanto agente de letramento. Ao assumir o papel de agente o professor mobiliza as capacidades e habilidades do grupo a fim de suscitar os conhecimentos dos alunos a respeito das diversas esferas comunicativas, para que assim eles possam atribuir sentido à escrita. O agente de letramento seria um organizador de atividades de linguagem que revelassem aos alunos situações mais agradáveis de estudo; ele coordenaria atividades com os usos

sociais da escrita, apresentando aos alunos novos gêneros e problematizando novas práticas de linguagem (KLEIMAN, 2005).

Se afirmamos anteriormente que a representação que as crianças têm da escrita se constitui principalmente na esfera escolar, não podemos negar que a representação docente a respeito da escrita é social, construída também no seu processo formativo. Portanto, a trajetória escolar e acadêmica dos docentes reflete na sua prática atual e futura.

Diante disto, destacamos o papel central que o professor tem no letramento dos seus alunos e por isto, ele precisa promover de forma efetiva práticas de leitura e escrita relevantes para a formação dos sujeitos. A organização do processo de aprendizagem através da produção de textos, orais e escritos, de maneira contextualizada, é um ponto chave para que os alunos criem vínculos com a atividade que está sendo proposta.

Os episódios 1 e 2 caracterizam situações vivenciadas em sala de aula, onde as crianças juntamente com a professora construíam a mostra pedagógica numa dinâmica onde as interações estabelecidas entre os sujeitos giram em torno de textos, nos fazendo concluir que estas situações são constituídas por eventos de letramento.

Destacamos que a noção de letramento adotada neste estudo considera os eventos de letramento como situações observáveis, que emergem das práticas e são moldadas por elas, onde o texto escrito é o centro das interações entre os sujeitos. Através da observação do contexto onde as interações acontecem, dos sujeitos que interagem entre si e com os textos, das ações desses sujeitos e dos instrumentos utilizados por eles identificamos os eventos de letramento. Portanto, a escrita dos recontos, as anotações que a professora fez no quadro, as anotações que os próprios alunos fizeram em seus cadernos, a escrita das fichas e dos painéis, todas essas atividades que tinham como finalidade a construção da mostra pedagógica são exemplos de eventos de letramento escolar.

Mais do que os eventos essas situações nos mostram as significações que estão envolvidas neles, os modos de usar e as concepções de escrita daqueles sujeitos. A resistência/disponibilidade em produzir textos, os critérios utilizados na escolha dos textos, os argumentos construídos pela professora, a

maneira como a docente conduzia as atividades, todas essas situações nos mostram como aquele grupo usa e concebe a escrita. As práticas são maneiras de entender o letramento, e por isto, podemos afirmar que são eles que fazem os eventos funcionar. Ratificamos aqui o que Hamilton (2000) defende, para que possamos identificar práticas de letramento precisamos olhar para os constituintes não visíveis (modos de compreender e de pensar, sentimentos, valores não-materiais, participantes implícitos, regras de legitimidade, etc.) dessas práticas.

As distintas significações atribuídas pelas crianças aos eventos de letramentos descritos nos episódios 1 e 2 nos mostraram que a maneira como se entende o letramento está fortemente relacionada às experiências dos sujeitos. Por isto, Bunzen (2010, p. 103) argumenta que “as práticas escolares são sempre práticas socioculturais”, pois além de não serem individuais, são vividas em culturas específicas, revelando formas de compreender e dar sentido à realidade.

Sob essa perspectiva, defendemos que as práticas protagonizadas por esse grupo de crianças são constituídas por regras estabelecidas no cotidiano escolar que influenciam dentre outras coisas as maneiras de usar os textos. E a forma como a professora se relaciona com a escrita na sala de aula, como lê os livros para as crianças, os comentários que faz a respeito das histórias e o tipo de atividade escrita que desenvolve colaboram para a constituição dos processos subjetivos que derivam, ao mesmo tempo, do individual e do social, nos mostrando a natureza das práticas de letramento construídas nesse processo.

O próximo episódio discute os significados conferidos pelas crianças a uma atividade que envolvia o desenho e a pintura de personagens das histórias de Monteiro Lobato.

Episódio 3

P3: Todo mundo terminou de escrever o texto sobre o seu personagem?

[alunos respondem positivamente]

P3: Pessoal, façam silêncio, escutem. Agora a gente vai fazer uma atividade diferente. Vocês vão olhar para os personagens que eu vou entregar e vão desenhar eles na cartolina. Pronto, Alice vai desenhar

Emília. Certo, Alice? Isso é pra gente expor no dia da mostra. Caprichem!

P3: eu vou passar entregando o desenho e a cartolina, mas eu não quero que vocês façam igual. É pra olhar e ir desenhando, é pra ser desenhado por vocês.

A1: tia, mas a gente vai poder usar tinta?

P3: Vai, mas primeiro vão desenhar pra depois pintar.

A1: Ebaaa.

[alunos dão andamento á atividade]

Pesquisadora: Aline, tu gostou dessa atividade?

A2: Gostei, eu achei interessante.

Pesquisadora: E o teu desenho, Breno, é esse? Tu não vai terminar não?

A3: Vou tia, tô esperando Artur me emprestar o pincel.

Pesquisadora: porque tu gosta dessa e disse que não gosta da atividade de escrever?

A3: porque é de pintar e eu acho legal pintar.

Pesquisadora: E vocês também estão gostando dessa atividade?
[alunos respondem positivamente]

Pesquisadora: O que essa tem de diferente das outras?

A4: a pintura.

As atividades desenvolvidas pelos alunos, orientadas por **P3**, eram relacionadas às obras e biografia do autor Monteiro Lobato. Durante as aulas acompanhadas vimos que em diferentes momentos a docente realizava leituras e propunha exercícios sobre as personagens das histórias do autor.

O diálogo acima foi registrado em uma das aulas ministradas por **P3**, organizada em dois momentos: no primeiro a docente solicitou às crianças que produzissem um texto sobre as personagens do Sítio do pica-pau amarelo; e no segundo a professora disponibilizou alguns materiais para que as crianças desenhassem e pintassem as personagens.

Diferentemente dos exercícios de cópia, comumente propostos por **P3**, esta atividade envolvia outras modalidades de linguagem que não a escrita, como as imagens e os desenhos. Dentre as inúmeras atividades propostas pela docente ao longo dos meses que antecederam a culminância da mostra pedagógica, vimos apenas nesta situação a disponibilização de materiais como

tinta, lápis de cor, cartolina, folha A4, tesoura e cola, para que os alunos pudessem utilizar.

Primeiramente gostaríamos de refletir sobre a produção textual proposta pela professora. O texto de tipo descritivo exigia dos alunos a caracterização de algumas personagens das histórias de Monteiro Lobato. Com essa atividade o objetivo da professora consistia em expor as produções e fazer os alunos memorizarem tais características para que, posteriormente, pudessem reproduzir oralmente para o público.

Vemos, portanto, que nesta situação a finalidade do gênero sofre alterações, posto que ao invés de ter o público visitante como interlocutor a fim de apresentar-lhe as personagens estudadas, o texto passa a ser utilizado como meio para que as crianças possam treinar seus discursos. A escrita passa por um processo de oralização e artificialização à medida que visa unicamente alcançar fins pedagógicos.

De acordo com o ISD a produção textual no contexto da escola não deve ser usada como mero exercício para apropriação do código linguístico ou dos aspectos ortográficos e gramaticais da língua. A produção de um texto precisa partir de uma ação languageira, onde o aluno (sujeito da ação), de forma intencional, utiliza os instrumentos semióticos (os gêneros textuais) para atingir os objetivos propostos.

Para que dada situação seja concebida como atividade languageira é preciso que o sujeito que protagoniza a interação com a língua compreenda o uso social do gênero estudado e o produza para atingir sua finalidade. Quando o que move a ação do sujeito é de ordem individual, como cumprir uma tarefa escolar para alcançar a nota desejada, temos uma ação de linguagem.

Feitas tais considerações vemos que a produção textual realizada pelas crianças não constituía-se como atividade languageira, mas sim como ação de linguagem. Os alunos produzem os textos sem terem tido qualquer esclarecimento ou apresentação do gênero textual, das suas características e finalidade, produzindo, assim, um texto sem função comunicativa.

Apesar de **P3** desenvolver durante a aula o uso de um gênero textual não existia clareza, nem da parte dela nem dos alunos, quanto a isto. A produção do texto estava vinculada exclusivamente aos fatores pedagógicos

de expor e memorizar, fazendo com que a escrita enquanto prática social fosse negada.

De acordo com esse tipo de situação onde o significado social e o sentido (que é de ordem individual) não coincidem, ou são contraditórios, é denominada de alienação motivacional, considerando que o significado social do gênero deveria ser o motivo para produções autênticas em situações específicas.

Para que possamos falar em atividade linguageira faz-se necessário que os objetivos de tal atividade coincidam com os objetivos da ação de linguagem. Na concepção do ISD os gêneros de texto agem como instrumentos mediadores do agir linguageiro. É necessário que o sujeito da ação mobilize suas capacidades de linguagem indispensáveis para o ato de produção.

Neste sentido o papel da escola é fundamental uma vez que é no contexto escolar que o aluno desenvolve as capacidades de linguagem necessárias para seu agir nas práticas sociais. O trabalho explícito e sistematizado do professor possibilita que o aluno compreenda os significados sociais dos gêneros para que assim possa usá-los nas diversas esferas da comunicação.

O segundo aspecto que gostaríamos de discutir refere-se ao caráter multimodal da atividade proposta pela docente que envolvia a observação de imagens e a produção de desenhos. O conceito de multimodalidade refere-se a textos que admitem o uso de diversas formas de representação semiótica como a escrita, a oralidade, a imagem, o desenho, o som, dentre outros.

A necessidade de trabalhar com textos multimodais surge a partir do avanço tecnológico que ocasionou mudanças nas formas de interação humana. Este avanço torna a cada dia nossa sociedade ainda mais composta pelo visual e as demais modalidades produtoras de sentido. Diante disso o conceito de multimodalidade torna-se indispensável para que possamos analisar as relações estabelecidas entre texto escrito e outras modalidades; e para que possamos compreender os sentidos socialmente construídos por esses textos.

Em virtude da sociedade multimodal, onde a imagem tem papel significativo, apropriar-se da leitura de textos verbais não é suficiente para produzir sentidos. Sendo assim, é necessário um trabalho escolar consistente

onde as variadas formas de representação sejam consideradas como produtoras de sentido.

A atividade proposta por **P3** envolvia, como dito anteriormente, além da produção da escrita o contato com outras semioses como o desenho e a imagem e a utilização de materiais de desenho, colagem e pintura. Contrariamente a atitude que costumavam ter, nessa situação, os alunos se engajaram durante o desenvolvimento da atividade. Tal situação nos faz acreditar que esta implicação por parte dos alunos deve-se ao fato de terem experimentado uma aprendizagem prazerosa possibilitada pelo contato com outras modalidades (que não o texto verbal).

Nesse sentido, Dionísio (2006) propõe o conceito de multiletramentos para nomear a capacidade de conferir e criar sentidos a textos multimodais. Para a autora o sujeito letrado deve ser “capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem” (DIONÍSIO, 2006, p. 131).

As atividades desenvolvidas no contexto escolar precisam considerar e favorecer práticas de letramento que conciliem o letramento imagético e o letramento da escrita para que assim possam formar sujeitos capazes de ler e produzir textos multimodais. É importante pontuar que a multimodalidade é um aspecto intrínseco às mostras pedagógicas, visto que são momentos onde os alunos desenvolvem atividades variadas envolvendo o uso da escrita, das músicas, dos vídeos e filmes, das imagens, da oralidade e de várias outras formas de representação.

Considerando ainda a resistência dos alunos em realizarem atividades de escrita e a alta aceitação da turma em produzir atividades artísticas, e considerando ainda que a atividade proposta por **P3** envolvia os dois tipos de texto, assinalamos que a ordem com que a docente conduziu a atividade, solicitando primeiro a produção textual verbal para depois solicitar a produção não-verbal pudesse ter sido inversa. Solicitar primeiro a construção e a pintura das personagens para posteriormente solicitar a produção textual possivelmente favoreceria a atribuição de sentido por parte dos alunos. Iniciar a atividade pela produção artística, em nosso entendimento, seria uma estratégia interessante para consolidar e qualificar a relação dos alunos com a escrita.

O episódio 4, apresentado a seguir, discute sobre a afetividade como constituinte no processo de letramento dos sujeitos. Este episódio mostra como a afetividade exerce um papel importante na construção de significados que as crianças atribuem às atividades escritas propostas pela escola. As relações de afetividade que as crianças mantêm, dentro e fora da escola, podem funcionar como elementos motivadores ou desmotivadores que influenciam as construções e representações textuais nas práticas de linguagem oral e escrita e contribuem para a singularidade discursiva de cada sujeito.

A afetividade pode ser entendida como um conjunto de acontecimentos, constituídos por emoções e sentimentos, que marcam o sujeito durante sua trajetória, seja ela familiar, escolar, social. As atitudes e as reações dos sujeitos em relação aos outros constituem um sentido afetivo às relações humanas estabelecidas nos mais variados contextos.

Assim, as experiências com o outro vão dar um sentido afetivo à trajetória de cada sujeito. Como dito anteriormente, em nosso entendimento, o processo de construção de significados (primordial para a criação de vínculos com as atividades) é permeado por afetos. Vejamos no episódio 4 como esta afetividade se expressa, na relação com a produção escrita desenvolvida por uma das crianças.

Episódio 4

Pesquisadora: Vitória, qual foi a atividade que você escolheu?

A1: Escolhi o cartaz, tia.

Pesquisadora: Por que?

A1: *Porque eu gosto dessa história e eu quero fazer o cartaz mais colorido e bonito.*

Pesquisadora: *O mais bonito? Pra professora te elogiar?*

A1: *Não. É por que é a primeira vez que minha mãe vem aqui na minha escola me ver, aí eu queria fazer um cartaz bem bonito pra ela ver que fui eu que fiz.*

O diálogo expresso neste episódio, entre pesquisadora e aluna, aconteceu em contexto de distribuição das atividades selecionadas para a Mostra Pedagógica, na turma de **P4**. A atividade escolhida pela aluna foi a

produção de um cartaz que ficaria na entrada da sala onde o público seria recebido. Ao ser questionada sobre o que a motivou a escolher esta atividade, ela destaca sua relação afetiva com a mãe.

No caso do episódio 1, o que fez com que a aluna atribuísse sentido ao evento de letramento em questão foi o seu desejo de receber a mãe pela primeira vez em sua escola. Percebemos ao longo da pesquisa que outras crianças – assim como a aluna mencionada no primeiro episódio – participavam (ou não) das atividades de acordo com as relações socioafetivas que estabeleciam com os sujeitos envolvidos direta ou indiretamente no processo de ensino-aprendizagem.

As situações observadas durante a construção do corpus desta pesquisa nos mostram que as relações socioafetivas constituem-se como um dos condicionantes envolvidos no processo de letramento dos sujeitos. Em seu texto “As muitas facetas da alfabetização” Soares (1985) discute alfabetização e letramento (ainda nomeado como “processo de desenvolvimento da língua”) apresentando, dentre outros aspectos, os condicionantes do processo de alfabetização. De acordo com a autora o processo de aprender a ler e a escrever (a alfabetização) seria condicionado por fatores sociais, econômicos, culturais e políticos.

Analisando as situações vivenciadas durante a pesquisa à luz da discussão feita por Soares (1985) dois pontos são percebidos: o processo de ensino-aprendizagem, seja de alfabetização ou letramento, não é determinado unicamente pelo aspecto cognitivo; em segundo lugar, aos fatores sociais acrescentaríamos os fatores afetivos, considerando que o ensino e a aprendizagem que se desenvolvem na atividade pedagógica são o tempo todo permeados por processos cognitivos, psicológicos, sociais e afetivos. Portanto, o sentido que os sujeitos estabelecem para as atividades são diversos, nos mostrando um leque de possibilidades que podem fazer alguém sentir a necessidade de aprender a usar a língua.

No caso da aluna que protagoniza o episódio 4 percebemos que o desejo de apresentar à mãe um atividade construída por ela, faz com que ela atribua significado à construção do cartaz. Desse modo, vemos sujeitos que não estão diretamente ligados ao processo de ensino – denominados por

Hamilton (2000) de participantes implícitos – e valores não-materiais – neste caso o sentimento que a filha nutre pela mãe – fazendo com que o evento ganhe sentido e seja concebido enquanto prática de letramento.

Nesse sentido, o modelo ideológico de letramento argumenta que as relações que os sujeitos estabelecem com a leitura e a escrita são reflexos não só das suas concepções de conhecimento, mas também da identidade de cada um. Para os Novos Estudos do Letramento as práticas letradas são maneiras de usar a escrita que partem da vida socioantropológica dos sujeitos e, por isto, para que possamos compreender os significados que os sujeitos empregam aos eventos de letramento, é preciso considerar que estes são ligados à natureza cultural e social dos indivíduos.

A seguir, analisaremos o episódio 5 que discute as formas como as crianças fazem da escrita no contexto escolar.

Episódio 5

[durante a aula duas alunas trocam bilhetes]

Bilhete 1/A1: A2 bora la pra casa hoje de tarde

Bilhete 1/A2: : Fazer o que?

Bilhete 2/A1: A gente brinca de pega pega lá na rua com meus primo e depois nois vai no mercadinho

*Bilhete 2/A2:*Eu vou perguntar a mainha se ela deixa.

[nesse momento a professora (P1) interrompe a troca de bilhetes]

O diálogo apresentado neste episódio mostra a troca de bilhetes entre duas alunas. Enquanto as crianças conversavam a professora dava algumas orientações à turma para que eles concluíssem a tarefa que estava sendo respondida no caderno.

A situação de troca de bilhetes nos faz refletir sobre as práticas de uso da escrita no contexto escolar. Apesar dos usos legitimados pela escola – onde a escrita aparece em livros, exercícios, cadernetas etc. – os alunos extrapolam essas prescrições e usam a escrita de outras formas. Sendo assim, percebemos a presença da escrita em cadeiras, borrachas, paredes, mensagens eletrônicas, ou no próprio corpo dos alunos.

Para Bunzen (2010) tal situação justifica-se pelo fato de um lado termos as questões institucionais que procuram delimitar e tornar única as ações dos sujeitos; e por outros termos as significações dos sujeitos envolvidos no processo, que são construídas através de acordos, uniões e transgressões. E por isto, a escrita aparece em situações que ultrapassam os usos “autorizados” pela escola ou pelo professor.

Dito isto, gostaríamos de refletir sobre o porquê as crianças preferem usar a escrita de outra maneira – no caso de A1 e A2 na troca de bilhetes – que não para desenvolver a tarefa proposta pela docente. Por que elas escrevem nas carteiras, no caderno do colega que senta ao lado, nos bilhetes, nas borrachas, mas mostram-se resistentes ao usar a escrita nas situações exigidas pela escola?

Assim como no episódio anterior vemos na interação entre as alunas que existe uma relação afetiva entre elas, ratificando nosso argumento de que as relações socioafetivas influenciam a construção de significados. Em segundo lugar, a troca de bilhetes e a tarefa proposta pela docente eram de natureza distintas. Enquanto na primeira situação a escrita era usada em uma situação real, com clara função comunicativa; a tarefa escolar resumia-se à cópia de texto e resolução de exercício.

Portanto, víamos a resistência das alunas em realizar tarefas que atendiam apenas as exigências do currículo escolar, sem considerar os seus interesses. Por este motivo, reafirmamos que a escola deve preocupar-se com a qualidade das atividades desenvolvidas, buscando uma aproximação cada vez maior com as práticas sociais de uso da escrita.

Diante de um ensino baseado em práticas artificiais e pouco interessantes os alunos fazem usos não normatizados da língua e transgridem as barreiras colocadas pelas regras institucionais. O olhar sensível e atencioso do professor precisa captar esses usos “clandestinos” da escrita, a fim de oferecer uma prática docente alinhada com as necessidades e usos efetivos que as crianças fazem dentro e fora da escola.

No próximo episódio, apresentamos uma situação de atividade, onde o aluno justifica o seu interesse pela atividade pelo fato de se aproximar de uma prática desenvolvida em seu âmbito familiar.

Episódio 6

P4: Hoje o nosso jogo será aquele da compra e venda dos alimentos.

A1: eu posso começar, tia?

Pesquisadora: Tu conhece o jogo, A1?

A1: Conheço. É muito massa.

Pesquisadora: E é? Por que?

A1: *Por que parece como eu faço quando Dona Maria vai comprar fiado lá na minha vó. Quando ela vai eu vendo as coisas e anoto na caderneta pra depois minha vó saber.*

O texto acima mostra parte do diálogo estabelecido entre professora, aluno e pesquisadora. Na situação a criança pede para iniciar o jogo que seria desenvolvido pela docente com a turma. Quando questionado sobre o porquê gostava daquela atividade, o aluno afirma que o jogo aproximava-se das vendas que ele fazia no comércio da avó.

Como vimos nas discussões anteriores existe uma gama de possibilidades que podem fazer um sujeito vincular-se e encontrar significado para as práticas que envolvem a escrita. No caso de A1, o jogo proposto pela docente remetia à uma prática familiar do aluno: o registro de vendas.

A identificação com o jogo e o significado atribuído pelo aluno nos faz refletir sobre a importância do letramento escolar baseado em práticas sociais de letramento. Considerando que o desafio da escola consiste justamente em conseguir unir as práticas escolares e sociais, ao trazer para a sala de aula uma prática de uso da escrita presente na vida das crianças a docente consegue transpor os muros da escola, num processo dialógico onde as duas esferas (a escolar e a familiar) são contempladas.

Neste sentido, a prática de letramento aqui discutida reafirma a perspectiva adotada nesse estudo que compreende o letramento enquanto práticas sociais mediadas pela escrita, que refletem, dentre outras coisas, a identidade dos sujeitos, já que estes são concebidos como seres históricos e sociais. Nesse sentido, defendemos, tal como a proposta do ISD que o ensino deve ter como objetivo favorecer a competência discursiva e interacionista dos alunos. Este ensino deve ser pautado em práticas sociais do uso da escrita, ainda que no processo de ensino os conhecimentos sejam transformados. E para tanto, o professor deve possibilitar aos alunos situações favoráveis à adequada transposição dos conhecimentos, para que eles consigam perceber e usar os variados tipos de texto que mediatizam as relações sociais.

4 -Considerações finais

O presente trabalho consistiu em uma pesquisa de campo, de caráter qualitativo e tipo etnográfico, realizada no município de Campina Grande – PB, que permitiu observar, em quatro escolas do Ensino Fundamental (anos iniciais), como as Mostras Pedagógicas públicas materializaram eventos e práticas de letramento.

A partir dos resultados encontrados, e em consonância com as perguntas investigativas e com os objetivos propostos, identificamos em relação à concepção de letramento das docentes, que dentre as quatro participantes, três relacionaram o conceito de letramento ao de alfabetização, enquanto apenas uma professora (P4) conhecia o conceito de letramento. Das três professoras que relacionaram o conceito de alfabetização ao de letramento, uma (P2) fez menção, em seu discurso, às práticas sociais de uso da escrita. Portanto, vemos que o conceito de letramento ainda é bastante confuso para as docentes.

Em relação ao agir docente, observamos a predominância do agir instrumental na prática das quatro participantes. No caso de **P1**, algumas atividades propostas eram relacionadas aos usos sociais da escrita. Além disso, presenciamos momentos de discussão e produção de gêneros de textos, compreendidos por nós como eventos de letramento. Porém, em algumas situações o agir docente poderia ser ajustado em favor das capacidades de linguagem dos alunos.

Quanto ao agir de **P2**, apesar de apresentar alguns eventos de letramento onde os gêneros de texto aparecem, sua prática foi marcada pela ausência de estratégias didáticas e de situações que desenvolvessem as capacidades de linguagem dos alunos. Desse modo, o agir dos alunos variava entre agir instrumental, discursivo e linguístico-discursivo.

As atividades propostas por **P3** eram predominantemente voltadas à memorização e extração das informações presentes no texto, sendo que o único momento de produção de um gênero foi mediado de maneira inadequada. As tarefas realizadas em sala de aula não favoreceram o domínio

das competências linguístico-discursivas pelos alunos para que eles pudessem agir naquela situação comunicativa, que refletiu na ausência de eventos de letramento na culminância da Mostra Pedagógica.

No caso de **P4**, percebemos que apesar de saber definir o conceito de letramento e de afirmar que as suas aulas são planejadas em torno de gêneros textuais, a docente limita os alunos a conhecerem conceitos e características dos gêneros textuais, sem articulação com uma produção situada. Todavia, observamos eventos de letramento acontecendo tanto na preparação da Mostra Pedagógica, como na culminância, onde os alunos apresentavam diferentes tipos de agir.

Diante da análise do agir das quatro docentes (**P1, P2, P3 e P4**) percebemos uma predominância do agir prescritivo, considerando que foco do ensino não eram as ações de linguagem. O foco estava centrado nos conteúdos a serem ensinados.

A análise da terceira categoria permitiu a compreensão da maneira de como os alunos vão tecendo seus significados quanto às práticas escolares. Desse modo, percebemos que os motivos que estão por trás dessas significações, pouco ou nada têm a ver com o ensino escolar. As práticas de letramento, em sua maioria, são significadas por fatores extraescolares, ou seja, as atividades propostas não conseguiam atrair os alunos pelos seus objetivos. Acreditamos que por este motivo a presença de práticas de letramento nas turmas acompanhadas foi pouco expressiva.

Observamos ainda que a concepção de letramento das docentes, de certa forma, se materializa em suas práticas. Ainda que concepção e agir não sejam condicionantes diretos um do outro, os dados gerados nessa pesquisa apontam que a falta de clareza presente nos discursos era percebida também nas práticas. Afinal, como planejar o ensino sem parâmetros do que e de como deve ser feito?

Diante disto, dois aspectos são revelados: a importância do conhecimento teórico por parte do professor, pois sem isto é difícil ter uma

visão clara do processo de ensino; e a influência do agir docente sobre o agir dos alunos e, conseqüentemente, dos seus processos de letramentos.

Entendemos ainda que a ausência do ensino explícito dos gêneros textuais constitui um dos fatores explicativos dos resultados acima mencionados. Refletindo sobre a metáfora que constitui o título do trabalho – trazendo o texto para a vida? – destacamos a ineficácia das práticas pedagógicas, posto que não conseguem articular as práticas escolares às práticas sociais de linguagem. Assim, os textos apareciam nas aulas das quatro docentes (P1, P2, P3 e P4) de forma mecânica e descontextualizada, como se fosse possível conceber a língua fora do seu caráter interativo.

Desse modo, reafirmamos a importância da reconfiguração das práticas escolares, no sentido de estarem alinhadas às práticas sociais de uso da escrita. Acreditamos que, desta forma, a escola conseguirá cumprir o seu papel enquanto instituição formadora de sujeitos críticos que (inter)agem com a escrita nas diversas situações sociais.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Alonzo B & TEALE, Willian H. **A lectoescrita como prática cultural**. In: FERREIRO, E. & PALÁCIO, M.G. (Orgs.) Os processos de leitura e escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 11-22, 1987.

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 2005.

BALTAR, Marcos. **Letramento radiofônico na escola**. Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 563-580, set./dez. 2008

_____; Loio Milene P; Naime-Muza, M leticia; Prilla Joao et. al. **Algumas reflexões acerca dos estudos de letramento e gêneros textuais/discursivos como possibilidades para a formação do professor de língua**. Work. pap. linguíst., 12(1): 87-99, Florianopolis, jan.jun., 2011.

_____. **A competência discursiva e gêneros textuais: uma proposta pedagógica para a LPI**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, 45(2): 175-186, Jul/Dez. 2006.

BONINI, Adair. **Ensino de gêneros textuais: a questão das escolhas teóricas e metodológicas**. Trab. Ling. Apl., Campinas, (37):7-23, Jan./Jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639323>

BRAGANÇA, M. L. L., & BALTAR, M. A. R. **Novos estudos do letramento: conceitos, implicações metodológicas e silenciamentos**. Imagens da Educação, v. 6, n. 1, p. 3-12, 201

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Brasília, Secretaria de educação Fundamental / MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Curricular Comum. Ensino Fundamental. MEC/ Secretaria de Educação Básica: Brasília-DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. MACHADO, A. R; MATENCIO, M. L. M. (orgs). Tradução de Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio [et. al]. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. (Coleção ideias sobre linguagem).

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

_____. Gêneros textuais, tipos de discursos, e operações psicolinguísticas. Tradução de Rosalvo Pinto. Revista de Estudos da Linguagem, v. 11, p. 49-69, 2003.

BRONCKART, J.P. Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo. 2 ed. 2. reimpr. São Paulo: EDUC, 2012.

BUNZEN, C. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, C.L.; SITO, L.S.; DE GRANDE, P.B. Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. pp. 99-120.

COSSON, Rildo. **Letramento literário na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. Letramento Literário: teoria e prática. 2ª ed. 2ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. MACHADO, Anna Rachel. **A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamento para o ensino de gêneros**. Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARKOVSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). Gêneros textuais: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 131-144

GOUVÊA LOUSADA, Eliane. **Gêneros textuais e ensino de produção escrita: um caso de ensino do francês em nível universitário**. SIGNUM: Est. Ling., Londrina, v. 12, n. 2, p. 167-184, dez. 2009.

GUIMARÃES, Ana Maria Mattos. **Construindo propostas de didatização de gênero: desafio e possibilidades**. Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 347-374, set./dez. 2006

GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A.R.; COUTINHO, A. (Orgs.) O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007. (Coleção Ideias sobre a Linguagem)

_____. KERSCH, Dorotea Frank. **A construção de projetos didáticos de leitura e escrita como resultado de uma proposta de formação continuada cooperativa**. RBLA , Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 533-556, 2012.

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÉA, M. L. G. **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006, p. 75-91.

_____. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: _____. SIGNORINI, Inês. O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: ARTMED, 2000, p. 223-243.

KLEIMAN, A.B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado Aberto, 1995. pp. 15-61.

_____. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna.** Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

_____. **Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social.** Filol. lingüíst. port., n. 8, p. 409-424, 2006.

_____. **Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar.** PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010

_____. **Letramento na contemporaneidade.** Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso vol.9 no.2 São Paulo jul./dez. 2014

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli, E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Anna Rachel. **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais.** Lília Santos Abreu-Tardelli, Vera Lúcia Lopes Cristovão (orgs.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. (Série Ideias sobre Linguagem).

_____. **Para (re)pensar o ensino de gêneros.** Calidoscópico. Vol. 02 N. 01 vjan/jun 2004

MARTINS E THEÓPHILO. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas.** São Paulo: Atlas, 2007.

MIRANDA, Florencia. **Análise interlinguística de gêneros textuais: contribuições para o ensino e a tradução.** DELTA vol.33 no.3 São Paulo jul./set. 2017

_____. **Gêneros de texto e tipos de discurso na perspectiva do interaccionismosociodiscursivo: que relações?** Estudos Linguísticos/LinguisticStudies, Edições Colibri/CLUNL, Lisboa, 2008, pp. 81-100

LATALIA DE SÁ, A. **Reconto.** Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/reconto>>. Acesso em: 01 de Setembro de 2018.

LOBATO, Monteiro. **As reinações de narizinho.** Biblioteca Azul: São Paulo, 2014.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. **Gêneros textuais e letramento**. RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010 325

ORTHOFF, S. **Fraca Fracola, Galinha D'angola**. Ática, São Paulo, 2008.

_____. **Se as coisas fossem mães**. Nova Fronteira, Rio de Janeiro.

ROCKWELL, Elsie. **Os usos escolares da língua escrita**. Cad. Pesq., São Paulo (52): 85-95, fev. 1985.

RODRIGUES, Maria Anunciada Nery. **As (Re)Configurações Construídas sobre o agir do Professor em Relatórios de Estágio**. In: MEDRADO, Betânia Passos e PÉREZ, Mariana (Orgs.) *Leituras do agir docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

ROJO, R. **Língua portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

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

_____. **O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação de gêneros de discurso na escola**. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008

RIBEIRO, Roziane Marinho. **Perspectivas de agir e capacidades de linguagem mobilizadas na exposição oral**. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes. *Ateliê de gêneros acadêmicos: didatização e construção de saberes*. João Pessoa: Ideia, 2014.

SCHNEWLY, B. DOLZ, J. **Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. *Revista brasileira de educação*. Mai/Jun/Jul/Ago 1999. p. 5-11.

SILVA, Antonieta Mírian de Oliveira Carneiro; SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Letramento Literário: desafios e possibilidades na formação de leitores**. Vol. 01, nº 01, *Revista Eletrônica de Educação de Alagoas*, 2013, p. 92-101.

STREET, Brian V. **Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento**. In: MAGALHÃES, Izabel (Org.) *Discursos e Práticas de Letramento: Pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p. 69-92.

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

_____. **Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil.** Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan-abr 2013. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

STREET, Brian. Os novos estudos sobre o letramento: Histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Glicinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010, p. 33-53.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Revista Brasileira de Educação, nº 25, 2004.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V.M. **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001.** São Paulo: Global, 2004.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 26., 2003, Caxambu. Anais eletrônicos... Poços de Caldas: ANPEd, 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/diversos/te_walter_kohan.pdf>.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros.** Autêntica Editora: Belo Horizonte, 2007.

TAYASSU, C. Alfabetização e letramento: condições de inclusão social (?). In: GONÇALVES, Adair Vieira e PINHEIRO, Alexandra Santos (orgs.). **Nas trilhas do letramento entre teoria prática e formação docente.** Campinas, SP: Mercado de Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2011. P. 17-48.

VIEIRA, Ana R. F. Seminários Escolares: gêneros, interações e letramentos. Recife: Editora Universitária UFPE, 2007.

APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA

Por favor, professor, se identifique um pouco:

1. Em qual instituição de ensino concluiu a graduação?
2. Possui pós-graduação ou algum curso de formação continuada?
3. Há quantos anos leciona? Nesta escola, especificamente, trabalha há quanto tempo?
4. O que você entende por letramento? E por evento de letramento?
5. Você identifica eventos de letramento na sua escola? Quais?
6. Que capacidades de linguagem os eventos de letramento oportunizam desenvolver nos sujeitos aprendizes?
7. Quais atividades de letramento você considera importante trabalhar para desenvolver estas capacidades?
8. Que atividades de letramento você prioriza nas suas aulas?
9. Quais os gêneros textuais você explora nestes eventos de letramento?
10. Com que frequência você explora os gêneros textuais nas suas aulas?

Sistematicamente em todas as aulas:

De vez em quando:

Em períodos mensal/bimestral:

11. Descreva uma sequência didática em que você explorou um desses gêneros.
12. Você considera importante a interação no processo de letramento? De que forma a interação contribui para o letramento escolar dos seus alunos?

APÊNDICE B: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

1. Qual a concepção de letramento que está implícita na prática da professora?
2. Como a professora desenvolve as atividades de leitura/escrita/oralidade em sala de aula?
3. Até que ponto esses jogos envolvem atividades de leitura/escrita?
4. As atividades estão relacionadas com práticas sociais?
5. A professora utiliza projetos de letramento?
6. Qual a metodologia?
7. Qual o papel que o professor desempenha nessas atividades? Mediador? Agente de letramento?
8. Qual o grau de participação dos alunos na construção das atividades?
9. Os gêneros de textos estão presentes nas aulas?
10. Existe um trabalho pedagógico sistematizado com os gêneros? O que orienta esse trabalho?

APÊNDICE C: FOLHA DE APROVAÇÃO DA PLATAFORMA BRASIL

UFCG - CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CAMPUS DE



Continuação do Parecer: 2.963.029

básicas do projeto.

Após as mesmas terem sido cumpridas, declaro o projeto aprovado, salvo algum juízo dos membros do Comitê CEP/CFP/UFCG.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1096128.pdf	01/08/2018 19:42:18		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetooff.pdf	01/08/2018 19:36:34	ANA GABRIELLA DIAS REIS	Aceito
Cronograma	cronogramafinal.pdf	01/08/2018 19:33:49	ANA GABRIELLA DIAS REIS	Aceito
Outros	divulgacao.pdf	26/07/2018 19:36:23	ANA GABRIELLA DIAS REIS	Aceito
Outros	compromisso.pdf	26/07/2018 19:35:00	ANA GABRIELLA DIAS REIS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	anuencia.pdf	20/07/2018 15:33:44	ANA GABRIELLA DIAS REIS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	agora.pdf	28/06/2018 17:44:59	ANA GABRIELLA DIAS REIS	Aceito
Outros	instrumentos.pdf	27/06/2018 18:39:00	ANA GABRIELLA DIAS REIS	Aceito
Orçamento	oo.pdf	27/06/2018 17:18:40	ANA GABRIELLA DIAS REIS	Aceito
Folha de Rosto	foolha.pdf	04/06/2018 22:25:59	ANA GABRIELLA DIAS REIS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ⁱ Quadro utilizado por Vieira (2007).

ⁱⁱ Parâmetros Curriculares Nacionais.

ⁱⁱⁱ Base Nacional Comum Curricular.

^{iv} Diagrama de autoria própria, baseado nas contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo, com o objetivo de mostrar de maneira mais clara a articulação entre os principais conceitos teóricos adotados nesse estudo.

^v Educação de Jovens e Adultos

^{vi} O Pró-letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação foi um programa de formação continuada para docentes, proposto pelo Ministério da Educação - MEC, a partir do ano de 2005 que tinha como objetivo melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental em leitura, escrita e matemática.

^{vii} O uso de autores que não constam na base teórica deste trabalho, a exemplo de Cosson (2006), fez-se necessário devido às discussões que apesar de não serem nosso foco surgiram no processo de análise dos dados.