

MERY HELEN ROSA

**A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DO PROCESSO DE LETRAMENTO:
pluralidade vivenciada no ensino fundamental público**

Universidade Federal de Goiás
Regional Catalão
Programa de Pós-Graduação em Educação
2014

MERY HELEN ROSA

**A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DO PROCESSO DE LETRAMENTO:
pluralidade vivenciada no ensino fundamental público**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, à comissão examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão.

Orientadora: Profa. Dra. Selma Martines Peres

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Políticas Educacionais e Inclusão


Universidade Federal de Goiás
Regional Catalão
Programa de Pós-Graduação em Educação
2014

MERY HELEN ROSA


**A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DO PROCESSO DE LETRAMENTO:
pluralidade vivenciada no ensino fundamental público**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, defendida e aprovada em 11/12/2014.

BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Dr^ª. Selma Martines Peres – Orientadora – PPGEDUC/UFG



Prof^ª. Dr^ª. Maria Zélia Versiani Machado – FaE/UFG



Prof^ª. Dr^ª. Maria Aparecida Lopes Rossi – PPGEDUC/UFG

Ficha catalográfica elaborada automaticamente
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

Rosa, Mery Helen

A construção dos sentidos do processo de letramento [manuscrito] :
pluralidade vivenciada no ensino fundamental público / Mery Helen

Rosa. - 2014.

cclvii, 257 f.

Orientador: Profa. Dra. Selma Martines Peres.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Regional
Catalão, Catalão, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão,
2014.

Bibliografia. Apêndice.

Inclui siglas.

1. Eventos de letramento. 2. Práticas de letramento. 3. Leitura. 4.
Escrita. 5. Sentidos. I. Peres, Selma Martines, orient. II. Título.

À memória da minha mãe, Eliana Lenza de Oliveira Rosa.

Pelo tempo que viveu, mesmo indo tão jovem, deixou sentidos estampados em diferentes práticas diárias que ainda hoje participamos em face de ter-nos ensinado a sentir a vida. Grandes eventos de letramento foram realizados e assistidos na convivência conosco, quando lia livros infantis, orientava na construção de listas de compras, ensinava diferentes atividades escolares e inúmeras outras ações.

Sua postura magnífica e ações repletas de maestria fazem com que o conteúdo desta pesquisa seja dedicado especialmente a você, que com sensibilidade a florada, jeito emotivo de mostrar como o sentido move as pessoas no mundo, fez com que o cotidiano dos sujeitos do seu universo de convivência pudesse ser mesclado pelo desejo, estímulo, vontade, inclusive de estudar, aprender, desenvolver práticas de letramento em diferentes eventos, seja na escola ou em outros ambientes.

Os valores, os costumes, os princípios, enfim, a cultura que apresentou, juntamente com outras pessoas do nosso meio, foi expressão de práticas de letramento que transcenderam o tempo de ocorrência e hoje podem manifestar-se nos eventos nos quais fomos nos envolver, em outras práticas.

A gênese deste estudo reflete você e reluz toda a trajetória de vida e de ensinamentos que exponho nesta dissertação, sendo motivo de compreensões minhas que também são suas. O percurso da vida não oportunizou a você testemunhar presencialmente esta minha conquista, mas tenho convicção de que a verá de onde estiver. Guardarei lembranças e saudades eternas.

AGRADECIMENTOS

Dedicar-se a situações de pesquisa certamente é adentrar em um campo vasto de conhecimento atravessado por sabores e dissabores. É transpor limites teóricos e práticos, conhecer momentos inesperados, compreender realidades, emocionar-se diante dos fatos, desfazer preconceitos e, ao final de tudo, sentir o valor e a compensação de ter a tarefa cumprida. Diante disso, endereço agradecimentos a todos que, de forma direta ou indireta, alavancaram este processo de construção de pesquisa que culminou nesta conquista.

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, mentor de grandes obras, por ter me concedido o dom da vida, saúde, força, coragem, persistência, determinação e capacidade de sentir, para que pudesse resistir às adversidades que se fizeram presentes no percurso desta pesquisa, especialmente quanto às perdas inerentes à condição humana.

A minha família, da qual obtive sustentação, revelada em uma formação que me possibilitou vivenciar, ao longo dos anos, exemplos sólidos e íntegros que sedimentaram o que hoje sou, faço e sinto.

Aos meus irmãos Silvia e Flávio, que embalaram comigo na caminhada da união, no apoio desinteressado em momentos diversificados da vida. Por isso, dirijo a vocês meu agradecimento de modo enfático, estando certa de que acompanharam toda esta trilha, ancorada em esteio firme, onde o conhecimento acadêmico tornou-se mais suave e passível de deleite na convivência harmoniosa, na ajuda mútua com relação a nós três. Meus infinitos e profundos agradecimentos.

À memória da minha mãe, inspiradora desta pesquisa, e que tinha o sonho e o desejo de ver os filhos alcançando espaços cada vez maiores. Por ter sido um exemplo de sabedoria, humanidade, amor incondicional, simplicidade, humildade, luta e resiliência nas retas e curvas da vida. Cúmplice do meu objeto de estudo, definido principalmente em razão da grandeza e repercussão dos seus ensinamentos e conhecimentos de mundo. Muitas saudades e lembranças.

À professora orientadora Selma Martines Peres, que atuando como companheira e parceira de trabalho, possibilitou o desenrolar desta pesquisa de forma tranquila, ao valorizar acertos, ensaios e também lidando com as incongruências de maneira delicada, doce, generosa e humana, frente à complexidade que é efetivar pesquisa. Pelo espírito nobre e amigo, capacidade de olhar para além do aparente, ver os fatos

segundo o viés dos sentidos, de fazer a diferença na vida das pessoas, de entender os seres humanos como são. Meus sinceros e honrosos agradecimentos.

De modo especial, aos integrantes do PPGEDUC, coordenadora, professores, secretários, a todos que se dedicam ao ofício de produzir ciência e levá-la aos estudantes. E também aos que ficam nos bastidores, guiando questões técnico-administrativas, zelando pelo funcionamento do programa.

Aos meus colegas do Programa de Mestrado em Educação e a todos os profissionais que nele atuam, pelo compartilhamento de ideias e experiências. Agradeço especialmente à Darciane, com quem tive um convívio mais intenso, afirmando que por trás desta colega há uma amiga mais que querida e companheira. Fui agraciada com os frutos da sua simplicidade, doação e bondade para com os outros. E vivenciamos embates advindos da presente formação acadêmica e também alegrias que se instalaram no desenrolar do percurso delineado por uma convivência agradável.

À Maysa, com quem pude crescer intelectualmente a cada situação vivenciada e olhada no decurso da sua pesquisa. Pelas exposições reais de dúvidas, posicionamentos, sinceridade e grande dedicação quanto aos afazeres universitários.

De um modo geral, aos integrantes da escola pesquisada, que aceitaram minha presença e atuação na condição de pesquisadora, na perspectiva de que se tornasse possível a consumação deste intento. À diretora, que abriu as portas da instituição, fornecendo as informações de que precisava para contextualizá-la e permitindo minha estadia em cumprimento aos objetivos elencados. Também às professoras da sala de aula investigada, pela colaboração e compreensão, por terem possibilitado vivenciar um trabalho rico em aprendizagens. Professoras, esta pesquisa também pertence a vocês!

Aos alunos da escola, que me acolheram com respeito e carinho. Com eles muito aprendi e experimentei a sensação de que os sentidos movem a atuação das pessoas, joga luz nas atividades e torna as práticas escolares mais vivas e reais, necessitando ser considerados na dimensão do ensino/aprendizagem e, por conseguinte, no contexto de vida das pessoas. Pela oportunidade de perceber que sujeitos singulares têm em comum modos próprios de viver, ser e pensar.

Às crianças que já foram minhas alunas e que povoaram o meu interesse sempre vivo e iluminado de participar do contexto delas, ensinando, aprendendo e semeando princípios de justiça, em razão de acreditar que, por meio da educação escolar a, vida pode ser melhor e, assim, viabilizar que o desejo de ensinar e obter novos

conhecimentos mantenha aceso. Pelo convívio com suas histórias de vidas, modos de ver o mundo que se entrelaçam uns nos outros para compor sentidos construídos coletivamente, no contexto de diferentes salas de aula.

Ao Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), pelo apoio financeiro prestado por meio da concessão de bolsa em expressão de incentivo à pesquisa. Em razão de ter oportunizado a participação em eventos científicos, que ocorreram em diversificadas universidades brasileiras, de modo favorecer o alargamento do campo dos conhecimentos acadêmicos a partir da divulgação dos saberes construídos em simpósios, palestras, conferências, comunicações orais, e outros.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, pela concessão do afastamento, o que tornou possível a realização deste mestrado. Pelo empenho desprendido em termos de apoio no tocante à qualificação dos profissionais da rede distrital de ensino.

Às professoras componentes da banca, Maria Zélia Versiani Machado e Maria Aparecida Lopes Rossi, que reunidas na qualificação e defesa desta pesquisa trouxeram relevantes sugestões e contribuições no sentido de enriquecer o trabalho a partir de outros olhares.

RESUMO

O contexto social atual, envolto pela pluralidade de letramentos que atravessa sociedade grafocêntrica, faz com que sejam necessários diferentes domínios da escrita por parte das pessoas, em múltiplas instâncias do fazer social. Assim, competência linguística, compreensões, interpretações, dialogicidades, interações em eventos comunicativos e práticas discursivas compõem o cotidiano de espaços sociais específicos e particulares à luz de eventos e práticas de letramento que diferem de lugar para lugar, de situação para situação. Dessa realidade advém a sintonia do processo de letramento com a busca de sentidos, considerando que na sociedade brasileira ainda se presencia práticas escolares muito escolarizadas, o que acarreta em dificuldades quanto ao desenvolvimento de práticas de letramento que abarquem a construção de sentidos por parte dos alunos. Dessa forma, este estudo teve como propósito compreender como os alunos do quarto ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal, situada na periferia da cidade de Ipameri, estado de Goiás, constroem sentido aos eventos e às práticas de letramento dos quais participam no universo escolar. A pesquisa respaldou-se em abordagem qualitativa, do tipo etnográfico, já que houve uma inserção nas condições reais vivenciadas pelos alunos. As técnicas de coleta das informações suscitadas pela pesquisa consistiram em observação sistemática de uma série de eventos de letramento ocorridos na sala de aula e na sala colorida, os quais foram registrados em diário de campo, e também por meio de entrevistas semiestruturadas com alunos. Utilizando-se desses procedimentos, discutiu-se sobre os sentidos do processo de letramento em contextos comunicativos, interativos e dialógicos expressos por aulas, contação de história e palestras. Para tanto, a pesquisa teve respaldo teórico especialmente nos estudos sobre letramento, sentidos, significações, dialogismo bakhtiniano, enunciações, eventos e práticas de letramento, fundamentando-se em autores como: Mari (2008); Bakhtin (1995, 2011); Marcuschi (2007); Sobral (2009); Hilgert (2012), Soares (2012), Kleiman (2005), Hamilton (2000a, b), Street (2010, 2012, 2013, 2014); Barton e Hamilton (2000), Heath (1982) e outros. A análise desses eventos de letramento permitiu afirmar que os sentidos do processo de letramento são percebidos quando há interação, diálogo expresso nas enunciações dos alunos sob a ótica de grupo, de coletividade. Nas aulas em que não se observou interação entre aluno-texto ou entre aluno-professor-texto, como nas atividades fundadas em perguntas e respostas descontextualizadas, geralmente presentes nos livros didáticos trabalhados, foi inviabilizada a percepção e compreensão dos sentidos do processo de letramento. A construção dos sentidos, apesar de ter partido dos alunos em todas as ocasiões, precisou também do sistema linguístico para se constituir no campo das significações e/ou da história, por abordar o social, de modo que é possível afirmar que sujeito-sistema-história cooperam nesta construção. O conteúdo das entrevistas, realizadas com dois alunos e duas alunas pesquisados, revelou construções de sentidos sedimentadas em perspectivas mais individuais, em que, de um lado, estavam presentes interesses, desejos, atividades preferidas pelos alunos ao serem movidos, tocados e impulsionados a comentar sobre determinada realidade. De outro lado, faziam-se presente o não gostar, rejeitar, desconsiderar, elucidados em situações que remetiam ao silêncio, resistência em expressar, desmotivação, dentre outros aspectos. Nos relatos, observou-se que determinadas atividades escolares não foram bem concebidas pelos alunos em razão da impossibilidade de lançarem mão de suas compreensões, de serem autores das suas produções, dos seus discursos. Sendo assim, há o indicativo de que a maioria das escolas ainda têm um desafio a enfrentar: a promoção de práticas de letramento apoiadas na dimensão dos sentidos.

Palavras-chave: Eventos de letramento. Práticas de letramento. Leitura. Escrita. Sentidos.

ABSTRACT

The current social context, surrounded by the plurality of literacies that crosses graphocentric society, makes them to be need different domains of writing by people in multiple instances of social. Thus, language skills, understandings, interpretations, dialogicities, interactions in communicative events and discursive practices make up the daily life of specific social spaces and private in the light of events and literacy practices that differ from place to place, from situation to situation. Of this reality comes the tuning of the literacy process with the search of meaning, considering that in Brazilian society is still present very schooled school practices, resulting in difficulties in the development of literacy practices that cover the construction of meaning by students. Thus, this study has sought to understand how students in the fourth grade of elementary school of a public school, located on the outskirts of Ipameri, state of Goiás, construct meaning to events and literacy practices of which participate in the universe of school. The research backed up on a qualitative approach, of ethnographic type, as there was an insert in the real conditions experienced by the students. The techniques of collection of information raised by research consisted of systematic observation of a series of literacy events in the classroom and in the colorful room, which were registered in a field diary, and also through semi-structured interviews with students. Using these procedures, it was discussed the meanings of literacy process in communicative, interactive and dialogical contexts expressed by classes, storytelling and lectures. Therefore, the research was theoretical supported especially in studies of literacy, senses, meanings, Bakhtin's dialogism, enunciations, events and literacy practices, basing on authors such as: Mari (2008); Bakhtin (1995, 2011); Marcuschi (2007); Sobral (2009); Hilgert (2012), Soares (2012), Kleiman (2005), Hamilton (2000a, b), Street (2010, 2012, 2013, 2014); Barton and Hamilton (2000), Heath (1982) and others. The analysis of these literacy events allowed us to affirm that the senses of the literacy process are perceived when there is interaction, dialogue expressed in the enunciations of the students in the group view, of collectivity. In classes where there was no interaction between student-text or between student-teacher-text, as in the activities based on questions and answers decontextualized, usually present in the textbooks worked, was unviable the perception and the understanding of the senses of the literacy process. The construction of the senses, despite having arisen of students in any occasions, also needed the linguistic system to be in the field of meanings and / or history, to say about the social, so that one can say that subject-system- history cooperate in this construction. The content of the interviews with two students and two students researched revealed buildings of sedimented senses experienced in more individual perspective, in which on one side, were present interests, desires, favorite activities by students as they were moved, touched and stimulated to comment about certain reality. On the other hand, were present the not liking, reject, ignore, elucidated in situations which referred to the silence, expressing resistance, demotivation, among other aspects. In the reports, it was observed that certain school activities were not well conceived by the students because of the impossibility of reaching out for their understanding, to be authors of their products, their speeches. Thus, there is the indication that most schools still have a challenge to confront: the promotion of literacy practices supported in the dimension of the senses.

Keywords: Literacy events. Literacy practices. Reading. Writing. Senses.

LISTA DE SIGLAS

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

PNC – Plano Nacional Comum

PPP – Projeto Político Pedagógico

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Caracterização da escola	248
Apêndice B – Termo de consentimento livre e esclarecido	249
Apêndice C – Consentimento da participação da pessoa como sujeito da pesquisa	251
Apêndice D – Termo de assentimento	252
Apêndice E – Autorização para a coleta de dados (Contexto extraescolar).....	253
Apêndice F – Autorização para a coleta de dados (Diretora da escola)	254
Apêndice G – Autorização para a coleta de dados (Secretária Municipal de Educação)	255
Apêndice H – Roteiro de entrevistas	256

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I – ARCABOUÇO METODOLÓGICO: OLHANDO PARA A ESCOLA E OS SUJEITOS DA PESQUISA	26
1.1. A tecitura de um cenário de observação	26
1.2. Interpretação qualitativa dirigida aos sujeitos e a escola: uma expressão de base do tipo etnográfico	32
1.3. A entrevista sob um prisma teórico-metodológico	37
CAPÍTULO II – LETRAMENTO: UM CAMPO PLURAL, MÚLTIPLO E DIVERSO	47
2.1. Leitura e escrita: diálogo e intersecção com o letramento	48
2.2. Gêneros discursivos/textuais: usos da linguagem e comunicação no quadro de processos interativos e dialógicos	57
2.3. Gênese, conceituações interligadas ao letramento e suas dimensões	62
2.4. Formas de letramento: construção de conceitos	76
CAPÍTULO III – EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO: USOS E FUNCIONALIDADES DA ESCRITA NO ENTREMEIO DAS PRÁTICAS SOCIAIS	84
3.1. Práticas de letramento e suas implicações nos eventos de letramento	84
3.2. Perspectivas socioculturais entrecruzando configurações de letramento no contexto de suas práticas	100
CAPÍTULO IV – A ABRANGÊNCIA DO SENTIDO: UM OLHAR PARA O IMPREVISÍVEL, INESPERADO E IMENSURÁVEL	109
4.1. Sentido, significado e significação: uma dinâmica de inter-relação	109
4.2. O campo do sentido: um olhar ancorado no âmbito da linguagem, comunicação, interação, interpretação e compreensão	115
4.3. O sentido e suas dimensões constitutivas	124
4.3.1. O sentido como construção sistêmica	126
4.3.2. O sujeito na condição de construtor do sentido	128
4.3.3. A história impulsionando a construção do sentido	132

CAPÍTULO V – UNIVERSO DA ESCOLA PESQUISADA: VIVÊNCIAS, SENTIDOS E LETRAMENTO	134
5.1. Situando a escola na cidade e no bairro: contexto físico e organizacional	134
5.2. Em foco a sala de aula: primeiras considerações.....	140
5.3. O cotidiano do grupo pesquisado: interações e sentidos que se desdobram nos eventos e práticas de letramento	143
5.3.1. A palavra escrita como ponto de partida para os eventos e práticas de letramento	149
5.3.2. Enunciados na composição dos eventos e das práticas de letramento no campo discursivo	155
5.3.3. Usos e funções sociais da escrita: eventos e práticas de letramento ancoradas em diferentes gêneros textuais	165
5.3.4. Palestras: interpretando cientificamente os eventos e práticas de letramento	177
5.3.5. História infantil: texto literário mediado por ações e interpretações gestadas nos eventos e práticas de letramento.....	184
CAPÍTULO VI – COMPREENSÃO DO LETRAMENTO MEDIANTE SINGULARIDADES DESENHADAS NOS RELATOS DOS SUJEITOS PESQUISADOS	193
6.1. Cotidiano dos alunos pesquisados: inclusão da escola em práticas diárias, extraescolares e construção de sentidos	193
6.2. Fontes de leitura no ambiente familiar: adulto na condição de mediador da leitura	201
6.3. Lugares frequentados: letramento permeado por eventos e práticas	205
6.4. Letramento no âmbito escolar: buscando singularidades	210
CONSIDERAÇÕES FINAIS	224
REFERÊNCIAS	232
APÊNDICES	248

INTRODUÇÃO

No contexto atual, as dimensões interpretativa, argumentativa, interativa, dentre outras maneiras de estabelecer comunicação e atuar na sociedade, decorrem dos diferentes modos de utilizar a leitura e a escrita, que são cada vez mais necessárias em contextos sociais nos quais são disponibilizadas fontes escritas diversas, desde jornais, e-mails, até textos fundamentados em rigorosos conhecimentos teóricos e científicos. São observados discursos/registros elaborados em variadas instituições, por meio de práticas escritas e orais, os quais revelam formas sociais de expressão, principalmente em língua escrita. Nesse cenário, existem variados tipos de letramento, que respondem a objetivos específicos, visto que as pessoas usam a escrita com diferentes finalidades, e em um número variado de situações interacionais que têm lugar na sua história de vida (EUZÉBIO; CERUTTI-RIZZATTI, 2013).

No conjunto das atividades que envolvem o fazer de sujeitos com diferentes papéis sociais, a leitura, assim como o ato de escrever, são diversos, o que confere aos sujeitos a condição de letramento. Sendo os sentidos do processo de letramento a especificidade deste estudo, ressalta-se que, embora não seja a única agência de letramento, a instituição escolar, enquanto ambiente formador, quando respaldada por uma perspectiva educacional que não se limita a perceber a língua apenas como meio voltado para a aquisição de habilidades de codificação e decodificação de diferentes materiais escritos, insere-se no campo do letramento.

Euzébio e Cerutti-Rizzatti (2013) afirmam que a diversificação da leitura e da escrita levou a questionamentos acerca da visão monolítica do uso da escrita, que se comprometia exclusivamente com a erudição e escolarização. Isso porque, em sentido diverso, entende-se que os códigos linguísticos, ao serem usados na linguagem, expressam relações sociais, interações múltiplas, visões de mundo, experiências de vida. Em face disso, transmitem cultura, ao determinarem comportamentos, modos de ver e de pensar (SILVA, 2009).

A inserção efetiva das pessoas na cultura letrada requer que elas se apropriem da autoria dos seus próprios discursos e os comuniquem com a sociedade. Em razão das mencionadas diversificações sociais, o letramento, por uma perspectiva educacional singular - desenvolvida há anos atrás, e que desconsiderava os diferentes domínios sociais referentes à leitura e à escrita - dá lugar a uma composição plural, considerando-se que

existem letramentos, modos de ser letrado (ROJO, 2009) no universo de triangulação dos eixos: letramento, educação, escola (principalmente professores/alunos).

Pela nova perspectiva, pensar os sentidos processo de letramento do sujeito diz respeito a considerar as especificidades de diferentes agências e espaços de letramento - no caso desta investigação, a prioridade é a instituição escolar - a partir de relações estabelecidas em contextos sócio-histórico-culturais que diferem quanto ao emprego da leitura e escrita em termos de propósitos e atuações sociais.

O presente estudo busca compreender os sentidos do processo de letramento de quatro crianças, que estão no quarto ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de ensino, da cidade de Ipameri, estado de Goiás. Ressalta-se que esta pesquisa apresenta um estudo do processo de letramento com um foco escolar, considerando também as abrangências social, cultural e histórica que atravessam e caracterizam o letramento, pelo fato das pessoas trazerem consigo conhecimentos prévios e de mundo, advindos de vivências extraescolares.

O interesse por esta temática decorre de uma inquietação de longa data, em razão de constituir uma questão que me causou preocupação tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio e, principalmente, nos primeiros anos do curso de Pedagogia. A graduação, de forma especial, foi um momento em que pude tomar consciência, através de uma retrospectiva do meu passado escolar, de que o ensino, sob um ponto de vista geral e longitudinal, geralmente resumia-se a afazeres mecânicos, isentos de significações vividas. O estudo acadêmico no campo da Pedagogia, somado às práticas educacionais de níveis anteriores de ensino, permitiu constatar que o letramento escolar, expresso especialmente a partir da leitura e compreensão de textos variados, era pouco fluente no tocante a um número considerável de alunos. Notava-se a presença de textos que eram lidos, decodificados, porém, pouco significados. Assim, esses processos de leitura pouco significativas culminavam em produções escritas, em grande medida, também isentas de sentido. Nesse contexto, a leitura e a escrita eram tidas como ferramentas limitadas de comunicação individual e social. Portanto, da experiência pessoal é que surge a intenção de perceber como os sentidos são construídos ao processo de letramento, pela ótica de alunos.

Diante desse interesse duradouro, foi realizado, na Especialização em Alfabetização, um estudo monográfico acerca do letramento, o qual foi intitulado: “O papel da escola pública na inserção do aluno de 1ª série na cultura letrada: os usos e funções sociais da leitura e escrita” (ROSA, 2003). A monografia realizada serviu de base

para este estudo, apesar de possuir outra abordagem, alusiva às demandas atuais por letramento no campo plural das significações, quando são construídos sentidos letrados em respostas às práticas escolares, sejam elas letradas ou não. O enfoque do referido trabalho se dá tendo em vista que, no espaço discursivo da sala de aula, independentemente de se ter um texto escrito, empírico ou não, ou apenas um questionário oral, sempre se tratará de eventos de letramento (JAEGER, 2003).

A educação básica, especialmente o ensino fundamental, verticalização e especificidade deste estudo, tem similaridade com a educação superior, no sentido de esta também presenciar certas dificuldades quanto a entendimentos letrados por parte dos estudantes. Essa situação permite afirmar estarem os impasses que acometem os usos e funções sociais da leitura e escrita presentes em “todos” os níveis da educação: a começar pela educação infantil, estendendo-se, com maior expressão e visibilidade, ao ensino fundamental, e podendo se prolongar até o superior, em grau acentuado, devido ao maior rigor das exigências em termos de conhecimentos no âmbito da academia.

Esta realidade, latente no cenário educacional brasileiro, justifica a proposta de uma reflexão sobre o processo de letramento em práticas de letramento concretizadas em escolares públicas, as quais, muitas vezes, dificultam que as pessoas possam construir conhecimentos letrados, bem como dar sentido a esses saberes. Assim, considera-se que o desafio, atualmente, ainda é oportunizar uma educação pública de qualidade para todos os brasileiros (SAVIANI, 2007).

A pesquisa considera um universo sociocultural amplo (MARINHO, 2010b) e complexo, em razão de as pessoas estarem em processo constante de letramento em suas vidas cotidianas. Essa sistemática de letramento se estende às instituições escolares, as quais são responsáveis pela formação de sujeitos para atuarem em diferentes áreas do conhecimento, o que justifica uma análise do letramento em ambiente escolar (intersecção). Vale ressaltar que, ao ter como foco a escola, especialmente a sala de aula, não se deixa de considerar a extensão e dimensão social do letramento, haja vista que os usos e funções sociais da leitura e da escrita contemplam práticas vivenciadas e gestadas no âmbito de toda a sociedade.

Na realidade educacional brasileira, ainda se percebe a utilização da leitura e escrita cumprindo um papel isolado, a ponto de a intencionalidade escolar, em termos de conhecimentos difundidos, apresentar disparidade em relação aos saberes efetivamente necessários para o exercício da vida em sociedade. A ênfase no aspecto escolar faz com

que a escrita deixe de ser um objeto social para ser um componente exclusivamente escolar (SILVA, 2009). O que se aprende na escola tem função somente escolar, ao passo que a aprendizagem informal, por sua vez, é pouco aproveitada dentro do espaço da escola. Assim, o que se verifica, por vezes, é a existência de dois “mundos” distintos: o escolar e o social, alheio à escola (ROJO, 2006). Por assim ser, nas práticas escolares de hoje, coexistem visões escolarizadas a respeito do letramento, bem como entendimentos pautados em interpretações que abarcam a dimensão social do fenômeno.

Quando envolto por uma perspectiva significativamente escolarizada, o letramento tende a se respaldar na mecanicidade que, segundo Soares (2003a), faz com que seu conceito esteja voltado para habilidades e práticas obtidas através de uma escolarização burocratizante, que se resume a testes e provas de leitura e escrita. Há, conforme defende a autora, um conceito de letramento reduzido, que está, muitas vezes, distante das habilidades e práticas de letramento que realmente acontecem fora do contexto escolar. A escola, dessa forma, acaba desqualificando o conhecimento adquirido no cotidiano, no trabalho, nas lutas do dia a dia, em razão de não validar esse conhecimento, tampouco atribuir mérito a quem o possui (SILVA, 2009).

Pela ótica do letramento escolarizante, os aprendentes estão sujeitos a vivenciarem uma desconexão acarretada pela invalidação do seu processo de letramento anterior - construído por meio dos conhecimentos de mundo e prévios, das experiências de vida que permeiam contextos sociais ou culturais em que vivem e atuam - pela sistemática escolar. Essa ruptura leva os alunos a abandonarem, na atuação escolar, experiências letradas não institucionalizadas, não dando continuidade a esse processo de letramento, em razão de que a escola, geralmente, não o valoriza. Diante da acentuada escolarização do letramento em ações de codificação e decodificação da língua materna, torna-se perceptível, nas produções escolares, que nem sempre é dada aos estudantes a oportunidade de se expressarem a partir da construção de textos (orais ou escritos) em que se coloquem como autores do seu próprio dizer.

Na condição de professora do ensino fundamental, em contato com a realidade de escolas públicas municipais e distritais, sempre foi notória a preocupação de professores em relação à interpretação e significação dos textos lidos por parte dos alunos. Predominavam, e ainda estão presentes, “queixas” como: o aluno lê, mas não entende o que lê; há decodificação das letras, porém em atividades interpretativas o aluno expressa entendimento e argumento restritos no conjunto de suas respostas. Sendo assim, a

construção de sentidos do processo de letramento se configura como uma possibilidade de compreender o percurso letrado de sujeitos, haja vista que este advém dos modos de participação empreendidos pelas pessoas em diferentes contextos sociais.

Partindo da premissa de que os eventos e práticas de letramento demandam interação para que possam ser percebidas e compreendidas as construções de sentidos do processo de letramento, esta pesquisa aborda análises de eventos de letramento em que há manifestações de interação entre professoras e alunos. Portanto, eventos centrados no letramento autônomo não compõem as análises realizadas, em razão de não atenderem aos objetivos deste estudo.

A pesquisa está fundamentada no seguinte problema: Como os alunos do quarto ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal, situada na periferia da cidade de Ipameri-GO, constroem sentido aos eventos e às práticas de letramento dos quais participam no universo escolar? Um questionamento apoia a problemática mencionada: De que modo os materiais impressos, que correspondem a diversos gêneros textuais, estão presentes no processo, na significação e nos sentidos do letramento dos sujeitos/alunos?

Frente ao universo composto por textos orais, escritos e virtuais que perpassam a sociedade contemporânea, a interpretatividade, o conhecimento linguístico e o uso de diferentes gêneros textuais tornaram-se ferramentas indispensáveis para as pessoas atuarem nos diversos espaços sociais. Partindo dessa premissa, a pesquisa visa a contribuir com as discussões no campo do letramento, em especial no que se refere aos sentidos do processo de letramento de crianças no espaço escolar. E ainda, pretende-se que o conteúdo abordado e as fontes arroladas possibilitem fecundar novas investigações.

De modo geral, o objetivo desta investigação é compreender o processo de letramento de alunos do quarto ano do ensino fundamental em uma escola pública municipal periférica da cidade de Ipameri-GO, na perspectiva de perceber como esses alunos constroem sentido aos eventos e às práticas de letramento das quais participam no universo escolar. De modo específico, busca-se entender a leitura e escrita no campo do letramento, bem como perceber questões socioculturais que atravessam o processo de letramento em termos conceituais e práticos/cotidianos. Também se procura identificar as condições de leitura, os eventos de letramento e os sentidos que os alunos constroem às práticas de letramento na escola pesquisada. Busca-se, ainda, compreender como os sentidos do processo de letramento são construídos pelo olhar dos alunos na coletividade e na concretude da sala de aula. Por fim, intenta-se perceber as singularidades dos sujeitos

pesquisados, seus modos de vida e a forma de interpretarem os saberes escolares, a fim de retratar aspectos inerentes ao seu processo de letramento.

No que compete ao aspecto teórico, esta abordagem inclui literaturas que discorrem sobre diferentes questões, como letramento, alfabetização, sentidos, e outras. O presente estudo respalda-se em autores que dedicam suas linhas de análise à especificidade da temática, e também se ancora em estudiosos de áreas afins, na busca de construir sentido ao letramento, possível nas interpretações humanitárias associadas à educação escolar. Sendo assim, este trabalho encontra fundamento em estudiosos como: Kleiman (2005, 1998, 1995), Rojo (2008, 2004, 2006), Soares (1998, 2002, 2003), Street (2010, 2012, 2014), Hamilton (2000a, b), Terzi (1995), Tfouni (1988, 1995, 2002, 2010), Goulart (2006a, b), Mastrobuono (2007), Mari (2008), Marcuschi (2007, 2008), Bakhtin (1995, 2011), dentre outros.

Esse referencial aponta para o desafio que é adentrar no universo do letramento, visto que requer leituras diferenciadas e que tenham significação na sociedade letrada. Isso ocorre pelo fato de o letramento estar em constante construção, a depender de recortes individuais (cognitivos), sociais, históricos e culturais entremeados na vida dos sujeitos. A grande abrangência faz com que a conceituação do letramento seja complexa e múltipla, e, por isso, expressa a partir de constructos teóricos diversificados.

A fim de explicitar os trabalhos acadêmicos que mais coadunam com a presente pesquisa, foi escolhido o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por se configurar como um órgão dedicado a divulgar nacionalmente pesquisas reconhecidas no universo acadêmico. A busca lançou mão de palavras-chave como letramento, sentido e práticas de letramento, as quais possibilitaram um campo de alcance significativo em termos de estudos sobre a temática pesquisada.

No âmbito da educação, o levantamento bibliográfico efetivado na Capes possibilitou a identificação, em diferentes universidades do Brasil, de produções nas quais o letramento tem revelado reflexões assentadas em uma perspectiva ampla, plural e múltipla. Foram elencadas em torno de cento e cinquenta produções que, de algum modo, abordaram o letramento, incidindo desde a educação infantil até o nível superior, abrangendo inclusive a educação inclusiva e a de jovens e adultos.

Além do campo da Educação, foram identificados, também, trabalhos em outras áreas, como Matemática, Física, Tecnologias de Formação e Comunicação, Teatro e

outras. Isso evidencia o letramento permeando investigações em diferentes situações de conhecimento, e, portanto, sendo muito mais motivado para debates diversos do que propriamente sendo concebido como objeto, o que o especifica enquanto campo de estudo. Constatou-se, também, no conjunto dessas produções, o sentido sendo adotado por professores de diferentes áreas do conhecimento/disciplinas, como Química, Geografia, Física, Educação Ambiental, Ciências Biológicas, Artes, Matemática, e outras. Cabe ponderar que, em muitas das produções no campo do letramento, foi observada uma tendência das discussões se voltarem para a associação entre letramento e alfabetização, já que alfabetizar, na perspectiva da maioria dos pesquisadores, teve compreensões que caminharam junto com a necessidade de letrar.

Ainda verificou-se que a construção de sentidos do processo de letramento como objeto de estudo é pouco focalizada, e, assim, é também minimamente considerada, do ponto de vista escolar (ensino/aprendizagem), pela ótica dos alunos do ensino fundamental. Nas produções publicadas no portal da Capes, os sentidos do letramento estiveram relacionados, em grande parte, às compreensões estabelecidas por adultos. A título de exemplificação, percebeu-se nos trabalhos a seguinte preponderância: o sentido de ser professor como profissional do ensinar; a experiência de ser professor delineando o conhecimento de si na formação docente; a construção do significado de textos em estudantes universitários e a mediação docente; a compreensão de sentidos por adultos, na escolarização e nas trajetórias de vida; os sentidos do exercício da docência no ensino médio; a produção de sentidos subjetivos dos professores ao enfrentarem as adversidades da docência; os sentidos produzidos por professores a partir de diretrizes curriculares; a educação e o sentido da vida vistos por estudantes em formação docente; os sentidos da experiência escolar para os alunos por meio de lembranças da escola, e vários outros.

Esses dados evidenciam que os sentidos do letramento, além de alargarem para diferentes domínios do saber, serem plurais e multifacetados, ainda têm sido mais enfatizados e compreendidos segundo a perspectiva de adultos. O presente estudo, por sua vez, apresenta outro viés, ao buscar os sentidos do processo de letramento a partir do olhar dos alunos do quarto ano do ensino fundamental, haja vista que se tem a pretensão de compreender o letramento conforme subjetividades, sentidos construídos por quem interage e aprende escolarmente.

A partir da pesquisa no banco da Capes, foi encontrada e examinada uma produção¹ que mais se aproximou da perspectiva empregada neste trabalho, por apresentar enfoque nos sentidos do processo de letramento a partir da ótica de alunos. A pesquisa apresentou como objetivo discutir como se constitui a oralidade nas relações com a escrita nas práticas de letramento escolares. Tendo a oralidade como aspecto central, o estudo a relacionou com a escrita em eventos de letramento descritos e analisados, nos quais os alunos tiveram participação constante na produção de sentidos delineados na interação em sala de aula (SOTELO, 2009). Assim, duas salas de segunda série do ensino fundamental de uma escola pública municipal se configuraram como lócus de estudo, onde a dialogicidade e a interação compuseram o cenário expresso pela produção de sentidos, mediante a relação entre oralidade e escrita. Além dos eventos de letramento vivenciados em sala de aula, foram realizadas entrevistas com as professoras regentes (concepção sobre o trabalho com a oralidade) e análise de documentos norteadores da prática pedagógica, já que o objetivo pautou-se em discutir como se constitui a oralidade nas relações com a escrita nas práticas de letramento escolares.

É oportuno destacar alguns aspectos que diferenciam esta pesquisa do estudo de Sotelo (2009), o que se manifesta com relação aos objetivos, metodologia e fundamentação teórica. Na presente pesquisa, apoia-se nas interações alunos/professora em sala de aula, com base em eventos de letramento apreendidos segundo observações das aulas e que se ancoram na escrita. Além disso, para fundamentar todo o processo de letramento via locução/interlocução por meio de sentidos construídos pelos alunos do ponto de vista do sujeito, do sistema e do aspecto histórico (MARI, 2008), faz-se o uso do campo conceitual que versa sobre enunciações, dialogicidade (BAKHTIN, 2011; HILGERT, 2012; MARI, 2008; SOBRAL, 2009; BRAIT, MELO, 2013), ao invés de se apoiar na oralidade. Em complemento a isso, tem-se como suporte entrevistas realizadas com quatro alunos, com o propósito de perceber singularidades acerca de questões que atravessaram o processo de letramento de cada um na amplitude dos sentidos, com embasamento nas relevâncias que cada qual elege como primordial de ser relatada.

Sendo assim, em termos metodológicos os sentidos do processo de letramento têm como respaldo investigativo uma base teórico-metodológica do tipo etnográfico, que se assenta em observações na escola pesquisada, em especial na sala de aula, e também em

¹Dissertação: “A oralidade nas relações com a escrita: formas de participação e produção de sentidos na interpretação em sala de aula”. Universidade de São Francisco – Itatiba/SP (SOTELO, 2009).

entrevistas com os alunos. O estudo do tipo etnográfico é, nos dizeres de André (2004), sustentado nas seguintes premissas: o pesquisador é visto como instrumento principal na coleta e análise dos dados; tem-se ênfase no processo; há preocupação com o significado atribuído pelos sujeitos às suas ações; conta-se com o envolvimento de um trabalho de campo, dentre outras características. Com base nesses pressupostos, busca-se compreender os sentidos do processo de letramento a partir do que os sujeitos revelam por meio da entrevista.

Tendo como recorte o ensino fundamental, destaca-se que nos anos iniciais deste nível de ensino, o desafio é alfabetizar letrando (MASTROBUONO, 2007; SOARES, 2003a). Isso porque é sabido que alfabetizar, na perspectiva do letramento, corresponde a um ato que proporciona aos alunos dominarem os mecanismos de leitura e escrita, ação de ensinar/aprender a ler e escrever (SOARES, 2003a). Esse domínio é necessário tendo em vista que a leitura e a escrita possuem uma função na sociedade, e, ainda, atendem a propósitos e demandas exigidas socialmente (letramento). Alfabetização e letramento, mesmo com conceituações diferenciadas, entrecruzam-se, corroboram um com o outro e se complementam. Na prática escolar, Soares (2003a) aponta que o ideal seria alfabetizar letrando, isto é, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita.

Ao se referir à aquisição da escrita e aos usos sociais que se faz a partir dela, a alfabetização caminha na direção do letramento. Percebe-se que a aprendizagem de habilidades para a leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem conduz ao letramento, que, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos quanto à aquisição da escrita (TFOUNI, 2002). Tfouni (1995) salienta que a alfabetização letrada significa ‘encarnar’ as práticas de leitura e escrita, tanto pela sua inserção em contextos cognitivos e comunicativos de experiência partilhada, quanto por sua associação a diversos portadores de texto.

A introdução do letramento no campo da educação tem gerado interpretações inadequadas quanto ao processo de alfabetização, por desconsiderar as particularidades do referido processo. Contudo, a aproximação entre ambos os conceitos é necessária, porque não somente o processo de alfabetização, com sua distinção e especificidade, altera-se e se reconfigura no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele (SOARES, 2003a).

De acordo com Mastrobuono (2007), aprender a ler e escrever, a codificar e decodificar a língua escrita, não confere ao sujeito, necessariamente, um novo *status*. Nos dizeres da autora, se alguém aprende a ler e escrever, mas não faz uso social dessas novas habilidades, não se comunica usando as novas ferramentas que adquiriu, por conseguinte, não toma posse verdadeiramente dessa nova condição, e, assim, diz-se que ele não se letrou.

Pode-se dizer que os estudos sobre letramento buscam analisar a questão do desenvolvimento social que permeia a expansão dos usos da escrita. Kleiman (1995) afirma que o fenômeno do letramento é adotado pelas instituições que se encarregam de introduzir com formalidade os sujeitos no mundo da escrita. É notório que o letramento vem se mostrando cada vez mais necessário em um país como o Brasil, empreendedor do termo alfabetização, ainda muito relacionado a uma visão de aprendizagem enquanto um processo de codificação/decodificação de sons em letras, e vice-versa (GOULART, 2006a).

Cumprido destacar que, nas sociedades modernas, não existe o iletramento em grau zero. Tfouni (1988) esclarece que existem vários graus de letramento, sem haver a pressuposição da sua inexistência. Portanto, o que há são diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, bem como do contexto social e cultural (SOARES, 2003a). Nesse sentido, o letramento configura-se como um processo cuja natureza é sócio-histórica, podendo atuar indiretamente, influenciando até mesmo culturas e indivíduos que não dominam a escrita (TFOUNI, 2002). Para a autora, enquanto os sistemas de escrita são um produto cultural, o letramento também o é, em decorrência de ser um processo que contempla a aquisição de um sistema escrito.

Percebe-se que a cultura abarca questões relacionadas ao letramento, em face da sua complexidade e, por conseguinte, da sua finalidade, na perspectiva de oportunizar um entendimento global de questões e situações que permitam o encontro do saber empírico com o científico. Assim, é possível levar para a sociedade ações que não revelem saber/letramento único, porém, a possibilidade da leitura de mundo singular/autônoma (KLEIMAN, 2005; SOARES, 2012; JAEGER, 2003).

A questão sociocultural também contempla o letramento. Conforme enfatiza Marinho (2010a), o termo letramento parece ter facilitado o campo das pesquisas, principalmente por recobrir aspectos além dos específicos, expressos nas habilidades de ler

e escrever. Por essa via, configura-se como um dispositivo teórico para se compreender um fenômeno sociocultural, a partir dos modos e das condições por meio das quais a sociedade brasileira lida com a escrita.

Para desenvolver a presente pesquisa, são apresentados seis capítulos. O primeiro capítulo, “Arcabouço metodológico: olhando para a escola e os sujeitos da pesquisa”, dedica-se a tratar dos procedimentos teórico-metodológicos que conduzem a investigação. Os sentidos do processo de letramento são concebidos a partir de um estudo do tipo etnográfico, por meio do qual se observa a escola pesquisada e se realiza entrevistas com quatro alunos.

O segundo capítulo, intitulado “Letramento: um campo plural, múltiplo e diverso”, tem como foco contextualizar as discussões acerca do letramento em conjunturas plurais trazidas pela sociedade de hoje. Além disso, aborda a leitura e a escrita, de modo a dialogarem e promoverem intersecção com o letramento. Os gêneros textuais/discursivos fazem-se presentes no contexto de diferentes discursividades, no âmbito de interações e diálogos. Pontua-se, ainda, sobre formas de letramento, expressas nos modelos autônomo e ideológico, sendo a questão da autonomia referente à desconsideração dos contextos sociais e culturais que atravessam o letramento. Por outro lado, o aspecto ideológico mostra variação de caso para caso, perante a identificação de poder nas ideias de grupos sociais. Para tanto, ancora-se em uma teorização dos Novos Estudos do Letramento (NLS), que envolve discussões acerca dos eventos e práticas de letramento, pormenorizados no próximo capítulo.

No terceiro capítulo, denominado “Eventos e práticas de letramento: usos e funcionalidades da escrita no entremeio das práticas sociais”, eventos e práticas de letramento são abordados a partir de uma perspectiva conjunta e correlacionada na dimensão de ações letradas em diferentes contextos de vida. O letramento é considerado uma prática social de ordem sociocultural. Nessa medida, diferenciam-se os eventos das práticas, sendo os primeiros observáveis e os últimos envoltos pelo invisível, abstrato, que não se mensura e nem vê. A focalização dos eventos e as práticas de letramento objetiva possibilitar uma análise posterior desses eventos e práticas, à luz da compreensão do processo de letramento dos sujeitos pesquisados, sob a perspectiva dos sentidos, conteúdo a ser expresso no quinto capítulo.

O quarto capítulo, “A abrangência do sentido: um olhar para o imprevisível, inesperado e imensurável”, trouxe para o campo do debate a questão do sentido como

sendo um quesito que viabiliza interpretações subjetivas, permitidas por intermédio de apreensões sensíveis, sentidas e manifestas pelos sujeitos sociais. Os valores e a expressão da cultura presentes nas práticas de letramento, e que não são passíveis de mensuração, constituem suportes principais para o alcance da compreensão dos sentidos do processo de letramento dos sujeitos da pesquisa, pelo fato de tais suportes adentrarem em questões abstratas, elucidadas pelas práticas de letramento, condutoras dos sentidos desse processo.

No quinto capítulo, “Universo da escola pesquisada: vivências, sentidos e letramento”, tem-se a expressão do contexto em que foi desenvolvido o trabalho de campo, o delineamento do cenário da escola pesquisada. A observação participante permite examinar eventos e analisá-los a partir das práticas de letramento que se fundamentam no coletivo de alunos, em interações e comunicações possibilitadas no contexto da sala de aula, segundo interpretações e compreensões dos eventos e práticas de letramento olhados individual, cultural e socialmente, em diversificadas utilizações da linguagem.

Por fim, o sexto capítulo, “Compreensão do letramento mediante singularidades desenhadas nos relatos dos sujeitos pesquisados”, versa sobre as singularidades e particularidades observadas nas falas dos sujeitos pesquisados, no momento das entrevistas. O propósito é traçar um panorama do letramento atravessando as práticas diárias dos sujeitos pesquisados nos contextos de suas vidas, de modo a compreender como eles constroem sentidos aos eventos e às práticas de letramento que vivenciam.

CAPÍTULO I

ARCABOUÇO METODOLÓGICO: OLHANDO PARA A ESCOLA E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto (Leonardo Boff).

Este capítulo é expressão do recorte metodológico que sustenta o desenrolar das análises e compreensões expostas, sendo o fio condutor da pesquisa. Ele se detém a uma abordagem dos procedimentos adotados para se apreender os sentidos do processo de letramento dos sujeitos focalizados, a partir de uma investigação do tipo etnográfica, de caráter qualitativo, que se assenta em observações na escola pesquisada e em entrevistas com os alunos. Tem-se, com esses modos metodológicos, a intenção de perceber como os referidos sujeitos constroem sentido aos eventos e às práticas de letramento dos quais participam no universo escolar, já que o letramento corresponde, aqui, a um processo. O estudo, em termos metodológicos, está ancorado em Laville e Dionne (1999), André (1992, 2004, 2010), Tezani (2004), Laperrière (2012), Poupart (2012), Sarmiento (2003) e outros que se dedicam à metodologia de pesquisa no campo abordado.

1.1. A tecitura de um cenário de observação

A intenção de adentrar em uma escola pública municipal, na cidade de Ipameri, estado de Goiás, trouxe para o campo dos procedimentos um mergulho na observação de diferentes ambientes que perpassam a instituição. A pesquisa trata de eventos e práticas de letramento vivenciados por alunos do quarto ano do ensino fundamental, de forma que a observação possui um caráter abrangente, referindo-se a uma variedade de eventos que tiveram a participação das crianças.

O enfoque de análise concernente a uma escola pública² decorre da realidade brasileira de que a maioria da população encontra-se inserida em escolas dessa esfera administrativa. Ressalta-se, ainda, que a opção por investigar uma escola situada em uma região periférica se deve, em geral, ao fato de que as crianças moradoras dessas localidades são as que mais necessitam de uma instrução formal de qualidade, em razão de fazerem parte de um contexto marginal, com poucas oportunidades de crescimento social e humano. Ressalta-se que nos países em desenvolvimento, com divisões sociais marcantes, os padrões de letramento são, de algum modo, influenciados pelas escolas, e ocorrem de acordo com o *status* social e/ou econômico do aluno (SOARES, 2003a).

Conforme as exigências e o teor do estudo, foram realizadas visitas à escola durante o período de um mês. As visitas ocorreram durante quatro semanas, sendo que em cada uma houve três visitas em dias sequenciados, o que totalizou doze observações. Os alunos foram observados desde a entrada na escola até sua saída, em um intervalo de tempo de cinco horas diárias, sendo as observações iniciadas às 13 horas e encerradas às 18 horas de cada dia letivo.

A sequência estabelecida para a ida a campo, geralmente ininterrupta, tornou-se necessária para que não houvesse quebra nas observações, no sentido de buscar uma apreensão quanto à abrangência dos eventos e práticas de letramento. Esse tempo foi necessário haja vista que, inserir no campo dos sentidos construídos ao processo de letramento dos alunos requer observações mais integrais, para que possam ser percebidas comunicações e interações neste processo, que está imerso no social e cultural. Teve-se, com isso, a finalidade de perceber quais os eventos e práticas de letramento os alunos vivenciam, bem como apreender suas especificidades nos afazeres escolares.

A vivência na escola, ocorrida a partir de experiências alicerçadas no contato direto com a comunidade escolar, abrangeu interações com os alunos da turma de quarto ano pesquisada, na qual foram observadas trinta e quatro aulas. Na escola, houve o acompanhamento de atividades em que os participantes estavam inseridos, como aulas de diferentes disciplinas, além de idas ao recreio e demais espaços do ambiente escolar. Ressalta-se que as observações, conversas informais, interpretações, percepções, bem como impressões, tudo foi registrado em um diário de campo, de modo descritivo,

²Entendida a partir de uma ótica heterogênea, a escola pública, no âmbito brasileiro, apresenta-se, hoje, de maneira diversificada, a depender do contexto social e cultural de que faz parte, bem como dos grupos de pessoas, os quais atende. Neste estudo, a escola pesquisada, em geral, atende alunos oriundos de condição socioeconômica baixa, que moram em bairros periféricos da cidade de Ipameri, estado de Goiás, e também em localidades rurais situadas no município.

detalhado e pormenorizado, incluindo os dizeres, gestos, expressões e sentimentos dos sujeitos. Desse modo, o contexto da observação demanda que o observador tenha como principal auxiliar o diário de campo, no qual se dedica a fazer anotações completas e precisas, alusivas aos variados momentos da pesquisa, incluindo “suas incertezas, indagações e perplexidade” (TURA, 2003, p. 189).

A entrada na escola (momento da fila), o caminhar para a sala de aula, as atividades desenvolvidas dentro da classe, o momento do lanche e do recreio (as brincadeiras e as diferentes situações de interação), o término da aula e a saída compuseram o eixo central em que os sentidos do processo de letramento puderam ser construídos pelos alunos de forma rotineira e cotidiana. Nesse ponto, a observação constitui um modo privilegiado de contato com o real, ao permitir que as atividades cotidianas das pessoas possivelmente ofereçam exemplos que deixam espaço à observação (LAVILLE; DIONNE, 1999). A partir das observações, houve o registro da dinâmica escolar no diário de campo, enquanto dado relevante para a pesquisa.

A observação, no âmbito desta pesquisa, assume um caráter amplo e complexo por adentrar nos eventos e práticas de letramento que estão sedimentados principalmente em relações interpessoais entre os alunos e as professoras. Essas relações atravessaram a concretude da sala de aula, quando foi possível perceber singularidades e subjetividades em uma perspectiva do grupo, de modo a desvelar sentidos e significados em termos de interação. Isso posto, Triviños (1987) esclarece que:

“Observar”, naturalmente, não é simplesmente olhar. Observar é destacar de um conjunto(objetos, pessoas, animais etc.) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características (cor, tamanho etc.). Observar um “fenômeno social” significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações etc. Individualizam-se ou agrupam-se os fenômenos dentro de uma realidade que é individual, essencialmente para descobrir seus aspectos aparentiais e mais profundos, até captar, se for possível, sua essência numa perspectiva específica e ampla, ao mesmo tempo, de contradições dinâmicos, de relações etc. (TRAVIÑOS, 1987, p. 153).

Assim como a entrevista, a observação, segundo Lüdke e André (2013, p. 30), ocupa lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional, pois viabiliza o contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno estudado. Decorre disso a experiência direta que, para as autoras, é “o melhor teste de verificação da ocorrência de determinado fenômeno”. A observação direta possibilita que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, haja vista que acompanha *in loco* suas experiências

diárias, quando busca apreender a sua visão de mundo. Em outras palavras, a observação direta tem o propósito de abarcar o significado que as pessoas atribuem à realidade circundante e também às suas próprias ações.

O contato com o campo estabelece base de conhecimento do real. Deslauriers e Kérisit (2012) assinalam que a ênfase da pesquisa qualitativa, no que se refere ao campo, não se resume a reservatório de dados, mas também se configura enquanto fonte de novas questões. Nessa direção, os autores esclarecem que:

O pesquisador qualitativo não vai a campo somente para encontrar respostas para suas perguntas; mas também para descobrir questões, surpreendentes sob alguns aspectos, mas, geralmente, mais pertinentes e mais adequadas do que aquelas que ele se colocava no início. Além disso, a própria logística da abordagem qualitativa (campo de pesquisa, observação participante, entrevistas não dirigidas, relatos de vida) obriga o pesquisador a um contato direto com o vivido e as representações das pessoas que ele pesquisa (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2012, p. 148).

A experiência do pesquisador em campo está para além das respostas às perguntas elaboradas. Em face disso, estar inserido no trabalho de campo condiz com o fato de o pesquisador estar sujeito às imprevisibilidades, a situações inesperadas, divergentes em relação ao que projetou inicialmente, porém, que se revelam convergentes com o desenrolar da pesquisa.

É importante considerar que, no âmbito do local e/ou situação de observação, a contextualização do meio observado é necessária. Assim, Jaccoud e Mayer (2012) salientam que a escolha do local ou situação é dependente de abordagens teóricas, sociais e práticas. Um quadro geral para observação, independente do meio a que se refira, é proposto por Angers (1992 apud JACCOUD; MAYER, 2012), sugerindo cinco eixos de observação³, expressos na resposta a cinco questões padrão.

1) Onde nós estamos? É a descrição do local (descrição do lugar, dos objetos, do ambiente); 2) Quem são os participantes? É a descrição dos participantes (seu nome, sua função, suas características, etc.); 3) Por que os participantes estão aí? É a descrição das finalidades e dos objetivos (as razões formais ou oficiais de sua presença nesse local, os outros motivos, etc.); 4) O que se passa? É a descrição da ação (os gestos, os discursos, as interações, etc.); 5) O que se repete e desde quando? É a descrição da duração e da frequência (história do grupo, frequência da ação, etc.) (ANGERS, 1992 apud JACCOUD; MAYER, 2012, p. 267-268).

Nas observações, foi possível olhar a realidade escolar a partir da ação dos sujeitos pesquisados, no caso os alunos, em um dado espaço e contexto situacional.

³Ressalta-se que esses eixos serão pormenorizados no capítulo V, quando se realiza a análise dos dados que compõem este estudo, momento em que é apresentada a descrição dos pontos relevantes da escola pesquisada, assim como dos sujeitos focalizados.

Entretanto, é preciso considerar os limites do tempo nesta pesquisa, especialmente no que se refere à percepção de repetições, duração e frequência de ações, pelo fato de compreender apenas um mês de convívio no local pesquisado. Entretanto, mesmo levando em consideração o limite temporal, foi possível perceber, por meio das observações que ocorreram no quarto ano pesquisado, que desde o princípio esteve presente a ênfase no trabalho com o livro didático⁴, o que se estendeu durante todo o período das observações, sendo que, em apenas dois momentos distintos não se verificou utilização desse recurso escrito: no bingo de verbos e na contação de história.

Vale lembrar que o observador é entendido, neste estudo, como sendo quem busca compreender e descrever a situação, ao revelar seus múltiplos significados. Assim, cabe ao leitor decidir se as interpretações são passíveis ou não de generalizações, a partir de sua sustentação teórica do trabalho e também com base na plausibilidade do mesmo (ANDRÉ, 1992).

Na escola pesquisada, o cotidiano foi observado a fim de se coletar dados que possibilitassem perceber e compreender como os alunos constroem sentido aos eventos e às práticas de letramento presentes neste universo escolar. Ressalta-se que a observação científica não é pura ou objetiva, já que o observado se insere dentro de uma matriz que constitui marco referencial que é perpassado pelos interesses, valores, atitudes e crenças da pessoa que investiga, dando sentido subjetivo ao que é observado (GURDIÁN-FERNÁNDEZ, 2007).

Os pontos observados foram registrados em um diário de campo e constituíram objeto de análise. Esses dados, somados às entrevistas realizadas com duas crianças do sexo feminino e duas do sexo masculino, escolhidas mediante sorteio, oportunizaram a compreensão do processo de letramento, a partir dos argumentos desses sujeitos. Estar com esses alunos na escola favoreceu a compreensão do processo de letramento, no sentido de entender as condições de leitura e as práticas a ela relacionadas e desenvolvidas no âmbito da instituição, para a geração de dados subsidiada em observação participante.

A observação participante, um dos instrumentos da pesquisa qualitativa, permite estudos de momentos privilegiados do cotidiano da sala de aula, nos quais emerge o sentido de um fenômeno social (DESLAURIERS; KERISIT, 2012). Laville e Dione (1999, p. 181) apontam que a observação participante possibilita “ver longe”, considerando

⁴A análise dos eventos de letramento que partiram das situações escritas, a saber, palavras escritas, enunciados, variados gêneros textuais, que revela a presença significativa do livro didático no contexto da sala de aula, foi desenvolvida no capítulo V.

as múltiplas facetas de uma situação, as quais estão interligadas no conjunto de análise. Nessa perspectiva, os autores pontuam que esse tipo de observação permite “entrar em contato com os comportamentos reais dos atores, com frequências diferentes dos comportamentos verbalizados, e extrair o sentido do que eles lhe atribuem”.

No que compete ao aspecto metodológico, a observação participante tem viabilidade em pesquisa do tipo etnográfico, haja vista que dá voz aos participantes e permite que eles sejam ouvidos, ao registrar suas observações e sensações, bem como suas entrevistas. Mas é conveniente lembrar que os dados são sempre inacabados e a situação suscita ser compreendida a partir dos seus vários significados (TEZANI, 2004).

Para Oliveira (2002), nessa forma de observação incluída na pesquisa qualitativa, os investigadores imergem no mundo dos sujeitos observados na busca de entender o comportamento real dos informantes, suas próprias situações e como constroem a realidade a partir da qual atuam. Diretamente no campo, ocorrem observações que respaldam a observação participante. Essas observações são complementadas pelas anotações feitas *in loco*, podendo ser realizadas ainda entrevistas.

Na observação, o dia a dia é investigado para que se possa compreender a rede de relações e interações presentes na prática escolar. Tezani (2004, p. 10) destaca que, analisando o conjunto e suas relações dinâmicas é que se pode detectar “os ângulos novos do problema, as interações do sujeito com o meio, dimensões pessoal, institucional e sócio-cultural e descrevendo seus significados, analisamos as relações de parceria entre pesquisador e agentes escolares”.

A observação participante pode assumir formas diversas enquanto aspecto classificatório proposto por Lüdke e André (2013): o participante total; o participante como observador; o observador como participante; o observador total. Nesta pesquisa foi adotada a classificação de observador como participante, que expressa uma situação em que o observador participa de relações breves e superficiais, nas quais a observação se desenvolve de maneira mais formal.

Muitas vezes são utilizadas entrevistas como complemento das observações (LIMA *et al.*, 1999; DESLANDES, 1994). Neste estudo, foram necessárias observações e entrevistas para que se pudesse abranger, com propriedade, os desdobramentos da situação pesquisada. Duarte (2002) ainda ressalta que, eventualmente, é preciso um retorno do pesquisador ao campo para esclarecer dúvidas, recolher documentos, ou coletar novas

informações acerca dos acontecimentos e das circunstâncias relevantes que não puderam ser exploradas de modo significativo nas entrevistas.

A utilização da observação participante nesta pesquisa, a partir da inserção em relações e interações perceptíveis no ambiente escolar e, especificamente, nas práticas observadas na sala de aula do quarto ano, configurou-se como um procedimento metodológico que permitiu captar detalhes e fazer descrições pormenorizadas. Nessa perspectiva, os sentidos do processo de letramento puderam ser construídos pelos alunos, ao expressarem o que não se percebe apenas através do olhar, mas o que se conjuga com modos de sentir diferentes situações, emocionar-se diante delas, interpretar o que é vivenciado, emitir opinião, argumentar. A referida observação revelou, também, um mergulho no campo dos valores, crenças, no cotidiano que é expressão do social, ilustrada na maneira de viver e perceber a realidade pelos alunos.

1.2. Interpretação qualitativa dirigida aos sujeitos e a escola: uma expressão de base do tipo etnográfico

Tendo em vista que este estudo se insere na área do letramento, houve a necessidade, ao se tratar o espaço escolar em que estão os sujeitos da pesquisa, de que a metodologia fosse desenvolvida com abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa se insere em um campo de dados: descrições detalhadas de pessoas, situações, acontecimentos, além de incluir transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos, em prol de compreender os indivíduos em seus próprios termos, bem como a situação estudada (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). Ressalta-se que nesta pesquisa não foram utilizados como instrumentos fotografias, desenhos e documentos, pelo fato de as observações (descrições pormenorizadas das ações das crianças nos eventos e práticas de letramento) e entrevistas permitirem a percepção dos sentidos do processo de letramento.

Lüdke e André (2013) elucidam que, na abordagem qualitativa de pesquisa, há uma maior preocupação com o processo do que com o produto. O pesquisador, ao estudar um problema específico, tem o interesse de verificar como a problemática se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas situações cotidianas. Nesses termos, o letramento é empreendido, neste estudo, como um processo que tem sentido amplo, já que atravessa o cotidiano dos alunos, faz parte dos diferentes domínios sociais que frequentam, das

múltiplas situações que participam. Por essa via, o letramento que acontece em espaços escolares apresenta traços de práticas sociais vivenciadas em domínios extraescolares, em razão de constituir um processo amplo e estar presente em diversificados campos da vida.

Em termos de caracterização, para Bogdan e Biklen (1994, p. 48), a pesquisa qualitativa envolve cinco aspectos basilares. Porém, os estudos que recorrem à observação participante e à entrevista em profundidade são exemplos que não elucidam a abrangência desses aspectos. Na pesquisa qualitativa, tem-se como fonte direta de dados o ambiente natural e o investigador constitui instrumento principal, que passa tempo significativo nas escolas, famílias, bairro e outros locais, a fim de revelar questões educativas.

A descrição, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 49), que também caracteriza a pesquisa qualitativa, é observada na coleta dos dados descritivos, momento em que “os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa”, com o propósito de que “nenhum detalhe escape ao escrutínio”. O interesse dos investigadores é mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. Assim, o realce qualitativo no processo de pesquisa demonstra utilidade na investigação educacional ao viabilizar o entendimento de como as atividades ocorrem nos lócus de pesquisa, revelando as configurações de determinados procedimentos e interações diárias.

Vale ponderar, em conformidade com Martins (2010, p. 55), que, nas Ciências Humanas, os conceitos são produzidos pelas descrições, quando se tenta focalizar o que surge a partir do interior da linguagem na qual o homem se insere. Nesse caso, os conceitos são percebidos no modo pelo qual o homem representa a linguagem para si mesmo ao falar, tendo por base o sentido das palavras ou proposições, ao obter uma representação da própria linguagem. Dessa maneira, os indivíduos representam palavras para si mesmos, lançando mão de suas formas de significados, e, assim, “compõem discursos reais, revelam e ocultam neles o que estão pensando ou dizendo, [...] deixam um conjunto de traços verbais daqueles pensamentos que devem ser decifrados e restituídos, tanto quanto possível, na sua vivacidade representativa”.

A construção de sentidos aos eventos e às práticas de letramento por parte dos alunos, no âmbito desta pesquisa, faz com que a linguagem seja considerada a partir de comunicações, enunciações, discursos advindos de palavras, enunciados e gêneros textuais que podem ser compreendidos em práticas discursivas e dialógicas. Essa condição viabiliza a inserção no campo dos sentidos, de modo que, ao pensarem, verbalizarem, os alunos podem construir sentido ao que é tratado a partir de compreensões e interpretações de

cunho subjetivo e intersubjetivo, o que geralmente requer inferências na perspectiva de perceber como os sentidos são construídos.

Outro aspecto da pesquisa qualitativa é a tendência de se analisar os dados de forma indutiva. Conforme argumentam Bogdan e Biklen (1994, p. 50), os investigadores qualitativos não recolhem dados ou provas com a intenção de confirmar ou infirmar hipóteses elaboradas de modo prévio. Em decorrência disso, “as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando”. Tendo vital importância na abordagem qualitativa, o significado diz respeito ao interesse dos investigadores qualitativos quanto ao “modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas”. Nota-se, pois, a busca de apreensão das perspectivas dos participantes, já que a investigação qualitativa revela a dinâmica interna das situações.

A pesquisa qualitativa tem como um dos objetos privilegiados o sentido que adquire a ação da sociedade na vida e também os comportamentos dos indivíduos, bem como o sentido da ação individual, ao ser traduzida em ação coletiva (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2012, p. 130). Assim, o objetivo de uma pesquisa com essa tipificação “pode ser o de dar conta das preocupações dos atores sociais, tais quais elas são vividas no cotidiano”.

Desse modo, a atuação dos alunos do quarto ano no cenário escolar pesquisado e suas vivências cotidianas refletem qualitativamente no sentido de suas ações, segundo influência do social. A construção de sentidos no que se refere ao processo de letramento, portanto, parte de situações e contextos presentes em eventos de letramento por meio das quais os alunos lançam mão de alguma forma de sensibilidade para perceberem situações, acontecimentos, fatos que fizeram parte de suas vidas, ao se adentrarem nas práticas de letramento. Esse olhar, que é subjetivo e individual do ponto da construção de sentidos, próprio de pessoas distintas e singulares, é atravessado por aspectos coletivos nas interações sociais que ocorrem em diferentes contextos. Nota-se que o individual é composto no quadro do social e vice-versa.

Partindo dessa perspectiva, foram abordados, nesta pesquisa, os sentidos do processo de letramento de quatro crianças do quarto ano do ensino fundamental de uma escola municipal, localizada na periferia do município de Ipameri-GO. A opção pelo referido ano escolar relaciona-se à possibilidade de, na faixa etária que compreende esses alunos – de nove a dezesseis anos - eles já terem sido alfabetizados, por se tratar do ano seguinte ao ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) e também por não estarem nos

extremos dos anos iniciais do ensino fundamental (1º e 5º ano), que são momentos em que se focalizam grande parte das pesquisas na área educacional. A escolha desse grupo de alunos ainda se deu pela capacidade dos alunos de se expressarem, por escrito e verbalmente, o que constitui uma possibilidade para a aquisição de dados relevantes quanto ao entendimento do processo de letramento desses sujeitos.

É pertinente recorrer a Gurdíán-Fernandez (2007) ao sublinhar que há três condições para a produção do conhecimento na perspectiva qualitativa: a recuperação da subjetividade como espaço de construção da vida humana; a reivindicação da vida cotidiana como cenário básico para compreender a realidade sociocultural e histórica; a intersubjetividade e o consenso como sendo veículos para ascender o conhecimento válido da realidade humana. Assim, o subjetivo, o intersubjetivo, o significativo e o particular são vistos como prioridades de análises a fim de compreender a realidade social. Diante disso, conforme a autora, na investigação qualitativa o sujeito tem relevância e participação inéditas. Em decorrência disso, ele pratica uma ação e tem uma consciência, haja vista que, ao ser construtor do mundo, elabora e reelabora, desenhando a cada dia construções subjetivas desse espaço no qual vive e atua.

O cotidiano escolar, no contexto da presente investigação, é percebido a partir de um conjunto de atividades realizadas e refletidas, em que a pessoa é vista como sujeito concreto, social e histórico, sendo a vida cotidiana a vida de todo homem (HELLER, 1989). Por essa concepção, é trazido que a vida cotidiana coincide com a vida do homem inteiro, que participa desta vida com aspectos de sua individualidade e personalidade, colocando em funcionamento seus sentidos, capacidades intelectuais, habilidades manipulativas, sentimentos, paixões e ideologias.

Os sujeitos, crianças, podem falar de sua realidade e de suas vivências (SILVA, 2009). Isso decorre do fato de que, em estudos qualitativos, há uma tendência de apreender a perspectiva dos participantes, ilustrada através da maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Os alunos são vistos como sujeitos ativos que, cotidianamente, desenvolvem práticas letradas ao re(significarem) a realidade da qual participam.

Nas pesquisas em Ciências Humanas, é possível perceber atuações ativas do homem no meio em que se insere, haja vista que elas permitem encontrar aquilo que se perde quando o homem é transformado em objeto e suas histórias são esquecidas (KRAMER, 2003). Além disso, o corte temporal-espacial que faz parte da pesquisa

qualitativa define o campo e a dimensão, a partir dos quais o trabalho será desenvolvido, ou seja, o território a ser mapeado (NEVES, 1996). A descrição é também de fundamental importância no estudo qualitativo, por se tratar de um mecanismo através do qual se coleta os dados (MANNING, 1979 apud NEVES, 1996).

No que se refere à questão da descrição, a pesquisa em foco abordou um mapeamento geral da escola, ao descrever sua caracterização em termos físicos e também quanto a aspectos humanos e pedagógicos. Abordar os sentidos do processo de letramento dos alunos do quarto ano implica em adentrar no contexto real e cotidiano em que eles desenvolvem afazeres escolares, revelam sentimentos, deixam fluir afetividades, gostos, sensações e emoções, ao se seduzirem frente a ocasiões diversas, a partir do que é próprio do sentir pessoal.

A contextualização da escola, as ações dos sujeitos investigados, conversas informais com docentes e diretora, dentre outros aspectos, deram forma a registros em diário de campo, os quais foram imprescindíveis no decurso das análises de dados alusivas aos sentidos letrados. Assim entendido, o letramento corresponde a um processo que está ligado à agência formativa institucional que é a escola, e em face disso, o processo e os seus sentidos são empreendidos quando se insere na cultura escolar, em tempo e espaço determinados.

A pesquisa do tipo etnográfico, segundo André (2010), é caracterizada essencialmente por um contato direto e prolongado do pesquisador com a situação e as pessoas ou grupo selecionados. Nesta pesquisa, o contato teve duração de quinze horas semanais, somando sessenta horas no período de um mês, que foi o tempo de duração da pesquisa no ambiente escolar, especialmente no espaço da sala de aula. A vivência na instituição escola incluiu um contato constante com os alunos, desde a entrada até a saída da escola, sendo que houve participação do pesquisador em todas as aulas e atividades escolares desenvolvidas no tempo de observação. Esse esclarecimento é pertinente tendo em vista que André (2010) assinala a necessidade de explicação, por parte do pesquisador, do seu grau de envolvimento ou participação na situação pesquisada. Sobre isso, a autora explica:

A intensidade do envolvimento pode variar ao longo do processo de coleta dependendo das exigências e especificidade do próprio trabalho de campo. O que parece fundamental é que o pesquisador tenha muito claro em cada momento por que certo grau de participação e não outro está sendo assumido e saiba avaliar prós e contras desta ou daquela opção (ANDRÉ, 2010, p. 42).

Conforme Oliveira e Gomes (2005), a exigência de um trabalho de campo na pesquisa do tipo etnográfico, quando se tem como foco o processo educativo, faz com que o pesquisador descreva tudo o que envolve o espaço escolar, como: localidade, espaço físico, materiais empregados, formação docente, alunos, funcionários, recreio, pátios, ajuntamentos, festas, público atendido, projetos desenvolvidos, participação da comunidade, dentre outros aspectos que compõem o cenário. As autoras frisam que o pesquisador vai escrever de tal forma que o leitor do seu trabalho sintá-se no local da pesquisa.

A presente investigação, conforme ilustra os novos estudos de letramento, propõe, dentro da base qualitativa, o trabalho do tipo etnográfico como opção metodológica produtiva no que se refere à compreensão/ressignificação do que as pessoas fazem com a escrita, assim como para a compreensão/ressignificação dos sentidos dessa modalidade da língua em suas vidas (CERUTTI-RIZZATTI, 2009). Em conformidade com o exposto, esta pesquisa, na perspectiva de compreender os sentidos que são construídos ao processo de letramento, a partir dos eventos e das práticas dos quais participam, contou com identificação dos materiais escritos com os quais as crianças tinham acesso, tanto no ambiente escolar quanto em suas práticas diárias externas à escola.

Neste estudo, a inserção no campo dos valores, da cultura e do social permitiu compreender os sentidos do processo de letramento a partir de práticas que se sustentaram em eventos de letramento, expressos por diferentes aulas voltadas para conteúdos diversificados. O referido processo esteve ligado a ações, interações de alunos e professoras nas variadas rotinas, e também a relações interpessoais e sociais que foram observadas em interpretações e compreensões percebidas a partir de conhecimentos prévios e de mundo manifestos pelos alunos do quarto ano pesquisado.

1.3. A entrevista sob um prisma teórico-metodológico

Conforme expõe Duarte (2002, p. 141), em geral, as pesquisas de cunho qualitativo requerem a realização de entrevistas, normalmente longas e semiestruturadas. No entendimento da autora, é primordial haver uma definição dos critérios através dos quais serão selecionados os sujeitos a compor o universo de investigação. Essa delimitação tem interferência direta na qualidade das informações, sendo que, por meio dela, é

possibilitada a construção da análise, bem como a compreensão mais ampla do problema delineado.

Nas entrevistas, após a definição da população a ser pesquisada, o pesquisador precisa se atentar para a fala do entrevistado e também considerar o seu meio, seus costumes, valores, modos de viver. Szymanski et al. (2011b) expressam que esse meio envolve vários aspectos do ambiente físico e social, bem como as interações que o entrevistado estabelece no momento da entrevista. No caso desta pesquisa, houve o desenvolvimento de um total de quatro entrevistas, sendo os sujeitos crianças, dois meninos e duas meninas, escolhidos por meio de sorteio. As entrevistas, que foram gravadas e posteriormente transcritas (editadas), aconteceram em três encontros com os alunos, logo após terem sido concluídas as observações. Essas entrevistas ocorreram no espaço do laboratório de informática, por se tratar de um local em que há pouco barulho, para possibilitar maior concentração por parte dos entrevistados.

A escolha do público participante foi necessária para atender ao escopo do estudo, que é compreender os sentidos do processo de letramento de alunos do quarto ano do ensino fundamental, na perspectiva de perceber como eles constroem sentidos aos eventos e às práticas de letramento dos quais participam na escola. Sendo assim, para elucidar esse processo, a visão de mundo, os conhecimentos, posicionamentos, interpretações e compreensões dos alunos constituem aspectos que viabilizam dar voz a esses sujeitos. As entrevistas, dessa forma, constituem importante componente na realização da pesquisa qualitativa, por se tratar do procedimento mais usual no trabalho de campo e que se insere como um meio de coleta dos relatos pelos autores (sujeitos – objeto) da pesquisa, que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada (DESLANDES, 1994).

Nas palavras de Lüdke e André (2013), nas entrevistas, a relação que se cria é de interação, posto que há uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Isso acontece, em especial, nas entrevistas não totalmente estruturadas, em que, por não haver uma imposição de ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com fundamento nas informações que detém. As autoras acrescentam que, à medida que vai havendo um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluem de forma natural e autêntica. A condução de uma entrevista, segundo Poupart (2012, p. 227), é comumente entendida como uma arte. Embora havendo divergências a respeito das implicações dessa arte, o autor destaca que, qualquer forma de

entrevista é vista sempre “como um meio adequado para levar uma pessoa a dizer o que pensa, a descrever o que viveu ou o que viu, ou aquilo de que foi testemunha”.

O pesquisador é quem elege a questão do estudo como algo importante, e é ele quem, na maioria das vezes, escolhe quem entrevistar, dirigindo a situação de entrevista. Ressalta-se que a relação entre entrevistador e entrevistado é perpassada por reciprocidade, já que o entrevistado, ao aceitar o convite para participar da pesquisa, acaba aceitando os interesses do pesquisador e, simultaneamente, descobre ser dono de um conhecimento relevante para o outro (SZYMANSKI, 2011a).

Lüdke e André (2013) destacam como grande vantagem da entrevista a permissão para captação imediata e corrente de informação que se deseja, geralmente com qualquer tipo de informante, e acerca dos mais diversificados tópicos. Assim, as autoras argumentam que entrevistas, quando feitas adequadamente, favorecem o tratamento de assuntos de natureza tipicamente pessoal e íntima, bem como de temas de ordem complexa e de opções notadamente individuais.

Bogdan e Biklen (1994, p. 137) afirmam que não existem regras aplicáveis uniformemente a todas as situações de entrevistas, apesar de ser possível empreender afirmações gerais. Com isso, o que se revela mais importante, segundo esses autores, “é a necessidade de ouvir cuidadosamente [...] o que as pessoas dizem. Encare cada palavra como se ela fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar o mundo”.

Para Poupart (2012, p. 215), as entrevistas constituem porta que dá acesso às realidades sociais, sendo capazes de entrar em relação com as outras realidades. O autor afirma que essas realidades não são facilmente apreendidas, em decorrência de serem transmitidas por meio “do jogo e das questões das interações sociais que a relação de entrevista necessariamente implica, assim como do jogo complexo das múltiplas interpretações produzidas pelos discursos”.

Neste estudo, o teor da investigação exigiu que as entrevistas estivessem ancoradas em um roteiro desenvolvido a partir de tópicos principais que foram cobertos pelas questões apresentadas, o que serviu como guia (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). Em linhas gerais, o roteiro envolveu questões alusivas a atividades diárias dos alunos, a materiais para leitura disponíveis na residência e na escola, lugares frequentados e nos quais desenvolvem leitura, atividades que mais gostam de fazer, materiais que gostam de ler na

escola e os que deixariam sem ler, atividades nas quais têm interesse em escrever e outras em que não têm. Nesses termos, de forma natural, o roteiro segue:

[...] uma certa ordem lógica e também psicológica, [...], cuidará para que haja uma sequência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, respeitando o sentido do seu encadeamento. Mas atentar também para as exigências psicológicas do processo, evitando saltos bruscos entre as questões, permitindo que elas se aprofundem no assunto gradativamente e impedindo que questões complexas e de maior envolvimento pessoal, colocadas prematuramente, acabem por bloquear as respostas às questões seguintes (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 42).

Considerando os sujeitos desta pesquisa, cabe ponderar que, de acordo com Sarmiento (2003), as entrevistas com crianças demandam cuidados particulares, não podendo ser muito formalizadas, sob o risco de não terem sentido. Assim, o autor expressa que, no lugar da entrevista formalizada, é viabilizado todo o processo de coleta de informações decorrente da observação e da análise de documentos “reais”, ou seja, coleta de textos produzidos com fins pragmáticos, e também de “conversas amáveis”, que são atravessadas por uma voz autônoma e livre, dificilmente captada no modo estruturado da entrevista formal. Nesse caso, as entrevistas possibilitam “dar voz” aos sujeitos a partir da compreensão de subjetividades relacionadas às condições sociais em que se deram sua produção, já que se busca ir além da descrição como forma de contribuir “para a acumulação do conhecimento” (ALVES-MAZZOTTI, 2003, p. 37).

Em se tratando de letramento, é importante mencionar, conforme argumenta Street (2012, p. 77, grifo do autor), que se tem que começar a conversar com as pessoas, ouvi-las e relacionar sua experiência imediata de leitura e escrita a outras coisas que elas também façam. O autor alerta que, em decorrência dessa dissociação de experiências, na maioria das vezes, não faz sentido perguntar às pessoas apenas sobre o letramento, como se observa em pesquisas recentes e mesmo sobre leitura e escrita. Nessa linha de raciocínio, o autor afirma que “o que pode dar **sentido** a eventos de letramento pode ser realmente alguma coisa que não seja pensada primeiramente em termos de letramento”.

As entrevistas semiestruturadas com alunos do quarto ano, portanto, constituíram um recurso metodológico necessário para adentrar no campo plural das significações sobre o letramento e em aspectos da história de vida, o que oportunizou alcançar inteligibilidade empírica, aliada à base teórica, quando se trata dos sentidos do processo de letramento dos sujeitos. Segundo Lima et al. (1999), esse formato de entrevista permite ao informante discorrer sobre suas experiências a partir do foco principal proposto

pelo pesquisador, ao mesmo tempo que possibilita respostas livres e espontâneas do informante, além de valorizar a atuação do entrevistador.

Em pesquisa educacional, a entrevista semiestruturada possivelmente fornece maior viabilidade de entendimento das questões estudadas no ambiente educacional. Oliveira (2002) afirma que essa forma de entrevista permite a realização de perguntas necessárias à pesquisa e que vão sendo suscitadas à medida que a entrevista vai acontecendo. É dada liberdade ao entrevistado, bem como a possibilidade de sugerir novos questionamentos imprevistos pelo pesquisador, situação que, para o autor, tende a promover uma melhor compreensão do objeto em questão.

Nas palavras de Laville e Dionne (1999, p. 188), na entrevista semiestruturada, não estando sujeitos a um documento entregue aos interrogados, como é o caso do questionário, é permitido aos entrevistadores, em grande parte das vezes, reelaborar questões no curso da entrevista, de modo a atender às necessidades do entrevistado. Diante disso, os autores afirmam que acontece de ser mudada a ordem das perguntas, a partir das respostas obtidas, com vistas a assegurar mais coerência quanto às trocas dos entrevistadores com o interrogado. Ainda é possível precisar ou aprofundar uma resposta, com o acréscimo de questionamentos como: “Por quê? Como? Você pode dar-me um exemplo?”.

As entrevistas realizadas com os alunos da turma do quarto ano do ensino fundamental pesquisado duraram, em média, vinte minutos cada, e foram gravadas e transcritas *a posteriori*. A gravação correspondeu a um procedimento necessário no sentido de permitir um campo maior de alcance no que se refere aos registros das informações apreendidas nas sessões de entrevistas.

Conforme frisa Carvalho (2005), a entrevista gravada corresponde a uma estratégia benéfica ao pesquisador por possibilitar o retorno da fala dos sujeitos pesquisados. Além disso, a gravação alarga o poder de memória, ao retomar as informações apreendidas durante a entrevista. Outra questão destacada pela autora é que o registro gravado é importante por favorecer que não sejam perdidas informações no momento, tampouco após a recolha de dados. De acordo com Lüdke e André (2013), a entrevista gravada ainda é vantajosa por permitir o registro de todas as expressões orais, não deixando de fora as expressões faciais, gestos, mudanças de postura, elementos que podem constituir em fator constrangedor para alguns entrevistados.

Um momento que segue a gravação é a transcrição, que, segundo Carvalho (2005), é um procedimento que possibilita que o conteúdo focalizado pelo sujeito seja passível de análise detalhada e minuciosa. Szymanski et al. (2011b) explicam que a transcrição é a primeira versão do texto da fala do entrevistado, que suscita ser registrada de modo mais próximo possível da forma como a entrevista ocorreu. Mas a transcrição para o papel da entrevista gravada, na compreensão de Lüdke e André (2013), expressa também ponto de dificuldade por demandar horas para se produzir um resultado muito cru, atravessado por um todo geralmente indiferenciado, em que as informações importantes estão difundidas nas centrais. As autoras sintetizam que o material transcrito precisa ser comparado com a gravação, a fim de que sejam estabelecidas prioridades, com o auxílio da memória do pesquisador. Apesar desse nível de dificuldade, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 172), as transcrições “são os principais “dados” de muitos estudos de entrevista” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 172).

Nesta pesquisa, destaca-se que as entrevistas foram transcritas um dia depois de serem feitas, com o propósito de assegurar a originalidade do conteúdo presente no relato dos sujeitos. Após a transcrição, foram ouvidas novamente e comparadas com o texto transcrito, de modo a perceber se o que foi expresso verbalmente, bem como se os aspectos não verbais - a exemplo, gestos, expressões faciais, entonações de voz, pausas na fala e outros - foram contemplados no ato da transcrição. Em seguida, selecionou-se, do volume do material transcrito, o que condizia com os objetivos do estudo.

A preparação de entrevistas para a análise, segundo Duarte (2004), tem como primeiro procedimento a transcrição, que deve ser realizada logo após a entrevista ser encerrada, e preferencialmente por quem a fez. Após a transcrição, a autora indica que a entrevista precisa ser submetida à conferência de fidedignidade, o que implica em ouvir a gravação com o texto transcrito em mãos, para que se possa conferir cada frase, as mudanças de entonação, interrupções, interjeições, dentre outros aspectos. Para Szymanski et al. (2011b), o processo de transcrição de entrevista, quando é realizado pelo próprio pesquisador, expressa o momento de análise. Assim:

Ao transcrever, revive-se a cena da entrevista, e aspectos da interação são lembrados. Cada reencontro com a fala do entrevistado é um novo momento de reviver e refletir. O texto de referência pode incluir as impressões, percepções e sentimentos do pesquisador durante a entrevista e a transcrição (SZYMANSKI et al., 2011 b, p. 77-78).

Vale pontuar que, nesta pesquisa, as entrevistas foram editadas. Assim, foram cruzados os dados da transcrição editada com as anotações presentes no diário de campo,

com a finalidade de compreender como os sentidos do processo de letramento são construídos pelos alunos entrevistados. Duarte (2004, p. 221) aponta as correções básicas a serem realizadas na edição, quais sejam: evitar “frases excessivamente coloquiais, interjeições, repetições, falas incompletas, vícios de linguagem, cacoetes, erros gramaticais”. A autora comenta que a análise dessas entrevistas, considerando todo o processo de análise do material empírico, tem respaldo no material que será lido/visto/interpretado conforme a literatura científica utilizada pelo pesquisador, ao produzir teoria articulada aos trabalhos científicos com os quais se identifica.

É perceptível, conforme discorre André (2010), que o processo de análise de dados qualitativos é permeado por complexidade, posto que há procedimentos e decisões, possíveis caminhos e não regras. Dessa forma, na elaboração de categorias analíticas, torna-se imprescindível uma leitura exaustiva (sucessiva) das anotações, momento em que aspectos evidentes, elementos mais significativos, expressões e questões mais cruciais vão fluindo.

Nas palavras de Szymanski et al. (2011b, p. 78), leituras e releituras de todo o texto das entrevistas e anotações realizadas possibilitam, no decurso do tempo, a construção de sínteses provisórias (pequenos *insights*) e a visualização das falas dos participantes acerca dos mesmos assuntos, o que corresponde à categoria. A autora esclarece que a categorização aborda a imersão concreta do pesquisador nos dados, bem como o modo de fazer o agrupamento a partir da sua compreensão, que é quando há a “explicitação de significados”. A elaboração de categorias, nos dizeres da autora, está ligada à experiência pessoal do pesquisador, às teorias que conhece e às crenças e valores que fazem parte do seu meio de vida.

A partir dos eixos teóricos centrais que orientaram o desenrolar desta investigação - letramento, eventos e práticas de letramento, leitura e escrita, sentidos - foram elencadas categorias de análise, tendo em vista o que foi registrado no diário de campo e a transcrição do conteúdo das entrevistas. Esses eixos, ao atravessarem diferentes momentos da análise de dados, possibilitaram que fossem elaboradas categorias analíticas, responsáveis por selecionar pontos em comum nas observações e nas falas dos sujeitos, segregados em razão de assuntos diferenciados que corresponderam às referidas categorias. Dentre elas estão: palavras escritas, enunciados, gêneros textuais, palestras, história infantil, inclusão da escola em práticas diárias, fontes de leitura no ambiente familiar, lugares frequentados e letramento escolar.

Parte-se de uma premissa sócio-histórica, segundo a qual realizar entrevistas como fonte de investigação implica em extrair o que é subjetivo e pessoal, elementos que permitem pensar a dimensão coletiva rumo à compreensão da lógica presente nas relações que se estabelecem ou estabeleceram no interior dos grupos sociais nos quais o entrevistado participa ou participou em determinado tempo e lugar (DUARTE, 2004).

O estudo qualitativo na área de Ciências Sociais oferece contribuições para esta investigação por aprofundar-se no mundo dos significados das ações e relações humanas que compõem um lado não perceptível, expresso pelos sentidos do processo de letramento. Os sentidos são revelados a partir do que é abstrato, subjetivo, imensurável, do que não se vê. Sendo assim, na busca central de compreender a realidade humana vivida socialmente, respalda-se na intuição, exploração e subjetivismo (DESLANDES, 1994). Apoiase nas Ciências Sociais, que tem como objeto o que é histórico e essencialmente qualitativo. Histórico por possuir consciência histórica, e qualitativo em virtude da realidade social ser o próprio dinamismo da vida individual e coletiva, com toda a riqueza de significados que dela advém. Diante disso, a autora explicita que não é somente o investigador que atribui sentido ao seu trabalho intelectual, mas os seres humanos, os grupos e as sociedades dão significado e intencionalidade a suas ações e construções, haja vista que elas nada mais são que ações objetivadas.

O campo de pesquisa assentado em abordagem social lida com seres humanos que, por motivos culturais, de classe, faixa etária, ou por qualquer outra razão, têm um substrato comum de identidade com o investigador, o que os torna solidariamente imbricados e comprometidos. Além disso, há, nas Ciências Sociais, instrumentos e teorias capazes de fazer aproximações com a vida dos seres humanos em sociedades, a partir da abordagem de um conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações (DESLANDES, 1994).

A pesquisa, metodologicamente, está pautada na geração de registros, análise, tabulação e reorganização de dados contemplativos das respectivas caracterizações, já que estas se encarregam de orientar a interpretação de aspectos singulares dos sujeitos pesquisados, considerando a relação com um contexto mais amplo. Dessa maneira, foi feita uma sondagem dos materiais para leitura disponíveis e empregados pela escola, tratando do cotidiano do espaço escolar em que estão inseridos os sujeitos da pesquisa (SILVA, 2009). Nessa perspectiva, materiais escritos tidos como elementos de análise nesta investigação são aqueles que as pessoas têm acesso para leitura e que estão diretamente

ligados ao letramento, ao possibilitarem a construção de sentido e fomentarem interpretações diversas, demandadas em múltiplos contextos letrados.

Nesse panorama, considerar a escrita na perspectiva do uso implica em lidar com sujeitos reais, datados e situados geograficamente. Assim, o pesquisador podendo se lançar na interface com a antropologia e etnografia, no sentido de entender o que seres humanos reais, situados no tempo e no espaço, fazem com a língua escrita em um momento em que essa modalidade tem, sobremaneira no campo da tecnologia, enovelado-se progressivamente com a fala, nas interações on-line, por exemplo (CERUTTI-RIZZATTI, 2009).

Em termos escolares, o contexto de letramento vivenciado no âmbito da sala de aula e da escola como um todo também possibilitou colocar em relevo amostras de situações de aprendizagem que puderam ser comparadas e/ou analisadas conjuntamente com ocasiões de letramento presenciadas no “mundo” fora da escola, a partir do que foi relatado pelos alunos nas entrevistas. Os sentidos do processo de letramento dos sujeitos, diante dessa realidade, referiram-se a uma complementaridade da aprendizagem escolar com a informal, que eles trazem consigo. A aprendizagem informal se manifestou por meio de aspectos sociais, expressos pela cultura, ao incluir valores, crenças, conhecimentos de mundo, modos de viver. Assim, os atores sociais adentraram no campo da percepção pessoal do que é sensível, especificamente na construção de sentido letrado, em diferentes situações e contextos.

Tendo em vista que o letramento relaciona-se à apropriação de conhecimentos constituintes da cultura letrada, Goulart (2006a), a partir de estudos realizados com alunos e professores de escolas públicas, afirma que esses estudos levam a dimensionar o papel que a escola tem, especialmente para as classes populares, quanto à constituição de sujeitos letrados. Essa relevância deve-se, nos dizeres da autora, à participação crítica das pessoas nas práticas sociais que envolvem a escrita, e também na consideração do diálogo entre os conhecimentos da vida cotidiana (constitutivos da identidade cultural primeira dos sujeitos) e os conhecimentos acerca de formas mais elaboradas de explicar aspectos da realidade.

No capítulo seguinte, aborda-se a leitura e a escrita como mecanismos indispensáveis para o letramento, já que compõem grande parte das ações que as pessoas desenvolvem no contexto da sociedade letrada. Os gêneros discursivos/textuais são trazidos como elementos que embasam usos da leitura e escrita, em atendimento às particularidades que compõem gêneros discursivos/textuais específicos. Mais

especificamente, os estudos sobre o letramento são enfocados no sentido de caracterizá-lo, elucidar concepções que o atravessam, bem como apresentar suas dimensões. No desenrolar da seção, explicita-se o letramento como um campo envolto por pluralidade, multiplicidade e diversidade de situações nas quais o ato de letrar é possível.

CAPÍTULO II

LETRAMENTO: UM CAMPO PLURAL, MÚLTIPLO E DIVERSO

Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos (Paulo Freire.)

Este capítulo desenvolve uma discussão sobre a relação entre leitura e escrita, de modo a dialogarem e efetivarem intersecção com o letramento. Ressalta-se que o letramento abrange diferentes formas de leitura, a começar pela leitura de mundo, e se estendendo para os diferentes usos do ler, em variados lugares e contextos. Nesse sentido, percebe-se a existência de uma multiplicidade de significados da leitura no contexto de construção de sentido letrado por parte de distintos sujeitos, com diferentes objetivos para o emprego da mesma em perspectiva sociocultural. Traz, ainda, os gêneros discursivos/textuais como elementos que respaldam práticas de leitura e escrita na direção do letramento. Aborda, também, o letramento de maneira pontual, em contextos plurais trazidos pelo cenário contemporâneo que se desponta, em termos dos diferentes usos e funções sociais que têm a leitura e escrita na atualidade. São apresentadas formas de letramento expressas pelo modelo autônomo e ideológico de letramento, salientando que a característica de autonomia desconsidera os contextos sociais e culturais em que o letramento acontece; já a perspectiva ideológica, além de compreender as variações do letramento de situação para situação, identifica poder nas ideias manifestas por grupos de pessoas no âmbito da sociedade. Apoiar-se em estudos que sobressaíram a partir dos anos 1980, quando a expressão letramento passou a ser alvo de discussões. Os Novos Estudos do Letramento (NLS)⁵ também dão sustentação a esta discussão, pormenorizando nos eventos e práticas de letramento, que são ferramentas essenciais para que o letramento aconteça. A teorização deste capítulo tem respaldo em estudiosos que se dedicam a área, como Kleiman (1995, 1998, 2005), Rojo (2004, 2006, 2008), Soares (1995, 2002, 2003 [1995], 2003a, 2003b, 2003d, 2012), Tfouni (1988, 1995, 2002, 2010), Street (2003, 2010, 2013, 2014), Goulart (2006a, b), e outros.

⁵Estes estudos tiveram realce no Brasil no decurso da década de 1990, sendo destacados os trabalhos de Magda Soares: “Letramento: um tema em três gêneros” (2003a, 2012) e “Alfabetização e letramento” (2003b); e de Ângela Kleiman: “Os significados do letramento” (1995). Para Rizzatti (2009), essas obras tipificaram o movimento NLS, alargado com os estudos internacionais de Shirley Heath, Brian Street, David Barton e Mary Hamilton.

2.1. Leitura e escrita: diálogo e intersecção com o letramento

Vou sempre ao supermercado, com minha mãe, comprar iogurte, arroz, feijão... Leio tudo, olho o preço dos produtos, a data de validade para minha mãe, porque é analfabeta (Aluna P).

Para abrir este e os dois capítulos seguintes, foram adotadas como referência enunciações de alunos, sujeitos desta pesquisa, de modo a inter-relacionar o campo prático com o teórico nas dimensões nucleares enfocadas em cada capítulo, quais sejam: letramento; eventos e práticas de letramento; e sentidos.

Com vistas a contextualizar o letramento no campo das práticas sociais efetivadas pelas pessoas, foi trazida, pelo relato acima, uma situação de compra na qual, para a aluna P⁶, o letramento teve uma manifestação específica, apoiada em um contexto que, comumente, está presente nos supermercados e em outras formas de comércio.

Destaca-se que situações de letramento diferem de domínio para domínio, a depender dos diferentes objetivos a que atendem, o que evidencia pluralidade, multiplicidade e diversidade ao tratá-lo. Considera-se, ainda, que a efetivação de ações letradas no cenário social demanda que sejam empregados procedimentos que requerem a utilização da leitura e da escrita de modo contextual, ao se fazer o uso do modelo ideológico de letramento, sensível à diversidade de condições em que o letramento ocorre.

Ler tudo, olhar o preço dos produtos e a data de validade com a finalidade de fazer a compra, foram ações que puseram em relevo a escrita, motivo de grande parte das leituras que são realizadas nas sociedades grafocêntricas. Mais do que isso, essas ações significaram a utilização da leitura e escrita em função de atender a objetivos inerentes à compra de alimentos. A mãe, participando desse processo intermediado pela criança, adentrou no campo do letramento, mesmo sem ter domínio da leitura e escrita do ponto de vista da codificação e decodificação (indiretamente precisou delas). Essa realidade condiz com o fato de que o letramento faz parte da vida e possibilita às pessoas fazerem o uso, bem como saberem as funções sociais da escrita em atendimento a diferentes propósitos.

Assim pensando, por via concreta do relato apresentado, discorreu-se sobre o letramento em perspectivas plurais, múltiplas e diversas, levando em conta que, atualmente, os novos modos de escrever e de registrar os diferentes domínios do saber

⁶A aluna P, de origem cigana, é um dos sujeitos desta pesquisa. Foi entrevistada tendo singularidades com relação aos sentidos do processo de letramento, apresentadas e analisadas no capítulo VI.

fazem com que a leitura esteja ancorada em aspectos críticos e reflexivos, que propiciam aos sujeitos o enfrentamento dos desafios concernentes às práticas significativas de leitura decorrentes da crescente democratização dos impressos.

Rojó (2004) caracteriza essa forma de leitura, advinda das demandas da sociedade contemporânea urbana, globalizada e altamente letrada, como sendo cidadã. Assim, na sociedade grafocêntrica, na qual a escrita está presente em todos os lados e faz parte da paisagem cotidiana (KLEIMAN, 2005), o uso da leitura e escrita para atender a funções diversas - atuações no trabalho, nas ruas, nos locais comerciais, nas escolas, dentre outros - possibilita às pessoas utilizarem materiais escritos de modo a exercerem sua cidadania, a partir dos propósitos inerentes a atuações distintas.

O letramento, no âmbito da leitura dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, suscita a efetivação de um trabalho que esteja voltado para o desenvolvimento de habilidades de reflexão e crítica (CARVALHO, 2005). Diante disso, faz-se importante a promoção de momentos em que o aluno apreenda o sentido do texto, a partir do desvelamento das intenções implícitas do autor, com subsídio em posicionamentos críticos.

Silva (2009) argumenta que a leitura, para ser completa, necessita vir precedida da leitura do contexto social a que diz respeito. Sendo assim, pode-se afirmar que perspectivas socioculturais entram em cena ao se valorizar o que é social e, portanto, extensivo ao campo da leitura. O letramento é, nessa perspectiva, realçado na referida forma de ler, que não se limita à mecânica de apreensão e decodificação da língua escrita, por abranger conhecimentos práticos da vida em termos cotidianos, visões de mundo, valores, costumes, crenças, sentimentos, emoções, e mais. Entende-se que as interações do homem com o mundo fazem com que seja capaz de lê-lo de distintas maneiras, “com fins e sentidos diversos” (SILVA; SILVEIRA, 2013).

Percebe-se que os elos entre escrita, sociedade e cultura se voltam para o exame do papel e do lugar da língua escrita nas sociedades modernas e culturas letradas grafocêntricas em que a oralidade tem papel secundário. Por assim ser, nessas sociedades e culturas, são buscadas as dimensões da leitura e escrita, as relações entre escrita e os valores, as representações e solicitações destas e, por conseguinte, as perspectivas conceituais e teóricas a partir das quais esses aspectos podem ser analisados (SOARES, 1995).

Stubbs (2002) diz que há, nas pesquisas recentes, uma forte tendência de enfatizar as relações entre leitura e escrita. Essa relação, segundo o autor, pode ser observada nas falas de Tierney e Pearson (1983), ao afirmarem que a leitura e escrita têm a ver com a criação de sentidos, além de serem processos interativos e colaborativos. Dessa forma, considerando que os escritores e os leitores redigem, depreende-se que os leitores têm a possibilidade de revisarem suas interpretações acerca de um texto, do mesmo modo que os escritores podem reelaborar um texto. Esses processos correspondem a um refinamento de sentidos (STUBBS, 2002). Ainda segundo o autor, as noções contemporâneas de leitura e escrita enfatizam suas relações com o escutar e o falar. A título de exemplo, ele sublinha que leitores de sucesso na escola são geralmente as crianças que vivenciaram a experiência constante de ouvir histórias no ambiente familiar.

A leitura, em se tratando do diálogo e intersecção com o letramento, é aquela percebida como um processo dinâmico que envolve aspectos sociais, culturais e históricos. Pullin (2007) descreve que a leitura:

[...] compartilha com os demais processos capazes de viabilizar para o indivíduo a ocorrência de comportamentos complexos ou não, isto é, compreendê-la como construída socialmente, porque contingenciada pelas condições e modalidades de sua ocorrência e pelas práticas sociais legitimadas em um dado momento histórico por uma cultura, e definida por tais práticas que legitimam e geram as condições e modalidades de sua ocorrência em uma dada situação (PULLIN, 2007, p. 52).

Desse modo, a leitura é concebida como uma atividade, ao invés de um ato passivo. Com respaldo nesse entendimento, Chartier (2012, p. 55) põe em relevo que a leitura é um ato que demanda atenção, vigilância, mobilizando também a liberdade e a imaginação do leitor. O ato de leitura, trazido pela autora, condiz com um ler que não se dá através dos olhos, mas sim por meio dos “saberes, julgamentos, emoções e valores. O leitor não é um simples “receptáculo do texto””. Nessa direção, Ferreira e Dias (2005) salientam que a leitura é mais do que uma atividade cognitiva, haja vista que é também uma atividade social situada no espaço, tempo e cultura, condição que pode viabilizar a construção de sentidos. As autoras esclarecem que a leitura, assim pensada, é:

[...] construtiva, dialógica e interativa que envolve a participação ativa do leitor, que se apóia em suas experiências passadas, em seus objetivos de leitura, em seus conhecimentos e ideias prévias, e no texto e contexto para gerar sentidos que se constroem nas várias transações e negociações entre estes, e os seus conhecimentos (FERREIRA; DIAS, 2005, p. 324).

A leitura, com base nessa interpretação, é vista como prática social e envolve atividades cotidianas em que são desempenhados vários propósitos sociocomunicativos.

Tomando essa compreensão como referência, Ferreira e Dias (2005) exemplificam que o ler pode estar ligado à resolução de problemas práticos, como: fazer uma comida; entender a respeito do funcionamento de um instrumento; ler a fim de obter informações acerca de um tema de interesse; ler com o intuito de escrever; ler na perspectiva de buscar informações específicas, como a definição de um conceito, significado de uma palavra, e inúmeros outros fins.

A partir dessas considerações, é perceptível que a leitura dialoga e faz intersecção com o letramento, que é tomado, neste estudo, como uma prática social (Street, 2003). Assim, o letramento atravessa diversos domínios da vida, como o trabalho, o lar, a escola, dentre outros. A leitura, por sua vez, é usada para interpretar e compreender situações cotidianas específicas, em atuações efetivadas nos diversificados campos da vida.

No cenário escolar pesquisado, a construção de sentidos do processo de letramento envolveu conhecimentos prévios e de mundo, valores, costumes e outros elementos de caráter abstrato advindos de práticas não escolares. Nesse sentido, os alunos do quarto ano trouxeram para a escola, e de modo específico para a sala de aula, experiências, conhecimentos de naturezas variadas (e que são provenientes do contexto em que vivem), os quais foram evidenciados nos momentos em que interagiram nos eventos de letramento aulas, palestras e contação de história.

Tendo em vista aspectos sociais e culturais no campo da leitura a partir das últimas décadas do século passado, Rojo (2009) frisa que a concepção de ler, ligada apenas a um processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas em fonemas a fim de acessar o significado do texto, passa a ser alvo de pesquisas e estudos. A autora ressalta que vão sendo apontadas e desveladas outras capacidades presentes no ato de ler, como capacidades de ativação, reconhecimento e resgate de conhecimento armazenado na memória, capacidades lógicas e de interação social. Sob essa ótica:

A leitura passa, primeiro, a ser enfocada não apenas como um ato de decodificação, de transposição de um código (escrito) a outro (oral), mas como um ato de cognição, de *compreensão*, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento das práticas sociais e conhecimentos linguísticos, muito além dos fonemas e grafemas (ROJO, 2009, p. 77).

A construção de sentidos do processo de letramento por parte dos alunos do quarto ano pesquisado trouxe a leitura, realizada nas interações ocorridas em diferentes eventos e práticas de letramento, como um ato de compreensão que precisou dos conhecimentos prévios e de mundo, bem como das práticas sociais para que os sentidos

pudessem ser construídos. Assim, ao adentrar em campos sociais e culturais, o ler ultrapassou as práticas de decifração de fonemas e grafemas.

Nesse sentido, Freire (2011) esclarece que ler inclui posturas como interpretar, questionar, criticar, inferir, sendo um exercício que antecipa e se alonga na inteligência de mundo. Em decorrência de a leitura ser um processo amplo, envolve uma inserção direta do indivíduo nas relações sociais, através de perspectivas letradas apoiadas nos seus usos e funções sociais. Observa-se que, mesmo antes do sujeito dominar a codificação e decodificação, já faz leitura. Para o autor, já lê o mundo a sua volta na medida em que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, de modo que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele.

Dialogando com a concepção freiriana de leitura, Smith (1999) argumenta que a criança pode compartilhar do mundo da leitura e escrita quando compreende o seu significado, ao descobrir a diferença entre a fala e a escrita, reconhecimento necessário para o aprendizado inicial da leitura. O contato com a escrita significativa e funcional - como *outdoors*, placas, anúncios, embalagens, dentre outros - tende a oportunizar o aprendizado da leitura em práticas letradas. Nas considerações do autor, essas habilidades não podem ser diretamente ensinadas, e o significado precede à leitura da palavra enquanto unidade específica, estando a compreensão, aspecto nuclear da leitura, além das palavras ou da informação visual.

A partir do domínio da tecnologia da leitura e escrita, é possível ampliar o leque no que se refere à leitura de mundo, que se atrela e corrobora com a leitura sistemática e formal, utilizada no domínio do código escrito. Vê-se, pois, que a leitura extrapola a relação grafemas/fonemas, já que as pessoas, além de textos escritos, também leem lugares, tempo, espaço, clima, símbolos, diversificadas situações. Sobre isso Paulino (2001) comenta que, no ato de ler, o indivíduo ativa seu lugar social, suas vivências, sua biblioteca interna, suas relações com os outros e os valores de sua comunidade. Desse modo, a leitura é caracterizada como significativa por se apoiar em uma concepção que não a entende segundo um processo governado por regras, mas como um processo estratégico de atribuição de sentido do texto (TERZI, 1995).

Adentrando na questão da escrita, o letramento, conforme enunciam Euzébio e Cerutti-Rizzatti (2013, p. 21), é um conceito multifacetado que, há pouco mais de uma década, tem evidenciado novos sentidos no que diz respeito ao uso da modalidade escrita da língua. As autoras frisam que “uma das questões relevantes para os estudos do

letramento é compreender a lógica dos usos sociais a que a escrita presta”. Nesse sentido, a vida, como um todo, é permeada pela escrita, que se apresenta de diferentes maneiras, nas variadas manifestações sociais, seja para comunicar, relacionar com outras pessoas, obter conhecimentos, dentre outras situações que compõem práticas sociais específicas e determinadas, correspondendo ao letramento.

Mortatti (2004) reflete que o letramento relaciona-se diretamente com a língua escrita e seu lugar, funções e usos nas sociedades letradas, ou, mais em específico, grafocêntricas. Essas sociedades são organizadas em torno de um sistema de escrita a partir do qual esta se manifesta por meio do texto escrito e impresso, assumindo centralidade no viver das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem. A autora acrescenta que, nesse tipo de sociedade, comportamentos individuais e sociais sugerem inserção no mundo público da cultura escrita, veículo de transmissão de valores, atitudes e crenças através da linguagem escrita. Nesse caso, há uma valorização do ler e escrever em detrimento do falar e ouvir, principal ponto de diferenciação das sociedades iletradas ou ágrafas. Dessa maneira, os espaços de produção e reprodução cultural estão envoltos por perspectivas letradas. Assim sendo, suas práticas de oralidade, leitura e escrita estão entremeadas pelo signo ideológico, que dimensiona o letramento no Brasil e no mundo (AZEVEDO, 2011).

Ressalta-se que as habilidades e conhecimentos constitutivos da escrita diferem dos da leitura, bem como os processos de aprendizagem que envolvem esses mecanismos também apresentam distinções (SOARES, 1995). A escrita é explicada por Soares (1995) como sendo um conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos, numerosos e variados, que se estendem desde a habilidade de transcrever sons até a capacidade de realizar comunicação adequada com um leitor potencial. A autora sintetiza que escrever é um processo de relacionar unidades sonoras e símbolos escritos. Além disso, é também um processo de expressão de ideias e de organização do pensamento. Por essa via, a amplitude do escrever está na condição de englobar:

desde a habilidade de traduzir fonemas em grafemas, até habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui habilidades motoras, ortografia, uso adequado da pontuação, a habilidade de selecionar informações relevantes sobre o tema do texto e de identificar os leitores pretendidos, a habilidade de fixar os objetivos do texto e de decidir como desenvolvê-lo, a habilidade de organizar as idéias no texto, de estabelecer relações entre elas, de expressá-las adequadamente (SOARES, 1995, p. 9).

Soares (1995) explica que as habilidades e os conhecimentos de leitura abrangem desde a decodificação de palavras escritas, ao relacionar símbolos escritos e

unidades sonoras, até a integração de informação advinda de diferentes textos, por meio de um processo de construção da interpretação e compreensão dos textos escritos. A autora entende que a variedade de conhecimentos e habilidades de leitura é aplicada diferentemente a uma grande diversidade de materiais escritos, podendo ser “literatura, manuais didáticos, textos técnicos, dicionários, enciclopédias, tabelas, horários, catálogos, jornais, revistas, anúncios, cartas formais e informais, cardápios, avisos, receitas...” (SOARES, 1995, p. 8).

É conveniente associar a variedade de leituras suscitadas por formas específicas de texto com o letramento, que se realiza em atendimento a propósitos estabelecidos por diferentes contextos. Por assim ser, cada situação social determinada exige um uso social específico da leitura e, por consequência, da escrita. Destaca-se que, no contexto do quarto ano pesquisado, os livros didáticos trabalhados em diferentes disciplinas constituíram suportes principais em que a escrita e a leitura foram empregadas.

A leitura é interpretada por Soares (1995) como constituinte de um repertório cognitivo, linguístico, social e cultural do qual os indivíduos se valem no ato de ler e que vai a busca da compreensão e reflexão frente a situações vividas cotidianamente. Os conhecimentos de mundo, experiências de vida, valores, dentre outros elementos, corroboram com o processo amplo em que a leitura é vista e pensada na perspectiva do letramento. Considerando sua abrangência, a autora aponta a viabilidade de se concretizá-la no âmbito do letramento, a partir dos dizeres:

Ler estende-se desde a habilidade de simplesmente traduzir em sons sílabas isoladas, até habilidades de pensamento cognitivo e metacognitivo; inclui, entre outras habilidades: a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar o sentido de um texto escrito; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou acontecimento, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáfora; e ainda habilidades de fazer predições iniciais sobre o significado do texto, de construir o significado combinando conhecimentos prévios com as informações do texto, de controlar a compreensão e modificar as predições iniciais, quando necessário, de refletir sobre a importância do que foi lido, tirando conclusões e fazendo avaliações (SOARES, 1995, p. 8).

Os distintos conjuntos de habilidades e conhecimentos percebidos na leitura e na escrita, para Mortatti (2004), estendem-se em um *continuum*, a partir do qual se encontram uma numerosidade de estágios intermediários que podem vir a indicar variadas formas e níveis de habilidades e conhecimentos empregados a fim de ler e escrever uma diversidade de tipos de material escrito, com múltiplos objetivos e funções, em variadas situações e contextos. A autora exemplifica isso em duas situações diferentes: uma em que uma pessoa pode ser capaz de ler sinopses impressas em revistas ou jornais referentes a

capítulos de telenovelas, porém, não ser capaz de ler uma bula de remédio ou textos oficiais. A outra traz uma pessoa com capacidade de ler textos técnicos no seu campo de atividade profissional, contudo, não conseguir escrever um texto que se possa compreender.

Stubbs (2002, p. 129) constata que os termos leitura, escrita e letramento, quando associados a usos funcionais da leitura e escrita em atendimento a propósitos sociais, “podem significar todas as coisas para todas as pessoas”. Pode-se afirmar que o acesso que as pessoas têm a materiais escritos em contextos específicos faz com que o letramento se apresente de forma singular e diferente. Do mesmo modo, as leituras também tendem a se diferenciar de pessoa para pessoa.

É oportuno destacar que a leitura, na compreensão de Stubbs (2002), pode se diferenciar em questão de significado: ler uma frase em voz alta ou simultaneamente; ler e entendê-la. Nessa ótica, há duas noções, a de tradução e a de interpretação, que parecem se aplicar a línguas diferentes e também a variedades de uma mesma língua. Contudo, o autor assevera que a leitura raramente é ensinada após os anos iniciais da escola primária, quando se considera que ler significa uma interpretação - compreensão que vai além do superficial.

Nas palavras de Rojo (2004), ser letrado é ler na vida e na cidadania, é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los colocando-os em relação com outros textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos. É trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela, haja vista que a leitura difere de pessoa para pessoa e de contexto para contexto, por envolver experiências, visões de mundo, associações e interpretações que diferem de pessoa para pessoa. A autora frisa que as práticas de leitura na vida são muito variadas e subordinadas a um contexto, de modo que cada uma delas apresenta a exigência de determinadas capacidades leitoras.

Nessa perspectiva social, o letramento suscita a consideração do que é diverso. De acordo com o posicionamento de Smith (1999) e Solé (1998), uma leitura em que se aprende lendo, possivelmente envolve questões ancoradas no letramento, de modo a dialogar com ele. Dessa forma, o aprendiz, quando em contato com diversos tipos de textos sociais de que precisa e se utiliza no cotidiano, acaba por constituir um pré-requisito para seu aprendizado, desenvolvendo a capacidade de questionar a respeito das coisas do mundo. Sendo assim, a leitura, quando respaldada na significação, promove diálogo e

intersecção com o letramento, possibilitando aos sujeitos expressarem suas experiências de vida, sobremaneira as de mundo, ao envolver saberes letrados que circulam socialmente.

Para Scholze e Rösing (2007), a leitura e a escrita, tendo alicerce na diversidade de situações de vida e na pluralidade de circunstâncias comunicativas, revelando-se em mais de uma forma de demanda e também em mais de um espaço social, expressam instrumentos para a inserção das pessoas na realidade, de modo a compreendê-la, e, havendo a possibilidade, também alterá-la, na condição de ferramentas do entendimento. Ler e escrever, portanto, suscitam a apropriação de diversas competências relativas à cultura, orientada pela palavra escrita, para que se possa atuar nela e, por conseguinte, na sociedade.

Ante o exposto, a leitura e escrita dialogam e interseccionam com letramento em variadas condições e situações, nas quais se percebem os múltiplos usos desses mecanismos. Assim, há necessidade de considerar atos de ler em que as pessoas sejam atuantes, de modo a expressarem conhecimentos de mundo, valores, crenças, emoções, argumentos, questionamentos e subjetividades acerca do que leem.

Percebe-se que a leitura, na abordagem discutida, viabiliza a expressão de vivências, além do que oportuniza a inserção dos sujeitos no campo da interação e da comunicação. Essa integração se consolida pela interpretação de fatos, situações e acontecimentos a partir da sua história de vida, do contexto sociocultural que permeou a construção desta história e que deu forma às estampas e tonalidades dos sentidos construídos ao que foi lido, por pessoas singulares.

Assim, a título de demonstração das especificidades da leitura, o aluno G⁷, morador de zona rural, fez leitura de diferentes situações escolares que envolveram a escrita a partir dos conhecimentos prévios e de mundo obtidos no meio em que vive, com destaque para questões alusivas ao meio ambiente. A aluna P, de origem cigana, também demonstrou leituras assentadas em conhecimentos prévios e de mundo, embora deixando explícitas, nessas leituras, condições vividas em ambientes urbanos, tais como o entendimento significativo de questões relativas a normas de trânsito e também a procedimentos de compra realizados em supermercados, como leitura de rótulos, preços e data de validade. Ao que se pode inferir, grande parte da bagagem de conhecimentos que ela possui é advinda das experiências que traz a partir de mudança de uma cidade para

⁷O aluno G também é sujeito desta pesquisa e seus relatos são pormenorizados no capítulo VI.

outra, por seguir os costumes nômades de sua comunidade, e em razão das frequentes viagens para outros municípios, relatadas durante a entrevista.

A escrita e a leitura, considerando diferentes materiais impressos, vão ao encontro do letramento por contemplarem os usos sociais a que se prestam na sociedade contemporânea. É conveniente destacar que a escrita está intimamente relacionada com a leitura, embora a primeira exija compreensões no plano do pensamento que abrange um rigor formal em termos de estruturação. Além disso, no diálogo e intersecção com o letramento, vale sublinhar que os sujeitos são autores dos seus próprios dizeres, em conformidade com conhecimentos e experiências de vida, elementos que provavelmente oferecem meios para a construção de feitos escritos, com sentido, ao lerem a realidade circundante.

O fato de a leitura e a escrita irem ao encontro do letramento, levando em conta seus usos e funções sociais, pode favorecer a expressão dos sentidos do processo de letramento dos alunos do quarto ano pesquisado. Isso porque, ler e escrever, associados a práticas letradas, convergem em ações humanas ancoradas no campo das subjetividades, do que não é passível de previsão, mensuração, mas contemplativo de formas de sentir, construir sentidos.

2.2. Gêneros discursivos/textuais: usos da linguagem e comunicação no quadro de processos interativos e dialógicos

O entendimento da língua escrita para além de mecanismos de decifração respaldados em codificação e decodificação, em contextos de relações sociais amplos ou imediatos, faz com que os gêneros discursivos tenham centralidade no campo dos diálogos, das interações. Nesse sentido, Bakhtin (2011) explicita que a linguagem perpassa todas as atividades humanas e se concretiza através de gêneros discursivos. Nessa medida, as atividades humanas dialogam, assim como os gêneros também dialogam entre si. Sendo assim, pode-se dizer que a leitura e a escrita se inserem no meio deste diálogo, sob expressão da linguagem utilizada pelas pessoas e dos gêneros discursivos.

Os gêneros têm papel importante, haja vista que, conforme certifica Bakhtin (2011), cada campo de utilização da língua elabora “seus tipos relativamente estáveis de enunciados”, que correspondem aos gêneros discursivos. Há uma riqueza e diversidade desses gêneros (orais e escritos) do ponto de vista infinito, ao passo que, segundo o autor,

são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana. É oportuno destacar que, em cada campo da atividade humana é integral o repertório de gênero discursivo, havendo crescimento e diferenciação em consonância com o desenvolvimento e complexificação de cada campo em específico. Desse modo:

Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos (BAKHTIN, 2011, p. 268).

Em qualquer sociedade as pessoas têm várias razões para interagirem umas com as outras, seja para informar, persuadir, reclamar, gerar uma ação, solicitar, anunciar, contar uma história, ensinar, dentre outras situações. Diante dessa realidade, Cavalcante (2013) argumenta que os gêneros discursivos entram em cena pelo fato de toda interação ocorrer por intermédio de algum gênero discursivo, que se dá por algum texto. Sendo assim, importa esclarecer que a estabilidade dos gêneros é relativa, posto que as interações variam a partir de contextos e temporalidades que condizem com o movimento real da sociedade. Os gêneros, portanto, são definidos como:

Padrões sociocomunicativos que se manifestam por meio de textos de acordo com necessidades enunciativas específicas. Trata-se de artefatos constituídos sociocognitivamente para atender aos objetivos de situações sociais diversas. Por esse motivo, eles apresentam relativa estabilidade, mas seu acabamento foi (e continua sendo) constituído historicamente (CAVALCANTE, 2013, p. 44).

Machado (2013, p. 158) explicita que os gêneros discursivos são formas comunicativas adquiridas por meio de processos interativos, constituindo-se como dispositivos de organização, troca, divulgação, armazenamento, transmissão e, sobremaneira, de criação de mensagens em contextos culturais determinados. A autora sintetiza que eles são elos de uma cadeia que une e dinamiza “as relações entre pessoas ou sistemas de linguagens e não apenas entre interlocutor e receptor”.

Bakhtin (2011) classifica os gêneros discursivos em primários e secundários, sendo ambos ideológicos. Os primeiros são simples e formados nas condições em que a comunicação discursiva acontece, de forma imediata, como os determinados em diálogo oral (de salão, íntimo, de círculo, familiar, cotidiano, sociopolítico, filosófico, e outros). Por outro lado, os gêneros secundários têm caráter complexo, como se observa nos romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, grandes gêneros publicísticos, e outros. Os gêneros secundários emergem em condições de convívio cultural permeadas de mais complexidade e sendo, geralmente, muito desenvolvidas e organizadas

(especialmente no que tange ao escrito) em termos artísticos, científicos, sociopolítico e outros.

Ressalta-se que os gêneros primários integram aos complexos, transformando-se e adquirindo um caráter especial. Nesse sentido:

[...] perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana. No seu conjunto o romance é um enunciado, como a réplica do diálogo cotidiano ou uma carta privada (ele tem a mesma natureza dessas duas), mas à diferença deles é um enunciado secundário (complexo) (BAKHTIN, 2011, p. 263-264)

Partindo da concepção bakhtiniana, Gaspar (2010, p. 106) traz exemplos de gêneros primários e secundários. Os primários, surgidos de comunicação espontânea, são expressos, segundo a autora, pelo “diálogo cotidiano entre as pessoas, as cartas, os bilhetes e nos dias atuais os e-mails, *blogs*, *sites* etc.”. Já os secundários, que abrangem circunstâncias de comunicação mais complexas, são “os textos literários, os científicos, os quadros, as fotos, os filmes etc.”.

Nesta pesquisa, o contexto da sala de aula observada suscitou a consideração dos gêneros discursivos de forma constante nas interações que atravessaram os eventos de letramento analisados. A título de exemplo, nas aulas, as interações se configuraram por meio de relações interpessoais e intersubjetivas, em que vozes individuais se entrecruzaram no tecido coletivo dos eventos e práticas de letramento, de modo a permitir a construção de sentidos do processo de letramento. Em virtude de esta pesquisa ter como foco examinar o cotidiano dos alunos no contexto da sala de aula, e por serem os eventos de letramento, especialmente as aulas, momentos em que pode haver interações, os gêneros primários deram sustentação à análise em comunicações discursivas e imediatas. Esses gêneros, de caracterização simples, foram delineados por diálogos orais e cotidianos a partir de temáticas que partiram da escrita, que possivelmente interconectaram com os gêneros secundários, como os textos científicos (palestras), literários (histórias infantis), e outros.

Para Deuschle-Araújo e Souza (2009, p. 2), gênero textual/discursivo encontra-se assentado na percepção de que as pessoas utilizam a linguagem e precisam ter o que falar, para quem falar e, para tanto, carecem de recursos linguísticos fundamentais. Diante disso, as autoras entendem que o texto é uma unidade de comunicação (oral e escrita) utilizada no dia a dia dos interlocutores, cuja materialização se dá a partir de diversificados gêneros, como por exemplo: “conversa face-a-face, telefonema, entrevista oral e escrita,

palestras, artigo científico, artigo de jornal, texto opinativo, bula de remédio, receita de alimentos, entre outros”.

A busca de compreensão sobre os sentidos do processo de letramento, por meio dos eventos e práticas de letramento que os alunos do quarto ano participam na escola pesquisada, também abordou os gêneros discursivos/textuais no contexto da construção de sentidos por parte deles. Assim, o uso da linguagem implicou o conhecimento de diferentes gêneros textuais em consonância com os eventos de letramento (analisados no capítulo V) em que foram empregados textos escritos, como história infantil, poema, resenha, textos informativos, biografia, dentre outros.

Nessa direção, como nos eventos de letramento a interação e o diálogo são quesitos para sua composição, a comunicação oral teve centralidade no processo de letramento do ponto de vista discursivo e dos sentidos, o que se deu a partir de trocas colaborativas. No contexto dessa investigação, levaram-se em consideração as falas dos alunos e professoras. E, nas trocas entre eles, foi possível observar que posicionamentos individuais foram transmitidos para o coletivo da sala de aula, auxiliando nas compreensões do grupo. Ao mesmo tempo, falas individuais, quando agrupadas, entrecruzaram-se, de modo a subsidiar a compreensão dos alunos individualmente, em situações de letramento específicas. Dessa maneira, percebe-se que o individual interfere no coletivo, bem como o coletivo influencia no individual. Mesmo estando a construção de sentido centrada no sujeito (MARI, 2008), é estabelecida relação de reciprocidade entre o individual e o coletivo.

Goulart (2006b) anuncia que, a partir do contato com diferentes formas de texto, a criança pode explorá-los, seja fazendo perguntas a respeito deles, na busca de identificar seus conteúdos, bem como por meio da observação de sua organização e de suas marcas. Essas ações da criança, para a autora, viabilizam a elaboração de saberes acerca das características dos textos, além de favorecerem a ampliação dos seus conhecimentos de mundo.

No tocante aos gêneros textuais, esta investigação compartilha de uma concepção de língua e linguagem vista como modo de ação ou interação, em que as pessoas se constituem na relação estabelecida com o outro, sendo o texto “concebido como o próprio lugar da interação”. Nesse caso, está presente a preocupação com o não dito e não explicitado por meio do código, em termos de decodificar mensagem, o escrito ou falado (FERREIRA; DIAS, 2005, p. 325). Com base nesse entendimento, uma multiplicidade de

sentidos construídos durante a interação texto/leitor podem ser viabilizados, conforme o que Ferreira e Dias (2005, p. 325) esclarecem: “Texto que se constrói na interação entre interlocutores e que carrega toda uma gama de implícitos, revelados pelo conhecimento do contexto sócio cognitivo dos interlocutores [...] vistos como sujeitos ativos, que constroem e são construídos pelo texto”.

O propósito de compreender os sentidos do processo de letramento envolveu uma imersão na dimensão do não dito pela objetividade dos textos, já que os sentidos construídos avançaram no que se refere à decodificação da língua escrita, quando foram olhados contextos, fatos e situações em que estiveram implícitos, por traz dos registros escritos, de caráter imprevisível, imensurável, invisível, subjetivo, abstrato: os sentidos presentes nas práticas de letramento.

Na perspectiva adotada nesta pesquisa, especialmente quanto à análise dos eventos de letramento, foram focalizados os gêneros textuais, por serem multidimensionais, incluïrem o textual, o social e o político que, para Oliveira (2010, p. 338), deve ser analisado de acordo com os aspectos formal, retórico, processual e temático. Compreendidos pela autora como um modo próprio de dizer, revelador de quem fala e do lugar de onde se fala, esses modos textuais correspondem a “fenômenos históricos, vinculados à vida cultural e social, [...] são profundamente dinâmicos, plásticos e imprevisíveis. Eles se transformam, se entrecruzam, surgem e desaparecem conforme determinações sociocomunicativas”.

Motta-Roth (2006) interpreta que um gênero textual expressa uma combinação entre elementos linguísticos de diferentes matizes: morfológicos, fonológicos, lexicais, semânticos, sintáticos, oracionais, textuais, pragmáticos, discursivos, podendo abranger também os ideológicos. Vale salientar que, ao se referir a esse tipo de gênero, há que se considerar que “o texto é a própria gestão do seu contexto” (MAINGUENEAU, 1995, p. 23). A inserção no campo dos gêneros discursivos/textuais requer formas de leitura desses elementos linguísticos, que são tratados nesse estudo como intercambiáveis e, portanto, considerados sinônimos.

Nesse panorama, identifica-se uma perspectiva sociocultural entrecruzando os gêneros discursivos/textuais, que são situados espaço-temporalmente. Sendo assim, a partir de processos interativos e dialógicos associados a contextos comunicativos determinados, esses gêneros expressam objetivos a que se destinam, vozes da pessoa que os dizem, modo como se diz e lugar de onde diz. A concepção de letramento, no presente estudo, caminha

nessa direção, ao considerar aspectos sociais e culturais, relações intersubjetivas, interações, diálogos, comunicações e discursividades que estão presentes nos eventos e práticas de letramento.

2.3. Gênese, conceituações interligadas ao letramento e suas dimensões

A invenção do letramento, segundo Soares (2003d), ocorreu historicamente em um mesmo momento em sociedades distantes geográfica, socioeconomicamente e culturalmente. Partiu da necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas, para além das práticas de ler e escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita. Conforme Soares (2012) salienta, para nomear fenômenos distintos da alfabetização, em meados dos anos de 1980 foi inventado o *letramento* no Brasil, o *illettrisme*, na França, a *literacia*, em Portugal. Ressalta-se que nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora o termo letramento (*literacy*) já estivesse dicionarizado desde o fim do século XIX, foi também na década de 1980 que o letramento tornou-se motivo de atenção e de discussão nos campos da educação e linguagem.

O termo letramento surgiu em razão do aparecimento de um fato novo para o qual se precisava atribuir um nome, ou, se existia anteriormente, as pessoas não se davam conta dele. Soares (2012) afirma que há algumas décadas, o termo alfabetismo era suficiente para julgar o grau de instrução. Porém, a autora destaca que, por volta dos anos de 1980, a terminologia letramento passou a ser necessária e apareceu como alvo de discussões e estudos, em decorrência da sociedade enfrentar uma nova realidade, na qual não é suficiente somente saber ler e escrever, mas é fundamental saber usar a leitura e escrita a fim de responder às exigências dessas tecnologias que a sociedade faz uso de forma contínua.

Segundo Tfouni (1988, p. 17), o termo letramento envolve diversos segmentos sociais e econômicos, em consonância com momentos históricos específicos vividos por uma determinada sociedade. Para a autora, o letramento é resultante do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Por uma perspectiva dialética, o letramento é concebido enquanto “uma causa de transformações históricas profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio e da sociedade industrial como um todo”. O crescente desenvolvimento do campo industrial fez com que fosse necessária ênfase nas práticas de

ler e escrever, de modo a atender às demandas sociais, políticas e econômicas requeridas pela tecnologia e industrialização no âmbito social.

No Brasil, na década de 1980, o alfabetismo e letramento (do ponto de vista singular) recobriam significados semelhantes e próximos, havendo casos de usos a partir de abordagens que os tratavam indiferentemente ou como sinônimos (ROJO, 2009). A existência de um neologismo alusivo ao letramento parece desnecessária, haja vista que a palavra vernácula alfabetismo, neste caso, tem o mesmo sentido de *literacy* (SOARES, 2003 [1995]). A palavra inglesa empregada para se referir à alfabetização, letramento e alfabetismo foi responsável por designar vários sentidos que expressavam aparente sinonímia (ROJO, 2009).

A sociedade brasileira introduziu o termo letramento como resultado da versão do termo inglês *literacy*, que tradicionalmente era traduzido como alfabetização. Contudo, foi necessário atribuir um novo significado à palavra inglesa, em razão dos sentidos que ela adquiriu em virtude das novas compreensões do que significaria ser alfabetizado na sociedade contemporânea, em específico nos países de primeiro mundo, em que a universalização da educação básica já havia ocorrido por volta de meio século. Ainda, segundo esclarece Britto (2003, p. 51), o novo sentido do termo se deu em consonância com o desenvolvimento de pesquisas sobre escrita, que passaram a compreendê-la como algo mais que a cópia infiel da fala, ou a usurpadora do lugar original da mesma. O referido autor também sublinha que a formulação e aplicação desse novo conceito resultaram de necessidades teóricas e práticas várias, correspondentes aos “avanços no modo de compreender as relações inter-humanas, dos processos de participação social e do acesso ao e construção do conhecimento”.

Tfouni (2010) elucida que a introdução da palavra letramento na língua portuguesa se deu no início da década de 1980, momento em que começaram a chegar ao Brasil publicações sobre “*literacy*”, destacando as:

[...] inglesas (Street 1989, 1993) norte-americanas (Goody 1968, 1977, 1986, 1987; Greenfield 1972) e ainda traduções para o inglês de obras que abordaram a questão, escritas por Luria (1977) e Vygotsky (1984). Deve-se destacar que nesses trabalhos nem de longe havia um consenso sobre o que fosse “*literacy*”. Várias abordagens teóricas, advindas de diversas disciplinas, que iam desde o marxismo, passando pela psicologia trans-cultural e cognitiva, chegando à antropologia, vieram trazer para os pesquisadores brasileiros da área de estudos da linguagem muita perplexidade, mas também uma contribuição sem medida e de extrema importância para a reflexão original que desde então tem constituído os estudos do que se denomina, hoje, de letramento (KLEIMAN, 1995) (TFOUNI, 2010, p. 218).

Tfouni (2010) discorre que essa nova área de estudos e pesquisas tem marco na heterogeneidade, extensiva até hoje. Estando filiado à linguística e às teorias da linguagem, de modo geral, o letramento se revela no cenário atual como um mosaico multifacetado, como uma réplica das diversas correntes e vertentes teóricas informadas nas disciplinas trazidas na citação anterior.

As demandas trazidas pela sociedade grafocêntrica, cada vez mais centrada na escrita, fizeram com que o letramento tornasse necessário a partir das últimas décadas do século passado, pelo fato da alfabetização abranger a aquisição das tecnologias de ler e escrever. Em decorrência dessa nova realidade, tem-se, no contexto das mudanças de uso do ler e escrever, conforme apregoa Soares (2012), o recente surgimento do termo letramento, associado a reflexões sobre a alfabetização:

[...] mudança na maneira de considerar o significado do acesso à leitura e à escrita em nosso país – da mera aquisição da “tecnologia” do ler e do escrever à inserção nas práticas sociais de leitura e escrita, de que resultou o aparecimento do termo *letramento* ao lado do termo *alfabetização* (SOARES, 2012, p. 21, grifos da autora).

Até o final da década de 1980, conforme expressa Marinho (2010a), os pesquisadores da área da leitura e escrita tinham como principais termos do seu repertório, ao tratarem da relação das pessoas, da escola ou da sociedade com a escrita, a palavra alfabetização e seus correlatos: alfabetizado, analfabeto, semianalfabeto, semialfabetizado, alfabetismo. A autora sublinha que era comum se acrescentar a essas palavras a expressão “em um sentido amplo”, como forma de alargar a sua abrangência semântica e discursiva (alfabetização, leitura, ambas em um sentido amplo). A autora ainda menciona que, nesse período, faziam-se presentes, nas atividades de escrita, práticas de alfabetização, de leitura, de produção de textos, incluídas em práticas sociais escolares e não escolares. Esse quadro evidencia a entrada do conceito de letramento no Brasil.

Recentemente, alfabetização e letramento, conforme discorre Soares (2003d), necessitam ser vistos como processos distintos, interdependentes e indissociáveis em atendimento às exigências de leitura e escrita presentes nos diferentes campos sociais. A autora, ao abordar as muitas facetas que têm esses processos, afirma que:

[...] a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2003d, p. 14, grifos da autora).

Por essa abordagem, alfabetizar caminha junto com letrar, de modo que, embora essas ações sejam distintas, são também inseparáveis. Ter-se-ia o alfabetizar letrando, o ensino da leitura e escrita no contexto das práticas sociais que fazem o uso do ler e escrever “de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado*” (SOARES, 2003b, p. 47, grifos da autora).

O significativo ganho acerca do surgimento de pesquisas referentes ao letramento, para Tfouni (2010), está ligado à utilização de um referencial diferente do empregado na Psicologia e Sociologia, e que possibilitou iniciar investigação de alfabetizados e não alfabetizados, escolarizados e não escolarizados. Assim, pode-se lançar mão de uma visão que desconsidera o ponto de vista individual ou socioeconômico ao se ater às práticas de linguagem que circulam na sociedade, seja dentro ou fora da escola.

Estudos sobre o letramento, em perspectiva sociocultural, segundo Buzato (2009), emergiram do diálogo entre diferentes campos do conhecimento (Linguística, Antropologia, Sociologia, Análise Conversacional, Etnografia da fala, Psicologia e outros). Diante disso, uma parte significativa da produção acadêmica, emergente desses estudos, identifica-se com os Novos Estudos sobre o Letramento, a partir das pesquisas de Heath (1983) e Street (1984). Nos dizeres de Street (2003), os novos estudos acerca do letramento representam uma tradição questionadora das perspectivas dominantes do letramento. Os referidos estudos problematizam o que é contado como letramento em determinado lugar ou temporalidade específica. Ainda se questiona de quem são os letramentos dominantes e os letramentos marginalizados, ou os que constituem resistência.

No contexto de discussões a respeito do letramento, é oportuno destacar que, de acordo com a compreensão de Stromquist (2001), há três perspectivas diferentes quanto à utilização da alfabetização (ou letramento), que coexistem em vários graus de comunicação. Essas perspectivas são originárias de atores sociais distintos, que concebem esses mecanismos a partir do desempenho de papéis diferentes dos grupos no processo de transformação social. A autora esclarece que a alfabetização (primeiro grupo) seria o termo usado pelos governos e agências internacionais como meio crucial para alavancar o desenvolvimento nacional. Por outro lado, o letramento (segundo grupo) seria o termo empregado pelos acadêmicos, em especial nas áreas de Linguística e Antropologia, considerando-o mais do que um conjunto de habilidades abstratas. Na percepção do segundo grupo, o letramento se configura como uma prática social perpassada por múltiplos letramentos, ao invés de um único. Os educadores populares e feministas estão

inclusos no terceiro grupo, os quais percebem o letramento enquanto ferramenta necessária para a capacitação dos indivíduos, no sentido de se tornarem agentes em sua própria luta por justiça e cidadania.

A perspectiva empregada neste estudo abrange o segundo grupo, em face do letramento permear um campo plural, múltiplo, diverso e multifacetado. É, assim, delineado por habilidades abstratas, geralmente de teor individual, e também por práticas sociais efetivadas em diferentes domínios e campos da vida social. Percebe-se que configurações sociais são responsáveis por permitir que o letramento seja atravessado por uma pluralidade expressa em diferentes maneiras de se fazer presente na sociedade e atender a finalidades específicas, em espaços distintos. Por essa razão, é notado que o letramento varia de acordo com o contexto em que é utilizado. São apresentadas, mais a frente, conceituações acerca do letramento, a fim de se fazer um apanhado geral, segundo o olhar de alguns autores que têm produções voltadas para esse campo.

Destaca-se que a dificuldade e impossibilidade quanto à elaboração de uma definição e delimitação precisa e universal desse fenômeno, segundo Soares (2012, p. 66), deve-se ao fato de o letramento cobrir uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais. Desse maneira, “o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição”. Em decorrência disso, a autora acrescenta que as definições de letramento se diferenciam, podendo até ser antagônicas e contraditórias, ao passo que cada definição é baseada em uma dimensão de letramento que se privilegia.

O que ocorre nos meandros da conceituação é que, da forma como tem sido utilizado, o termo letramento recobre uma variedade de conceitos que, mesmo fortemente relacionados, supõem diferentes objetos. Situação que parece tornar necessária uma melhor delimitação do conceito (ou dos conceitos que ele abrange), de modo a perceber seus usos e especificidades (BRITTO, 2003). No entendimento de Cavalcanti (2009), o fenômeno letramento é constituído segundo uma perspectiva isenta de linearidade, sem causa e efeito. Ressalta que esse fenômeno se estabelece conforme condições de possibilidades múltiplas em uma lógica que se assemelha a um caleidoscópio, que direciona eixos diversos para o seu entendimento. Identifica-se, assim, uma pluralidade que atravessa o letramento e se estende a diferentes domínios da vida social, nas formas de atuação das pessoas frente às demandas suscitadas por esses domínios.

Matêncio (2002), reportada por Pansini; Zibetti (2009), argumenta que o letramento envolve uma perspectiva ampla, histórica e se encontra vinculado ao conjunto de práticas discursivas, formas de utilizar a linguagem e fazer/retirar sentido pela fala e pela escrita. As formas de utilizar a linguagem que se relacionam com a visão de mundo das comunidades, a partir de suas crenças e valores particulares. Há que se presumir que, nos diferentes ambientes, inclusive no escolar, como os indivíduos provêm de diferentes comunidades, conseqüentemente deterão práticas discursivas e sociais diversificadas (PANSINI; ZIBETTI, 2009). De acordo com Silva (2007), no campo plural do letramento, seus diferentes modos são identificados culturalmente e relacionados a distintos domínios da vida (casa, escola, igreja, trabalho). Na argumentação da autora, as diversificadas situações na vida a partir das quais as pessoas agem e usam a linguagem de forma particular são consideradas, haja vista que se fazem presentes nichos que subsidiam e alimentam maneiras particulares de letramento, como é o caso da escola.

Nas palavras de Soares (2003b), o termo letramento pode ser substituído por alfabetismo, em contraposição ao analfabetismo ou iletrismo. Nesse sentido, Tfouni (2002) afirma não ser presente nas sociedades modernas o letramento “grau zero”, situação que torna infundada a utilização do termo iletrado, pelo fato de que existem “graus de letramento”. Ressalta-se que o iletrismo, conforme se referencia na França há aproximadamente vinte anos, é um termo empregado “para designar a ausência do domínio e/ou do uso da escrita por sujeitos que foram normalmente alfabetizados” (DABÈNE, 2002, p. 13). Percebe-se que o iletrismo, sob esse ângulo, corresponde a uma falta de conhecimento e domínio acerca do mundo da escrita, o que faz com que as pessoas fiquem à margem dessa forma de comunicação.

É oportuno distinguir que o termo alfabetismo tem foco individual, muito ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), em uma perspectiva psicológica. Por outro lado, o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita, sejam eles valorizados ou não, locais ou globais, ao abrangerem contextos sociais diversos, tais como família, igreja, trabalho, mídias, escola e outros, em uma perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009).

Para Carnio et al. (2011), o letramento é entendido como um processo que se estende por toda a vida, e, em razão disso, não é possível haver uma definição absoluta e universal. No mais, seu sentido varia de acordo com o contexto social, cultural e político

de cada população. As autoras ainda refletem que a noção de letramento é polêmica, haja vista que em países desenvolvidos e em desenvolvimento há diferentes visões sobre o tema. Portanto, em se considerando a complexidade e abrangência do letramento em termos conceituais, entende-se que ele é perpassado por certo sentido de indefinição. Tendo isso em vista, é importante esclarecer que, na presente pesquisa, não serão enfatizados conceitos, mas posicionamentos de diversos estudiosos que buscam formas de demonstrar o que é letramento nas significações atuais.

O letramento, na ótica de Costa (2004, p. 25), pode ser entendido como um conceito mais amplo do que a alfabetização no sentido tradicional, por estar ligado “ao conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de o quê, como, quando e por quê ler e escrever”. Nessa direção, o autor demonstra que o domínio puro e simples da tecnologia da escrita, de um código alfabético ou numérico, difere da concepção de letramento, que transcende o saber ler e escrever. Isso implica em saber fazer o uso frequente e competente da leitura e escrita, individual e/ou socialmente.

Leal (2004) argumenta que o letramento não é uma abstração, mas uma prática que se manifesta nas mais diferentes situações, nos diversos espaços e em diferentes atividades de vida das pessoas, estando atravessado por condições reais. Os sujeitos se letam no próprio contexto em que vivem e a partir do qual desenvolvem suas atividades diárias.

Na condição real em que emerge, o letramento está relacionado, segundo Kleiman (2005, p. 10), aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Isso, segundo ótica da autora, decorre do fato da escrita estar presente por toda a parte na composição da paisagem cotidiana. Em termos de significação, o letramento: “também significa compreender o sentido, numa determinada situação, de um texto ou qualquer outro produto cultural escrito”. Em síntese, Kleiman (1995) afirma que o letramento é um conjunto de práticas discursivas que abrange diferentes usos da escrita.

Entendido como prática social (STREET, 2003), o letramento constitui, para Soares (2012), um estado ou condição que as pessoas ou grupos de pessoas passam a ter ao se apropriarem da escrita, quando desenvolvem ações de ensinar e aprender a leitura e escrita do ponto de vista social, em contextos específicos. Desse modo, a autora expressa que o letramento consiste no “Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo

como consequência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 2012, p. 39).

Na mesma direção, Costa (2004) afirma que o letramento é o estado ou condição de um indivíduo ou grupo social que exerce, em graus diversos, práticas de leitura e escrita, participando de eventos que envolvem as tecnologias de leitura e escrita e sofrendo os efeitos das práticas e eventos de letramento ou letramentos. Assim sendo, “Esse estado ou condição de quem exerce as práticas sociais ou participa de eventos de leitura e escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação” (COSTA, 2004, p. 27).

Conforme interpretação de Marinho (2010b), utilizando da definição de Street (2003), o letramento é uma prática social, e não uma simples habilidade técnica e neutra. Trata-se, portanto, de uma prática respaldada em princípios epistemológicos socialmente construídos. Barton (1994 apud EUZÉBIO e CERUTTI-RIZZATTI, 2013) afirma que o letramento deve abranger os usos sociais que as pessoas fazem da escrita, sem se restringir ao aprendizado formal desta modalidade da língua, ao considerar a vida diária e as atividades em que os indivíduos se envolvem. Pela ótica social do letramento, o autor discorre que as pessoas se valem de diversificados tipos de letramento, referentes aos usos que fazem da escrita, os quais, por sua vez, estão ligados aos diversos domínios da vida.

Costa (2004) afirma que o letramento é complexo e heterogêneo, por ter uma dimensão individual e uma social. A dimensão individual, para ele, é um atributo pessoal de posse de tecnologias mentais de ler e escrever. Já na dimensão social configura um fenômeno cultural, por corresponder a atividades sociais que envolvem a escrita, e também as exigências sociais de uso da mesma. Assim, o autor expressa que o letramento envolve dois processos contínuos e complementares: ler e escrever, que juntos formatam um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas que compõem um longo e complexo contínuo.

O letramento também é visto a partir dessas dimensões nos estudos de Soares (2003a), que entende que a dimensão individual está ligada à posse individual de habilidades de leitura e escrita. O ato de ler, nesse caso, corresponde à obtenção de um conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos, que relaciona símbolos escritos e unidades sonoras, além da construção presente na interpretação dos textos. A leitura, ao apoiar-se na interpretação, condiz com argumento de Charmeux (1994), ao endossar que aprender a ler é aprender a construir sentido.

Na composição da dimensão individual do letramento está o ato de ler, que é, de acordo com Costa (2004), mais do que um processo de relacionar símbolos escritos a unidades de som. Configura-se como um processo de construir sentidos, de interpretação de textos escritos diversos, dos mais simples aos mais complexos (passíveis de serem lidos e escritos por pessoas em início de letramento). Segundo o autor, ler envolve desde a decodificação de sílabas ou palavras até a capacidade de ler bilhetes, cartas, e-mails, histórias em quadrinhos, contos, romances, poesias, jornais, textos científicos, e outros escritos.

No que se refere à ação de escrever, outro componente da dimensão individual do letramento, ela é perpassada por habilidades e conhecimentos que diferem da leitura. A escrita compreende as habilidades de transcrever sons, comunicar-se adequadamente com outros leitores, além de relacionar unidades sonoras e símbolos escritos com o propósito de expressar ideias e organizar o pensamento (SILVA, 2009). Nos dizeres de Costa (2004), escrever corresponde a um registro de unidades de som (domínio da tecnologia), e também se constitui como capacidade de transmitir significado a um leitor, de modo adequado, sendo um processo de expressar e organizar o pensamento em língua escrita. Abrange, pois, a apropriação de competências que vão desde capacidades mais simples, como de escrever o próprio nome ou bilhetes, até habilidades mais completas, que envolvem a escrita de textos mais elaborados, como cartas, e-mails, cartazes, textos argumentativos, ensaios, teses e outros. Por assim ser, observa-se, na dimensão individual, a necessidade de um conjunto de habilidades motoras, cognitivas e metacognitivas.

O letramento, em sua dimensão social, refere-se à prática social ou ao que as pessoas fazem com as habilidades e os conhecimentos acerca da leitura e escrita, em determinado contexto, sendo que as habilidades não podem ser dissociadas de seus usos. Nesse sentido, o termo alfabetismo funcional, segundo Silva (2009), é explicado em parte por essa sistemática (embora analfabetos possam ser letrados – Soares, 1998), ao compreender o conjunto de habilidades e conhecimentos que tornam um indivíduo capaz de participar das atividades de leitura e escrita presentes e pertencentes à sua cultura. Desse modo, Silva (2009) explicita que a dimensão social do letramento não se restringe a esta concepção, dada a amplitude do universo em que se assenta. Considerando a dimensão social do letramento, Soares (2003b) acrescenta que as habilidades de leitura e escrita não são vistas como “neutras”, mas como um conjunto de práticas socialmente construídas a

partir de processos sociais mais amplos, responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições, padrões de poder existentes no contexto social.

A compreensão dos sentidos do processo de letramento dos alunos pesquisados remete à consideração das dimensões individual e social do mesmo, sendo que elas se apresentam juntas e complementares nas construções de sentidos. Assim, a dimensão individual expressa pela leitura e escrita, cada uma com suas especificidades em termos de habilidades, envolve o que os alunos podem efetuar individualmente. Refere-se ao que pode ser feito a partir dos conhecimentos linguísticos, aspectos mentais, interpretações que realizam a partir dos seus entendimentos, interesses, motivações e necessidades. Nesse caso, tanto a leitura como a escrita são condição para construção de sentido, considerando a possibilidade de transmitirem significados aos leitores a partir de um modo organizado de pensar, comunicar e expressar por escrito. Quanto à dimensão social, por se referir aos usos e às funções sociais da leitura e escrita na sociedade, abrange perspectivas socioculturais que são percebidas nos eventos de letramento por intermédio das práticas de letramento. Há ideologia nesses usos em decorrência de as práticas sociais já serem construídas e estarem assentadas em valores, costumes, relações de poder em diferentes configurações sociais. Dessa forma, o letramento e os sentidos são compreendidos quando se leva em conta essas dimensões.

O letramento é, para Leal (2004), possuidor da função de auxiliar o aluno a lançar um olhar sobre o mundo, valorizando-se como sujeito humano. Nessa perspectiva, a palavra, ao rejeitar a entrada no mundo da escrita sob uma ótica meramente funcional, é instrumento que ganha valor e positividade. Por essa razão, torna-se necessária a apreensão do código, mas também a validação deste no âmbito de existência real, em um ato de ler dinâmico que seja processo de humanização. No referido processo, há o domínio das técnicas de escrever e ler em termos conscientes: “É entender o que se lê e escrever o que se entende” (FREIRE, 1983, p. 111).

A distinção estabelecida entre as dimensões individual e grupal/coletiva do letramento, ou seja, entre capacidades individuais e comportamentais, ou condições sociais, tem relevância e implicações metodológicas importantes quanto ao estabelecimento de instrumentos de mensuração e/ou avaliação do letramento. Isso porque, segundo Britto (2003, p. 53), quando se fala de letramento de grupos/comunidades, não significa que seja a somatória de competências/habilidades singulares, mas de “formas de organização social, de intercâmbio e produção de produtos, de circulação de cultura, de

estabelecimento de valores e de padrões de comportamento”. O mencionado autor acrescenta que, em vários estudos sobre o letramento, pode-se observar uma gama de situações mediadas pela escrita que acontecem com base nas relações sociais, culturais e políticas historicamente estabelecidas, independente das capacidades dos sujeitos tomados individualmente.

Além das dimensões individual e social, Leal (2004) destaca que o letramento abarca a “totalidade” dos sujeitos em uma caracterização a partir de cinco dimensões que não são completas, sendo passíveis de alteração. A dimensão cultural abrange o aprendizado da leitura, escrita e fala em um desenvolvimento cultural (aceitação, compreensão e ampliação de todos saberes). Essa categoria tem sentido quanto integrada ao sujeito do conhecimento em suas relações, bem como na natureza das relações que podem estabelecer e das quais podem participar.

Desse modo, integrar-se à cultura representa assumir a diversidade, conhecer para ampliar os modos de compreensão do mundo, tendo a possibilidade de participações das mais variadas formas e expressões de cultura de um determinado povo, lugar, país. Por ser o letramento entendido, neste estudo, na perspectiva sociocultural, a cultura, de um modo geral, associa-se a esta dimensão, especificamente ao trazer expressões culturais de grupos determinados e situados espaço-temporalmente, no caso, o quarto ano investigado.

Na dimensão discursiva, Leal (2004) reforça que as pessoas são sujeitos da linguagem e se manifestam das mais diferentes formas, ao praticarem ações, alcançarem intenções, e produzirem efeitos sobre os interlocutores, como: informar, esclarecer, criticar, argumentar, sensibilizar, pedir, alertar, impressionar, e mais. O discurso-efeito, de sentido interlocutório, expressa um modo de ação sobre o mundo, mesmo que dele não se tenha consciência. Em síntese, esse discurso permite entender que o que é falado está marcado por quem fala, de onde fala e por que fala. Nessa dimensão, verificou-se nos discursos de alunos e professoras, e que ocorreram especialmente em sala de aula, o adentrar nas práticas discursivas na busca de compreensão dos sentidos do processo de letramento em aulas observadas.

No que se refere à dimensão cognitiva, ensinar a ler e escrever corresponde ao ato de mobilizar um conjunto diferenciado de operações mentais, no sentido de proporcionar ao aluno condições para que possa, em processo de produção de sentido, se apropriar de um conjunto de capacidades que não são apenas linguísticas, mas também cognitivas. Os esforços pedagógicos tendem a conduzir ao desenvolvimento de

habilidades, como inferências, antecipações, contextualização, localização da informação, deduções explícitas e implícitas, descoberta de pistas.

Nesse sentido, ler e escrever suscitam habilidades e conhecimento de mundo, da língua e de texto, considerando o acionar e relacionar informações, conhecimentos, e também levar em conta o contexto e, principalmente, os objetivos da leitura. Ao contrário, para Leal (2004, p. 59), “Sem objetivo para ler, não há o que construir, não há o que selecionar, o que buscar, o que processar”. No entendimento da autora, ler e escrever estão inseridos no mundo simbólico construído, no qual os sujeitos leitores e produtores de textos constroem sentidos em suas existências. Na análise do evento de letramento contação de história, a dimensão cognitiva teve centralidade. No decurso da narração da história, alunos iam fazendo inferências, antecipações e deduções sobre o desfecho da mesma.

Indo além do técnico e do cultural no ato de ler e escrever, a dimensão ética considera a natureza moral desses atos, uma vez incorporados na vida dos sujeitos. A ética da qual trata Leal (2004) é crítica, e permite aos sujeitos acreditar nas suas potencialidades de fazer valer seus próprios direitos e os dos outros. Como o letramento é uma prática social, os valores, os sistemas de referência e significação revelam esse mesmo mundo. O sujeito, por ser social, tem consciência de pertencimento, ao passo que as ações e atitudes são produzidas socialmente e para esta mesma sociedade se voltam. Alguns eventos de letramento analisados ancoraram pontualmente na dimensão ética, a saber, temas contidos em livros didáticos, como: direitos das crianças, extraídos do Estatuto da Criança e do Adolescente; história com enfoque no abandono e maus tratos dirigidos a um cachorro, entre outros.

A última dimensão, a estética, está ligada ao entendimento de incompletude própria dos seres humanos, já que “é apreender no outro o que me falta e poder se saber igualmente fonte de completude do outro” (LEAL, 2004, p. 60). Nessa conjuntura, ao se completarem no ato de se relacionarem com o outro, há possibilidade do encontro entre produtor e leitor, e também entre leitor e produtor, sendo o dinamismo discursivo posto pela linguagem o produtor da constitutividade dos sujeitos. O cruzamento de discursos permite, segundo a autora, uma articulação entre “mim” e “outro” e entre o que eu tenho do outro e o outro tem de mim, traduzindo a humanidade de cada um e do que cada um pode “ver” no outro. Há uma articulação da singularidade de cada sujeito, que, por ser

incompleto, em interação com o outro (lendo e escrevendo) pode se completar, mesmo que este seja um movimento contínuo e imprevisível.

Diante disso, há autonomia do sujeito no uso da leitura e escrita, ao transformar a linguagem que lê e a que produz em modos de relações humanas, a partir da inserção no mundo como sujeito criativo que dispõe de letramento (LEAL, 2004). Vale ponderar que a dimensão estética é convergente com a perspectiva bakhtiniana, que fundamenta as discussões sobre os sentidos do processo de letramento no tocante à percepção e compreensão de que vozes individuais que estiveram presentes nos eventos de letramento em sala de aula, em diálogos umas com as outras, possibilitaram a construção de sentidos por uma ótica coletiva, recíproca e complementativa.

Tendo como objeto de estudo os sentidos do processo de letramento de quatro crianças de uma escola pública municipal, situada na periferia da cidade de Ipameri-GO, esta pesquisa dedica-se a investigar eventos e práticas de letramento mediante a construção de sentidos por parte desses alunos. Nesse contexto, a interpretação do letramento enquanto processo implica em considerar a possibilidade da sua subordinação às agências formativas institucionais, como é o caso da escola, podendo ocorrer também em favor de ações socioculturais mais difusas, também significativas, como, por exemplo, a mídia, imprensa, serviços públicos, indústria de entretenimento, entre outros. Conforme discute Britto (2003), outro ponto a destacar, considerando essa visão de processo, é que o letramento remete a um movimento mais geral, relacionado com a percepção da ordem da escrita, de seus usos e objetos, assim como de ações que uma pessoa ou um grupo de pessoas fazem com respaldo em conhecimentos e artefatos da cultura escrita.

Costa (2004, p. 45) afirma que o letramento, enquanto objeto e processo, constitui-se em práticas enunciativo-discursivas de fala, leitura ou escrita. Desse modo, o autor explica que a criança, mesmo sem saber “escrever” usando o código alfabético do Português, escreve não apenas grafemas ou sílabas, mas um enunciado socioconstruído de textos diversos, com gêneros textuais variados. “Trata-se de uma escrita enunciativo-discursiva em que se usam os recursos linguísticos (formas da língua) para construir um determinado tipo de discurso, realizado empiricamente em forma de um gênero textual”.

Castanheira et al. (2007), tendo respaldo nos estudos de Cook-Gumperz (1986) e Street (1984), afirmam que o letramento não é um processo que ocorre na cabeça dos indivíduos ou que é igual para todas as pessoas, independente da situação a que se refira. Ao contrário, o processo de letramento envolve um movimento ativo, em virtude de sua

natureza dinâmica, e por isso está relacionado a ações desenvolvidas por pessoas em determinada conjuntura, que se liga a sua realidade de participação enquanto grupo social.

Frente ao mencionado quadro social, Castanheira et al. (2007, p. 9) enunciam que “letramento é um processo dinâmico em que o significado da ação letrada é continuamente construído e reconstruído por participantes, quando se tornam membros de um grupo social (turmas escolares, grupos profissionais e sociais diversos)”. No tocante a este estudo, o grupo social em questão se refere à turma escolar em que os alunos pesquisados praticam e desenvolvem ações letradas.

É perceptível que há letramentos delineados em contextos diversificados de uso da escrita, envoltos por perspectivas plurais e heterogêneas em consideração à variedade de ocorrências que atravessam o cotidiano da sala de aula. Assim, é elucidada uma multiplicidade de demandas ou modos “de se participar em processos de letramento em diferentes grupos sociais” (CASTANHEIRA et al., p. 9, 2007). Em linhas gerais, o letramento, por envolver o funcionamento da linguagem em atividades humanas nas quais são usados recursos para trabalhar com a língua em práticas sociais, corresponde a um processo contínuo, dinâmico e social. Além disso, acompanha os sujeitos durante toda vida e em todas as atividades, permitindo que os sujeitos valham-se da escrita em situações sociais que requerem diversas maneiras de utilizá-las, não existindo um estágio final que caracterize o sujeito como “plenamente letrado” (MANFRIM, 2006).

Hoje, conhecer o funcionamento do sistema de escrita e poder engajar em práticas sociais letradas explicita aspectos que possibilitam aos sujeitos responderem aos inevitáveis apelos de uma cultura grafocêntrica. Cabe ao aprendente o desenvolvimento de ações diferenciadas no contexto em que se vive, a partir das relações que estabelece com o mundo. Ações desse porte permitem que o sujeito interprete, divirta-se, seduza, sistematize, confronte, induza, documente, informe, oriente-se, reivindique e garanta a sua memória, considerando que o efetivo uso da escrita garante-lhe uma condição diferenciada na sua relação com o mundo, um estado não necessariamente conquistado por aquele que apenas domina o código (SOARES, 2003a).

Conforme o exposto, cabe pensar em letramento (plural) frente às variadas situações que envolvem a complexa teia do fazer social. A pluralidade diz respeito às diferentes perspectivas que respaldam caracterizações do letramento, e que vêm tendo lugar no universo brasileiro. As práticas de leitura transcendem a cultura do papel, e, segundo Soares (2002), alargam para o espaço da cibercultura, meios eletrônicos

responsáveis por trazer diferentes tecnologias que, por conseguinte, requerem a criação de diferentes letramentos. Dessa forma, os diferentes espaços de escrita e diversos mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita culminam em distintos letramentos.

Atualmente, falar de letramento significa considerar as condições letradas como sendo a participação dos sujeitos no tecido social, por meio da apropriação de diferentes discursividades da linguagem escrita (GOULART, 2006a). Isso remete à apropriação de sujeitos ou de grupos à leitura e à escrita como instrumentos de comunicação social, a partir de transformações na identidade dos sujeitos/grupos, particularmente daqueles marginalizados. Essas transformações são responsáveis por permitirem que sujeitos/grupos, através da autoria dos seus discursos, possam estabelecer interlocução com a sociedade. (MASTROBUONO, 2007).

Tendo em vista a vastidão de constructos teóricos e práticos que o abarca, o letramento se faz presente em diferentes campos sociais e variadas áreas do saber. Nesses termos, corresponde a tudo que a sociedade lança mão em prol de efetivar diversificadas atuações, ocupações, papéis sociais exercidos e percebidos em diferentes instâncias e instituições. O letramento é, assim, ato de vida inevitável e processual. É estar e atuar no mundo através de interpretações possíveis, mediante sentidos e significados que se despertam quando a escrita assume funcionalidade social nos seus mais variados usos práticos, concretos e cotidianos, que são vivenciados, ao invés de ensinados. Assim, o letramento acontece em diferentes domínios da vida e é esculpido nas e pelas práticas cotidianas das pessoas. Corresponde, pois, a um mergulhar em múltiplas formas de leitura ancoradas no universo sociocultural que caracteriza a dinamicidade e estruturação da sociedade letrada.

2.4. Formas de letramento: construção de conceitos

Na presente pesquisa, considerando o mapeamento dos modelos teóricos concernentes ao letramento, é notável que a concepção de letramento que vem ganhando força no Brasil é resultante de uma divergência entre os estudos que focalizam as grandes consequências cognitivas, históricas e culturais atribuídas à escrita, e aqueles que se dedicam às “práticas locais ou situadas” (MARINHO, 2010a). Neste último grupo, estão os Novos Estudos sobre o Letramento - New LiteracyStudies (NLS), que trouxeram

mudanças na concepção do termo por apontarem que as práticas de letramento variam em função do contexto e da cultura a que se referem, além de indicarem a existência de efeitos de distintos letramentos em situações e condições diferenciadas, o que corresponde ao modelo ideológico (STREET, 2003).

Nessa perspectiva, os modelos autônomo e ideológico de letramento convivem em práticas escolares, conforme se observou na escola pesquisada, em que ora são consideradas situações em que o letramento responde por si mesmo, por meio de textos e atividades em que perguntar e responder são desenvolvidas com um sentido literal ao escrito, independente do contexto de vida dos alunos, de sua cultura e saberes; ora os usos da escrita são entendidos mediante interações, diálogos em que práticas de letramento ocorrem e são vivenciadas pelos alunos ao compreenderem a temática, conteúdo dos textos, por exemplo, lançando mão de valores, conhecimentos prévios, sentimentos, emoções, ideologias, costumes, dentre outros elementos de natureza abstrata.

O modelo ideológico de letramento, no posicionamento de Street (2014), ao invés de negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e escrita, objetiva entendê-los como encapsulados em contextos culturais e também em estruturas de poder. Decorre disso o fato de que esse modelo subsume, mais do que exclui, o trabalho efetivado no quadro do modelo autônomo.

A utilização de termos como modelo autônomo, modelo ideológico, práticas de letramento e eventos de letramento faz com que haja adesão das pessoas a uma concepção própria de escrita, de linguagem, de cultura, em outras palavras, a uma concepção específica de letramento, como afirma Marinho (2010a). A autora defende que avaliar o grau de letramento de um indivíduo ou de uma sociedade consiste em averiguar as suas possibilidades e condições de participação nas práticas de escrita que essa sociedade disponibiliza (crenças, valores, formas de relação com a cultura escrita). A autora esclarece que a concepção ideológica não corresponde a uma única concepção de letramento existente, conforme será demonstrado ao longo desta seção.

Com a finalidade de ir além das concepções de letramento, referencia-se aos modelos percorridos por Street (2010), tendo em vista que modelo é empregado pelo autor como perspectivas conceituais que padronizam noções sobre como é o mundo, a partir de distinções categóricas. É presumido, no modelo autônomo, que o letramento é uma coisa autônoma, separada e cultural, uma coisa que teria efeitos independentemente do contexto. O autor exemplifica esse modelo ao afirmar que esteve em Gana com algumas pessoas que

pensavam um programa de alfabetização para quinze línguas diferentes. Nesse caso, foi usado o mesmo material, o qual foi simplesmente traduzido para as línguas faladas em todo o país “como se fosse possível ficar em uma grande cidade e fornecer uma única coisa autônoma chamada letramento” (STREET, 2010, p. 37). Nessa linha de entendimento, a abordagem autônoma significa impor concepções ocidentais de letramento para outras culturas ou mesmo dentro de um mesmo país. Consiste, pois, em instituir concepções de uma classe ou grupo cultural para outras classes ou grupos culturais (STREET, 2003).

Segundo Street (2013), em vários campos da escolarização, programas de desenvolvimento trabalham com a perspectiva padrão por meio da suposição de que o letramento, por si só, do ponto de vista autônomo, tem efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas. Efeitos benéficos quanto ao letramento, a partir desse modelo que disfarça as conjecturas culturais e ideológicas que o sustentam, como se essas fossem neutras e universais. No que diz respeito a essa descontextualização e ao caráter de autonomia do letramento, o autor completa:

Introduzir o letramento para as crianças na escola, para pessoas “iletradas” em vilarejos e para jovens pobres em áreas urbanas, entre outros, teria o efeito de intensificar suas habilidades cognitivas, melhorar suas perspectivas econômicas, torná-los cidadãos melhores, independentemente das condições sociais e econômicas que respondem pelo seu “iletrismo” em primeiro lugar. Eu me refiro a isso como um modelo “autônomo de letramento” (STREET, 2013, p. 53)

Sobre o modelo autônomo de letramento, Kleiman (1995) afirma que a autonomia refere-se ao fato de a escrita ser um produto completo em si mesmo, independente do contexto de sua produção para ser interpretada. Os mecanismos interpretativos têm respaldo em um processo a partir do qual a interpretação seria determinada:

[...] pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade, pois, nela, em função do interlocutor, mudam-se rumos, improvisa-se, enfim, utilizam-se outros princípios que os regidos pela lógica, a racionalidade, ou consistência interna que acabam influenciando a forma da mensagem. Assim, a escrita representaria uma ordem diferente de comunicação, distinta da oral, pois a interpretação desta última estaria ligada à função interpessoal da linguagem, às identidades e relações que interlocutores constroem, e reconstróem, durante a interação (KLEIMAN, 1995, p. 22).

O enfoque autônomo percebe o letramento em termos técnicos, em face da sua independência quanto ao contexto social. Caracteriza-se, também, como uma variável autônoma, cujas consequências para a sociedade e a cognição são advindas de sua natureza intrínseca (STREET, 2010). Nessa configuração, o contato (escolar) com a leitura e escrita,

em função da própria natureza da escrita, permite o indivíduo a apreender, de modo gradual, habilidades que podem o levar a estágios universais de desenvolvimento, níveis de alfabetismo (ROJO, 2009).

Para Street (2014, p. 172), o modelo autônomo de letramento é dirigido por um único caminho, que empreende o desenvolvimento do letramento como associado a progresso, civilização, liberdade individual e mobilidade social. Indica, segundo o autor, uma noção de letramento com “L” maiúsculo e no singular, sendo algo autônomo, que tem consequências para o desenvolvimento pessoal e social. Por ser visto simplesmente como natural, ligado a aspectos técnicos do processo escrito ou oral, não expressa uma postura ideologicamente situada. Por essa perspectiva, as pessoas que empregam o mencionado modelo - o qual, por sua vez, tem dominado campo de estudo sobre o letramento recentemente - são responsáveis pelo estabelecimento de pseudopolaridade “entre os aspectos técnicos e culturais do letramento”.

O modelo autônomo tem buscado tratar o letramento como variável independente, e, conseqüentemente, desvinculada de seu contexto social. Nota-se, conforme salienta Street (2014), um distanciamento entre língua e sujeitos, ao tratar a primeira como coisa, que mantém distância do professor e do aluno ao impor a eles regras e exigências externas, na condição de receptores passivos. Percebe-se, também, usos metalinguísticos expressos nos modos como os processos sociais de leitura e escrita são referenciados e lexicalizados no campo pedagógico, como se configurassem como competências independentes e neutras, e não envoltas por relações de poder e ideologia.

Constata-se uma atribuição de privilégio à leitura e à escrita em detrimento do discurso oral, denotando superioridade ao meio escrito e, por conseguinte, às pessoas que o dominam. A filosofia da linguagem é verificada, nesse modelo, como o estabelecimento de unidades e fronteiras para componentes do uso da língua, com ideia de neutralidade, o que tende a disfarçar a fonte ideológica do que verdadeiramente são construções sociais. Ao contrário, Street (2003) argumenta que não é pertinente sugerir que o letramento possa ser dado de forma neutra, conforme postula o modelo autônomo, para que posteriormente seus efeitos sociais sejam experimentados.

Nessa abordagem, segundo Silva (2009), a correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo contribui para a dicotomia entre oralidade e escrita, e também uma atribuição de qualidades intrínsecas à escrita, bem como aos grupos que a

possuem. Situação que, na interpretação da autora, contribui para o agravamento da “polarização” entre os que sabem ler e escrever e os que não sabem.

Partindo da premissa de que as concepções dominantes de letramento controlam aspectos imprescindíveis de linguagem e pensamento, é firmada nas palavras de Street (2014) a pedagogização do letramento, assentada em constituição autônoma do mesmo. Em outra direção, o autor argumenta que o letramento, na sociedade contemporânea, revela-se por meio de práticas sociais de leitura e escrita em que o tornam escolarizado, de modo que não apresenta superioridade em termos de outros letramentos.

Os participantes dos meios letrados fazem o uso de estratégias discursivas, orais e letradas quando interagem em casa, na escola, e outros espaços. No entanto, o caráter interativo do letramento está, em prática, implícito em prescrições e convenções linguísticas que revelam segregação no que se refere à oralidade e letramento. Pensando nisso, Street (2014, p. 130) reforça: “Essa concepção de letramento parece ser um dos principais meios pelos quais um modelo autônomo de letramento é interiorizado e disseminado na sociedade contemporânea. É uma concepção endêmica ao letramento pedagogizado”.

Street (2010) menciona que sua experiência, tanto no Irã quanto em todos os outros lugares em que esteve realizando pesquisa etnográfica, diz que o letramento varia. As pessoas podem estar envolvidas em uma ou outra forma de letramento, suas identidades podem ser diferentes, suas habilidades também podem ser distintas, assim como seus envolvimento em relações sociais podem apresentar distinções. Nesse contexto, Street (2010) refere-se ao modelo ideológico, que embora seja um modelo cultural, é ideológico porque há poder nessas ideias. Como ilustração desse poder, o autor frisa que esses modelos determinam recursos, currículos, estratégias pedagógicas e, principalmente, estabelecem fronteiras a fim de definir quem é alfabetizado/letrado e quem não é.

Na percepção de Street (2014), o modelo ideológico de letramento está concentrado em práticas sociais específicas de leitura e escrita, por reconhecer a natureza ideológica que, pela ótica cultural, encontra-se entranhada nas referidas práticas. Abarca modelos e pressupostos concorrentes acerca dos processos de leitura e escrita, encaixados em relações de poder. Também, impõe precauções acerca de grandes generalizações sobre o letramento “em si mesmo”. Ademais, o autor revela que o modelo em questão envolve a consideração de processos sociais, de modo a significar o letramento para as pessoas em instituições sociais diversificadas, que transcendem as pedagógicas. Assim, esclarece:

O modelo ressalta a importância do processo de socialização na construção de significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições “pedagógicas”. Ele distingue as alegadas consequências do letramento de sua real importância para grupos sociais (STREET, 2014, p. 44).

Nas palavras de Street (2003), o modelo ideológico de letramento é uma alternativa que oferece uma visão mais culturalmente sensível acerca das práticas de letramento, ao permitir percepções de como elas variam de um contexto para outro. Em termos teóricos e metodológicos, Silva (2007), na mesma direção, argumenta que o modelo referenciado é sensível à diversidade local nas práticas de letramento. Para tanto, viabiliza a compreensão que as pessoas têm dos próprios usos e significados da leitura e escrita.

Em conformidade com isso, Silva (2007) afirma que pesquisas recentes têm elucidado que o modelo ideológico se refere a interpretações que se ligam a estruturas culturais e de poder de sociedades determinadas. Dessa maneira, são consideradas as habilidades cognitivas de ler e escrever, as quais são entendidas como imanes, encapsuladas em culturas e estruturas de poder (GIORDANI, 2004).

Na concepção ideológica de letramento, as práticas de letramento são vistas como indissoluvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade, reconhecendo a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos. Essa concepção traz à tona o fato de que todas as práticas de letramento, além de contemplarem elementos da cultura, são também ideológicas (STREET, 2010). Sob esse viés, Rojo (2009, p. 99) escreve que o “significado do letramento” varia através dos tempos, das culturas e até mesmo dentro de uma mesma cultura. Sendo assim, “práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos”.

Silva (2009) argumenta que, no modelo ideológico, os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola são relacionados à cultura e ao poder representado pelo contexto da escrita em ambiente escolar. Em decorrência disso, as práticas de letramento mudam conforme o contexto dos grupos sociais. Kleimam (1995) está de acordo com esse posicionamento, ao afirmar que o modelo ideológico de letramento não deve ser entendido como negação dos estudos desenvolvidos na concepção autônoma, mas em relação às estruturas culturais e de poder que representa o contexto de aquisição da escrita na escola.

Street (2013) pontua que a pesquisa em Novos Estudos sobre o Letramento (NLS) sugere, na prática, que ele varia de um contexto para outro e de uma cultura para outra. Nessa perspectiva, também alteram os efeitos dos diferentes letramentos em distintas

condições e que coadunam com o letramento ideológico. O autor diferencia o modelo autônomo do modelo ideológico nas seguintes palavras:

A abordagem autônoma simplesmente impõe concepções particulares, dominantes de letramento a outras classes sociais, grupos e culturas. O modelo alternativo, ideológico, de letramento oferece uma visão culturalmente mais sensível das práticas de letramento, pois elas variam de um contexto para outro. Este modelo parte de premissas diferentes daquelas do modelo autônomo – ele postula, ao contrário, que o letramento é uma prática social, e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; que está sempre incrustado em princípios epistemológicos socialmente construídos. O modelo diz respeito ao conhecimento: as formas como as pessoas se relacionam com a leitura e a escrita estão, elas mesmas, enraizadas em concepções de conhecimento, identidade, ser. Está sempre incorporando em práticas sociais, tais como as de um mercado de trabalho ou de um contexto educacional específico, e os efeitos da aprendizagem daquele letramento em particular dependerão daqueles contextos específicos (STREET, 2013, p. 53-54).

Os NLS tiveram como marco conceitual, conforme Buzato (2009), as distinções entre os modelos autônomo e ideológico de letramento. A distinção desses modelos, para o autor, questiona a crença anterior de que a alfabetização da população, sendo uma variável autônoma, teria efeitos previsíveis acerca do seu desenvolvimento cognitivo e sociocultural. Desconsidera, portanto, a variação do letramento em contextos e culturas específicas, bem como a variação dos efeitos de diferentes letramentos em distintas condições (STREET, 2010).

Fazendo alusão a questões socioculturais, os sentidos do processo de letramento, neste estudo, incluem a participação dos alunos em práticas de letramento, de modo a abranger os diferentes usos e funcionalidades da escrita em eventos específicos presentes no contexto da sala de aula, o que corresponde ao modelo ideológico de letramento. A abordagem aqui exposta é contrária à questão da autonomia, ao passo que considera o letramento como passível de variação de lugar para lugar, de contexto para contexto, de situação para situação.

Pelo fato de o modelo ideológico ser sensível à diversidade local nas práticas de letramento (SILVA, 2007), ele contempla o interesse basilar desta pesquisa, que é inserir em perspectivas socioculturais, em que podem ser expressos valores, costumes, crenças, dentre outros aspectos abstratos e/ou subjetivos que permitem a análise dos eventos de letramento no campo dos sentidos. Percebe-se, dessa forma, que a leitura e escrita, dentro desse modelo, não estão segregadas da cultura no âmbito de diversificadas formas de letramento que são utilizadas na vida cotidiana dos alunos, e que, por conseguinte, revelam usos práticos e imediatos que apresentam conexões com as práticas sociais.

Soares (2012) sintetiza que os conceitos de letramento que enfatizam sua dimensão social fundamentam-se em duas concepções: no valor pragmático, versão “fraca”, expresso pela necessidade de letramento para o efetivo funcionamento na sociedade; e na versão “forte”, respaldada no poder revolucionário do letramento, no potencial para transformar relações e práticas sociais injustas. Considerando esses modelos, Soares (2003b), respaldada na reflexão de Street (1984), estabelece a distinção entre as versões fraca e forte do conceito de letramento. Segundo a autora, a versão fraca está relacionada ao modelo autônomo, sendo (neo)liberal e ligada a mecanismos de adaptação da população às necessidades e exigências sociais quanto ao uso de leitura e escrita. Por outro lado, na versão forte do letramento, que se aproxima do modelo ideológico e da visão paulo-freiriana, a alfabetização tem caráter revolucionário, crítico (ROJO, 2009). Por essa visão, Soares (2012) enfatiza que o letramento não é instrumento neutro (porém, interpretado de forma radical e revolucionária), mas fundamentalmente um conjunto de práticas socialmente construídas. Essas práticas abrangem a leitura e escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder que fazem parte dos contextos sociais.

O letramento forte colabora não para a adaptação do cidadão às exigências sociais, mas para a ressignificação da autoestima, em prol da construção de identidades fortes, a favor da potencialização de poderes (empoderamento, *empowerment*) dos agentes sociais, em sua cultura local, na cultura valorizada, na contra hegemônica global (SOUZA SANTOS, 2005 apud ROJO, 2009). Nesse sentido, são levados em conta os múltiplos letramentos, sejam valorizados ou não, globais ou locais (ROJO, 2009).

São pormenorizadas, no próximo capítulo, possíveis conceituações de eventos e práticas de letramento que foram tratados de modo inter-relacionado do ponto de vista analítico. Ao se referir às práticas de letramento, trazem-se junto os eventos de letramento, haja vista que as práticas só podem acontecer quando há eventos. Nas práticas de letramento, percebidas como práticas sociais, a dimensão sociocultural é enfocada, assim como o próprio letramento é pensado por essa via.

CAPÍTULO III

EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO: USOS E FUNCIONALIDADES DA ESCRITA NO ENTREMEIO DAS PRÁTICAS SOCIAIS

O homem, ser de relações, e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo (Paulo Freire).

Neste capítulo, os eventos e as práticas de letramento são discutidos segundo uma perspectiva conjunta, por corresponderem a mecanismos viabilizadores das ações letradas em ocasiões diversificadas da vida social. Percebe-se uma coparticipação desses mecanismos para responder às demandas por letramento em diferentes instâncias do fazer social, considerando que a ação de letrar é vista como uma prática social e, por conseguinte, detentora de uma natureza sociocultural. Os eventos de letramento, assim, permitem perceber o que é aparente, possível de ser visualizado em situações de letramento específicas e definidas espaço-temporalmente. Por outro lado, as práticas de letramento dão colorido aos eventos, no sentido de explicá-los a partir de compreensões sedimentadas no que não está visível, mas pode ser abstraído ao se mergulhar nas subjetividades que atravessam as relações humanas, especialmente na efetivação das interações. A convergência de eventos e práticas, nesta pesquisa, revela um campo de alcance mais integral, por permitir a consideração da pluralidade, multiplicidade e diversidade que delineiam os sentidos do letramento enquanto processo, tendo como referência a escola pública municipal pesquisada. Em termos de teorização, são mencionados autores que têm produções voltadas principalmente para debates acerca dos eventos e práticas de letramento, tais como: Street (2010, 2012, 2013), Heath (1982), Kleiman (2005), Barton e Hamilton (2000), Hamilton (2000a, 2000b), Cerutti-Rizzatti et al. (2008), Rojo (2009), Euzébio e Cerrutti-Rizzatti (2013), e outros.

3.1. Práticas de letramento e suas implicações nos eventos de letramento

Em grupo, a gente faz assim: a professora pede para a gente escrever uma produção de texto. Eu e uma colega sentamos juntas e vamos inventando, uma inventa uma coisa e a outra inventa outra. Cada uma faz o seu, conversamos sobre o que estamos escrevendo (Aluna P).

Partindo da premissa de que os eventos de letramento envolvem situações nas quais estão presentes interações, comunicações e diálogos que ocorrem de modo colaborativo, o relato de P expressa o campo prático dos eventos e práticas de letramento, bem como evidencia elementos que fundamentam as discussões apresentadas nesta seção. Um ponto central na enunciação referenciada é a colaboração das alunas no sentido de uma contribuir uma com a outra na execução do trabalho feito em grupo. Isso expressa um evento de letramento que traz como um dos atributos, em termos conceituais, o aspecto colaborativo, advindo das interações que se podem ver acontecer.

Assim, infere-se que sugestões, ideias, pontos de vista, conhecimentos, sentimentos, emoções, valores, costumes, dentre outros elementos abstratos e invisíveis, podem ter vindo à tona nas conversas que aconteceram paralelamente à produção de texto. Adentra-se, pois, nas práticas de letramento, passíveis de serem vivenciadas pelas crianças, e que se assentam, teoricamente, no que não é possível de se ver, característica que difere das observadas em eventos de letramento.

Portanto, na presente enunciação, considerando o procedimento dialógico, transparecem, entre as alunas, interações ao falarem sobre o que iam escrever, havendo, ainda, possibilidade de efetivarem interpretações e compreensões, ao inventarem, pensarem acerca do assunto relativo à produção escrita. Nesse caso, ao interpretarem e compreenderem determinada temática, entram em cena os sentidos (detalhados no próximo capítulo) do processo de letramento, por meio de percepções sensíveis.

É com base em situações como a apresentada - que ocorrem no dia a dia das pessoas a partir de contextos comunicativos, sendo assentadas em empregos diferenciados da palavra escrita - que a escola New Literacy Studies – Novos Estudos do Letramento (NLS) de pensamento e pesquisa, conforme destaca Stromquist (2001), tem se dedicado a examinar as experiências cotidianas das pessoas. Busca-se, portanto, exemplos através dos quais a comunicação e o uso da palavra escrita acontecem efetivamente. Nas palavras da autora, a referida escola respalda-se nos estudos de Heath (1983), Street (1984, 1993, 1995), Gee (1996), Gee et al. (1996), Barton (1984), e Barton e Hamilton (1998). Essa perspectiva, para Stromquist (2001), ancorando-se em Druine e Wildemeersch (2001), é de cunho sociocultural, posto que enfatiza o reconhecimento do letramento em sua comunidade de práticas. É importante destacar que dos NLS emergem importantes conceitos, como o de eventos de letramento e de práticas de letramento (STROMQUIST, 2001).

Os NLS, além de terem sido marcos conceituais a respeito da distinção entre os modelos autônomo e ideológico de letramento, também marcaram diferenciações entre evento de letramento e prática de letramento (BUZATO, 2009). No universo de análises desses novos estudos, Ferreira (2009, p.70) declara que as práticas e os eventos são essenciais para a observação dos letramentos. Há que se considerar também, conforme pontua o autor, a importância do texto na condição de “mediador dessas duas realizações”.

O letramento, no entendimento de Silva (2007), é uma atividade social que pode ser compreendida no âmbito das práticas de letramento realizadas pelas pessoas, a partir dos eventos de letramento. A autora ressalta que a unidade básica de análise é o evento, que abrange diversas ocasiões presentes no dia a dia em que a palavra escrita desempenha um papel.

Como o letramento desempenha papel em várias atividades comunicativas, com vistas a compreendê-lo, é importante examinar eventos particulares, como, por exemplo, os que foram observados no momento da coleta de dados, a saber: aulas, palestras e contação de história⁸. Por meio desses eventos, a leitura e a escrita são usadas considerando o caráter cultural desses mecanismos em conjunturas determinadas, quando se adentra nas práticas de letramento. Essas práticas, em termos de conceito, são compreendidas como instrumento de análise que viabilizam a interpretação dos eventos, indo além de sua descrição (SOARES, 2003c).

Marinho (2010b) demonstra uma inter-relação entre eventos e práticas de letramento ao expressar que a compreensão das regras subjacentes a um evento remete às práticas, bem como ao contexto sociocultural das instituições em que esses eventos acontecem. A autora traz a aula como exemplificação de um evento de letramento que pode variar de acordo com contextos socioculturais, elucidando os modos como a escrita se institui na escola e as maneiras como ela se efetiva e se constitui nesses contextos socioculturais escolares. Sendo assim, eventos e práticas de letramento compõem faces de uma mesma realidade de interação (LOPES, 2006), sendo que a diferenciação desses elementos se dá apenas por motivos didáticos, em função de implicação metodológica alusiva ao letramento (FERREIRA, 2009).

Cabe salientar, tendo respaldo no entendimento de Barton e Hamilton (2000), que textos se configuram como parte crucial dos eventos de letramento, e o estudo desses

⁸Destaca-se que estes eventos foram analisados no capítulo V, a partir de um olhar apoiado na coletividade observada no quarto ano pesquisado.

eventos corresponde ao estudo de textos e sobre o modo como eles são produzidos e usados. Os componentes: práticas, eventos e textos, nessa abordagem, fornecem primeira proposição de uma teoria social do letramento, em que este é mais bem compreendido como um conjunto de práticas sociais que são observáveis em eventos mediados pela escrita de textos. Nesses termos, conforme endossam os autores, os estudos de letramento têm se preocupado com a identificação de eventos e textos da vida cotidiana, e também com a descrição de pessoas associadas às práticas. Outro princípio de interesse está na análise dos eventos, no sentido de conhecer sobre as práticas de letramento.

É pertinente pontuar que os eventos e práticas de letramento constituem um todo interligado, que apresentam sentido na realidade vivida pelos sujeitos sociais quando analisados conjuntamente. No âmbito desta pesquisa, esses eventos e práticas viabilizam a compreensão dos sentidos do processo de letramento dos sujeitos envolvidos.

Pela compreensão de Hamilton (2000a), os eventos de letramento são a ponta do *iceberg*, lugar de onde advêm as práticas de letramento constituintes da sua base, as quais explicitam valores não materiais, compreensões, sentimentos e ideologias. Pode-se inferir que a ponta do *iceberg*, ao configurar o evento, elucida o que é visível, ao passo que a base, impossível de se ver, corresponde às práticas de letramento, sustentáculo do evento. Desse modo, a caracterização dos eventos de letramento dos quais as pessoas participam é ancorada nas práticas que realizam.

Euzébio e Cerutti-Rizzatti (2013, p. 26), ao buscarem descrever eventos de letramento que tiveram lugar na vivência diária e no trabalho de um grupo de professoras alfabetizadoras do Município de Garopaba/SC, depreenderam práticas subjacentes aos referidos eventos. Os autores elucidaram que: “o que lêem e o que não lêem deriva da base do iceberg, ou seja, da natureza das práticas de letramento que construíram ao longo de sua historicidade”.

Passa-se a discorrer, brevemente, sobre eventos e práticas de letramento, levando em consideração uma diferenciação do tipo característico em termos de especificidades conceituais a título de análise. O tecido deste estudo suscita um trabalho conjunto com eventos e práticas de letramento, já que são elementos que corroboram entre si e (re)significam no quadro do letramento.

As práticas de letramento, para Silva (2007), referem-se ao modo como são construídos os significados de letramento nos contextos culturais e sociais em que a leitura e escrita têm um papel a desempenhar. Nesse sentido, condizem com a experiência de

leitura e escrita adquiridas pelas pessoas nas práticas sociais. Street (2012) esclarece isso ao mencionar que os eventos de letramento podem ser fotografados, enquanto as práticas de letramento não são passíveis de se fotografar. Em trabalho desenvolvido a partir de fotografias, Hamilton (2000b) afirma que o bem especial do letramento é a possibilidade de transcender espaço e tempo. E aponta que isso pode ser notado nos eventos de letramento que, caso fotografados, podem ultrapassar, ir além do espaço e do tempo em que aconteceram, ao serem analisados segundo as contribuições inerentes às práticas de letramento.

Street (2010) enfatiza que as práticas de letramento se referem tanto a comportamentos exercidos pelos participantes em um evento de letramento, quanto a concepções sociais e culturais que as configuram, determinando sua interpretação e dando sentido aos usos da leitura e/ou escrita em situação particular. Dessa maneira, nessas práticas, conforme afirma o autor, amplia-se a noção de eventos de letramento, ao serem incluídos modelos e eventos culturais que auxiliam a compor o modo como os comportamentos e os significados se relacionam com o uso da leitura e escrita.

Cerutti-Rizzattiet al. (2008, p. 8) concebem as práticas de letramento “como ‘formatações’ dadas” aos eventos de letramento. Segundo definição de Kleiman (2005), prática de letramento corresponde ao conjunto de atividades que envolvem a língua escrita, de modo a alcançar um determinado objetivo em uma situação específica, associada a saberes, tecnologias e competências necessárias para sua realização. Percebe-se uma funcionalidade da língua associada a propósitos determinados e a diferentes discursividades.

As práticas de letramento são resultantes de decisões humanas, ancoradas nos valores das pessoas. Assim sendo, Silva (2007, p. 42) argumenta que todas as atividades de letramento possuem um propósito para as pessoas, já que fazem algo por alguma razão, como, por exemplo, não leem por ler, nem escrevem por escrever, mas elas leem e escrevem para realizar outras coisas: “querem saber a que horas o ônibus parte para a sua cidade natal, procuram uma receita para fazer uma comida diferente, preenchem seus dados pessoais em cadastros de instituições financeiras para conseguirem empréstimo. Ler e escrever constitui as práticas sociais”.

Concebidas por Euzébio (2012) como formas gerais de cultura, as práticas de letramento são compreendidas enquanto constituintes de vivências que ancoram os usos da escrita, através das quais os indivíduos interagem no decurso de suas vidas. É a partir da

inserção no mundo da escrita e ao agir segundo aparatos escritos que as pessoas vão delineando formas de práticas letradas em universos sociais. Práticas de letramento expressam um conceito utilizado por Street (2014, p. 147) para se referir a modelos culturalmente construídos do evento de letramento. Elas não se referem ao evento em si, mas a concepções alusivas ao “processo de leitura e escrita que as pessoas sustentam quando engajadas no evento”.

Para Hamilton (2000b), nos eventos/momentos de letramento a interação é vista como um modelo para a compreensão das práticas de letramento. Partindo desse entendimento, é ressaltada “a importância de uma mescla de traços orais e letrados na comunicação cotidiana” (STREET, 2014, p. 146). Nessa perspectiva, Buzato (2009) salienta que eventos e práticas de letramento têm sentido quando estão em interação. Assim, para distingui-los é preciso considerar as maneiras como se pratica a escrita e a leitura em situações específicas, além dos padrões de atividade que giram ao redor dos referidos eventos. O autor menciona a necessidade de se basear nesses eventos por serem:

Uma das consequências mais importantes do enfoque nos eventos de letramento é que ele elimina a dicotomia entre oralidade e escrita – até então tomada como pressuposto – e demonstra existir nas práticas interpretativas da escrita um entremeamento dos códigos, registros e modalidades lingüísticas e semióticas, de modo que os sentidos são sempre negociados e construídos interativamente (BUZATO, 2009, p. 8).

Em conformidade com isso, Stromquist (2001) ressalta que as práticas de letramento somente adquirem significado em contextos sociais que se relacionam às atividades e ao intercâmbio que acontece no interior das culturas. O autor ainda pondera que uma maior competência no letramento é dependente de práticas mais amplas.

De igual modo é o entendimento de Street (2010), que afirma que os eventos de letramento, como não estão soltos no mundo, não se resumem a descrição. Nesse sentido, o autor ultrapassa a descrição ao usar a noção de práticas de letramento para se referir a aspectos que possibilitam às pessoas começarem a ver padrões nesses eventos, situando-os de modo a designar-lhes um padrão. A padronização, na suposição do autor, carrega significados para os participantes. Há diferentes padrões nos eventos, considerando, por exemplo, que o evento mesa redonda parte de práticas acadêmicas de letramento, já um evento comercial pertence às práticas comerciais de letramento, e um evento religioso, por sua vez, insere-se em práticas religiosas de letramento, além de inúmeros outros casos.

Em linhas gerais, a abordagem que sustenta esta pesquisa permite afirmar que as práticas de letramento estão dentro dos eventos de letramento e neles expressam sentidos (percepções sensíveis). Entram em ação quando são expressas situações atravessadas por perspectivas socioculturais, de natureza subjetiva e abstrata, a saber, valores, sentimentos, emoções, ideologias, e mais. Percebe-se que os eventos de letramento, por sua vez, fornecem especialmente interação, colaboração para que as referidas práticas possam ser desenvolvidas. Isso confirma o fato dos diferentes eventos de letramento, analisados no capítulo V, evidenciarem que as práticas de letramento acontecem ao mesmo tempo em que eles. A título de exemplo, uma aula enfocando temática específica - seja a partir de um gênero textual ou de um enunciado - é um evento de letramento que suscita, no seu contexto, práticas de letramento em situações que remetem ao que é abstrato e subjetivo, como valores, costumes, conhecimentos prévios e de mundo que os alunos trazem consigo e os acionam, ao interpretarem e compreenderem diferentes questões.

Em decorrência das práticas de letramento advirem dos eventos e neles serem desenvolvidas, a partir de atividades apoiadas no letramento e nos sentidos, são inviabilizadas demarcações com o propósito de definir onde os eventos e práticas de letramento começam e onde terminam. Ambos acontecem simultaneamente, e, embora tenham características diferenciadas, são promotores de compreensões por parte dos alunos, ancoradas nos sentidos do processo de letramento e também de ações sedimentadas em significações.

Vale lembrar que os sentidos são evidenciados no campo das práticas de letramento a partir do que é invisível, tanto no âmbito social como cultural. Isso decorre do envolvimento de performances socioculturais no trato a valores, costumes, crenças, visões de mundo, conhecimentos prévios, ideologias e questões subjetivas e abstratas de caráter individualizado, como sentimentos, emoções, dentre outros. Os eventos, do seu modo, estão situados na dimensão das significações (atribuição de significados), das interações, dos diálogos, das relações interpessoais que são passíveis de se ver e descrever.

Conforme argumenta Street (2012, p. 75), a conceituação eventos de letramento é útil para pesquisadores e praticantes do letramento, haja vista que permite os sujeitos focalizarem uma situação particular na qual as coisas estão acontecendo, e que podem ser vistas no momento em que se concretizam. Essa situação o autor a entende como “o clássico evento de letramento em que podemos observar um evento que envolve a leitura e/ou a escrita e começamos a delinear suas características”.

As práticas de letramento, qualificadas por Street (2012, p. 76) como o mais vigoroso dos vários conceitos que pesquisadores do letramento desenvolveram, correspondem a uma tentativa de lidar com os eventos e os padrões de atividades de letramento, com o intuito de relacioná-los a alguma coisa mais ampla, que é de natureza cultural e social. Nessa perspectiva, o autor destaca que: “Não podemos apreender os modelos simplesmente sentando no muro com uma filmadora e observando o que está acontecendo”. Isso decorre do fato de que, para o autor, as práticas de letramento dizem respeito a uma concepção cultural ampla de modos particulares de pensar acerca da leitura e escrita, e também de empregá-la em situações culturais.

Heath (1982, 1983), citada por Kleiman (1995), a partir de uma pesquisa com comunidades dos Estados Unidos, formulou o conceito de eventos de letramento que vem sendo utilizado de maneira recorrente nas pesquisas brasileiras. Na sua compreensão, eventos de letramento referem-se a ocasiões em que a linguagem escrita é integral para a natureza dos participantes. Enquanto unidades de análise, os eventos abrangem interações entre os participantes, bem como interpretações a partir de processos e estratégias que as delineiam (HEATH, 1982). É oportuno ressaltar que, segundo revela Heath (1982), esses eventos são referentes a qualquer situação de interação, embora reconheça que são regrados e estruturados, havendo neles um padrão, conforme pondera Street (2010).

Street (2013, p. 55) assinala que as pessoas trazem para um evento de letramento conceitos, modelos sociais alusivos “ao que é a natureza do evento e o que o fez funcionar e dar-lhe significado”. Em termos metodológicos e empíricos, dada a interligação entre eventos e práticas de letramento, o autor afirma que uma questão-chave é compreender como se pode caracterizar o deslocamento da observação de eventos de letramento para o ato de conceituar as práticas de letramento.

Levando em consideração que as pessoas têm uma vida atravessada por configurações sociais e culturais, ao participarem de eventos de letramento, trazem consigo conhecimentos, valores, crenças, cultura, modos de viver e de pensar, sentir, interpretar, compreender, dentre outros elementos. No caso deste estudo, quando foram designadas aos alunos atividades escolares que partiram da palavra escrita, enunciados ou diferentes textos, estiveram presentes diálogos, interações, relações intersubjetivas. Assim sendo, os alunos puderam utilizar a bagagem sociocultural que possuíam para construir sentido ao processo de letramento, por meio dos eventos e das práticas dos quais participaram.

No tocante à questão sociocultural, entram em ação as práticas de letramento, com vistas a viabilizar a construção de sentidos, conforme contribuições dos eventos de letramento. Estes oferecem as interações, os diálogos e as relações intersubjetivas para que venham à tona os valores, a cultura, as subjetividades, o que é abstrato e próprio das práticas de letramento. Ao se referir a essas práticas, portanto, estão subentendidos os eventos de letramento.

Partindo da premissa de que os eventos de letramento envolvem interações diversas, algumas práticas de oralidade, para Kleiman (1995), caracterizam-se como letradas. Desse modo, ela exemplifica que o adulto pode dizer a uma criança: “Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!”. A criança que compreender o enunciado está efetivando uma relação com um texto escrito, no caso, um conto de fadas. Ela está, portanto, participando de um evento de letramento, por já ter participado de outros, como ouvir histórias. A autora também endossa que, considerando que a oralidade da criança começa a adquirir traços e características da oralidade letrada, ela está aprendendo uma prática discursiva letrada, e, portanto, também é considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever.

Marinho (2010b) explicita que o evento de letramento busca descrever uma situação de interação que é mediada por texto escrito. As práticas de letramento procuram estabelecer as relações desses eventos com aspectos mais amplos, considerando a dimensão cultural e social que os permeia. Nesse panorama, as práticas de letramento dizem respeito a uma concepção de cultura mais abrangente, de formas particulares de pensar e ler, bem como de escrever em contextos culturais. Nas referidas práticas, estão incluídos os modelos sociais de letramento empregados pelos participantes, e também os significados atribuídos aos eventos de letramento. Tendo respaldo nas discussões de Street (2003), Marinho (2010b, p. 78) argumenta que: “O modelo alternativo ou modelo ideológico de letramento oferece uma perspectiva cultural mais sensível das práticas de letramento, que variam segundo os contextos sociais”.

As práticas de letramento, na concepção ideológica, são vistas como indissolúvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade, reconhecendo a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos (STREET, 2010). Por esse viés, Rojo (2009, p. 99) afirma que o “significado do letramento” varia através dos tempos, das culturas, e até mesmo dentro de uma mesma cultura. A partir desse entendimento, assevera-se que “práticas tão diferentes, em contextos

tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos”.

Compreender os sentidos do processo de letramento não se limita a descrever e perceber as interações, diálogos e relações intersubjetivas no coletivo de eventos de letramento, como, por exemplo, aulas, o que é visível e passível de filmar ou fotografar. Cumpre salientar que é preciso considerar a cultura de um modo amplo, por meio de perspectivas socioculturais que implicam valores, crenças, princípios, dentre outros aspectos. Essas perspectivas estão situadas em campos abstratos e subjetivos, que, ao serem expressas pelas práticas de letramento, viabilizam a construção de sentidos.

Um evento de letramento, segundo Kleiman (2005), inclui atividades que apresentam características de outras existentes na vida social. Além disso, abrange mais de um participante, os quais são detentores de diferentes saberes. Esses conhecimentos são mobilizados em medida adequada, no “tempo” necessário, em razão de interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns. Em face disso, a autora diz que um evento é essencialmente colaborativo e as práticas de letramento, por sua vez, são situadas, havendo contextualização da ação. Assim, os objetivos, os modos de realizar as atividades, os recursos mobilizados pelos participantes e os materiais utilizados diferem de acordo com as características da situação, que pode ser uma missa, uma festa. As atividades desenvolvidas seriam, respectivamente, ler o missal, mandar um convite.

No entendimento de Carvalho (2005), as práticas sociais em que a leitura é utilizada, bem como os eventos de letramento, correspondem a partes de um mesmo processo. Os eventos de letramento são traduzidos nos momentos em que acontecem as interações, quando realmente as pessoas se inserem em processos discursivos e dialógicos. Por outro lado, essas práticas se referem a comportamentos que viabilizam interpretação das pessoas em uma dada ocasião de interação.

Os eventos, além das práticas de letramento, são trazidos como conceito básico nos estudos de Barton e Hamilton (2000). Geralmente, é observada a presença de um autor de texto, ou textos, com posição central no desenrolar da atividade em que é possível falar a respeito dos textos. Os autores ressaltam que os eventos de letramento são episódios observáveis que resultam de práticas de letramento, e são concretizados por elas. Esses eventos, nessa concepção, são atividades em que o letramento exerce um papel: pode se ligar a sequência de rotinas, em prol de constituir procedimentos formais e expectativas de determinadas instituições sociais - como lócus de trabalho, escolas e organizações de

assistência; ou podem se instituir em vivências de caráter informal - como no lar, na rotina diária (BARTON; HAMILTON, 2000). A noção de eventos realçada é situada na natureza do letramento, sempre atravessada por um contexto social.

De acordo com Azevedo (2011), práticas de letramento são vistas como ações individuais e coletivas, marcadas pelo uso da leitura e da escrita. Diante disso, as pessoas estão permeadas pelo situado dessas práticas e pela valoração e compreensão que essas ações têm em suas dinâmicas sociais e culturais. Azevedo (2011), subsidiado em Barton (2007), salienta que as práticas de letramento, ao serem tratadas de maneiras múltiplas pelos seus diversos usuários, inserem-se nas atividades cotidianas da vida, e não apenas na escola e no trabalho.

Barton e Hamilton (2000) referem-se às práticas sob o argumento de que elas não são escolhas superficiais de um trabalho, mas possibilidades para nova compreensão teórica acerca do letramento. Desse modo, ao discutirem sobre as práticas de letramento, os autores se interessam pelas práticas sociais, a partir das quais o letramento tem um papel. Em razão disso, a unidade básica da teoria social do letramento são as práticas de letramento.

Importa destacar que as práticas de letramento são os modos culturais gerais de utilização da língua escrita na vida das pessoas; são o que as pessoas fazem com o letramento (BARTON; HAMILTON, 2000). Por não serem observáveis, elas constituem expressão do universo cultural, maneira pelas quais as pessoas utilizam a linguagem escrita como motivação em suas vidas. Nessa linha interpretativa, Barton e Hamilton (2000) enfatizam que o sentido das práticas de letramento é o que as pessoas fazem com o letramento.

As mencionadas práticas, que, no entendimento de Barton e Hamilton (2000), são as percepções das pessoas sobre o letramento, abrangem a construção e os discursos de letramento através do modo como as pessoas falam sobre ele e produzem seu sentido. Essas práticas se configuram como processos internos, individuais, e, simultaneamente, como práticas dos processos sociais que conectam pessoas umas às outras. No mais, as práticas de letramento incluem questões cognitivas apresentadas em ideologias e identidades sociais. Em síntese, as práticas de letramento são, para estes autores, mais compreendidas no que tange à existência de relação entre pessoas, grupos e comunidades.

Considerando os usos e funções sociais da escrita, que são estabelecidos em um entorno cultural, pode-se observar que as práticas de letramento se inserem nesse

contexto e, sob a ótica de Cerutti-Rizzatti et al. (2008, p. 8-9, grifos da autora), distinguem-se nas diferentes comunidades. Disso decorre, nas palavras dos autores, a efetiva repercussão na maneira como as crianças, a título de exemplo, “concebem os diferentes *eventos de letramento*, fazendo usos diferenciados da língua escrita e interpretando de modo singular os usos de que tomam parte”.

Vale reforçar a multiplicidade de formas por meio das quais as práticas de letramento podem se apresentar, haja vista que se associam a diferentes arenas ou domínios da vida pública (STREET, 2012). Nesse sentido, o autor aborda que o letramento, ao ser considerado como uma prática social, proporciona um modo de construir sentido acerca das variações nos usos e significados do letramento em diferentes contextos. Há, pois, a negação da confiança em noções vazias de habilidades, taxas e níveis de letramento, que têm dominado o discurso contemporâneo com relação à temática.

Conforme afirma Street (2010), as práticas de letramento são episódios que não podem ser observados, e cuja formação e constituição ocorrem através das práticas sociais. Em se tratando dessas práticas, as pessoas podem ou não se sentirem inseridas nelas, em decorrência dessa integração depender de suas experiências anteriores. Assim, Colação (2012) aponta a necessidade dos sujeitos vivenciarem imersão em contextos específicos de uso da linguagem.

Para Jung (2007), o evento de letramento, que constituiu unidade de análise nos estudos de Heath, diz respeito a todas as situações em que a escrita é parte fundamental para fazer sentido em situações específicas. Desse modo, a autora argumenta que constituem o evento tanto a interação entre os participantes (relevante nas relações estabelecidas entre falantes que estão envolvidos em um evento), quanto os processos e estratégias relativos à interpretação. Jung (2007) exemplifica como sendo eventos de letramento: o adulto lendo uma história para a criança à noite, a discussão de um conteúdo de jornal entre amigos, a organização de uma lista de compras, dentre outras atividades da vida diária que demandam a escrita. Soares (2003c) ainda traz a ilustração de que, nos eventos de letramento, a interação pode acontecer face a face, momento em que as pessoas interagem oralmente sob a mediação da leitura ou escrita, e também podem se consolidar pela interação a distância, na relação autor-leitor ou leitor-autor, como, por exemplo, na leitura de um anúncio ou livro.

De maneira complementar a esse raciocínio, Ferreira (2009) menciona que os eventos de letramento expressam situações comunicativas em que a escrita se faz presente

de modo material e também ideacional. Para a autora, o evento de letramento suscita um contexto a partir do qual a utilização do texto escrito possa se dar gráfica e oralmente. Quando, por exemplo, uma criança narra oralmente uma fábula, sem a presença do livro, tem-se um evento de letramento mediado por um texto escrito, mesmo sem este estar presente materialmente. Diante disso, a autora reflete que as práticas de letramento são caracterizadas por elementos abstratos que viabilizam a análise do evento, de maneira que o mais importante a ser considerado é a ideia de que essas práticas se configuram como maneiras por meio das quais o indivíduo utiliza a escrita em um evento de letramento. Na pesquisa documental, como outro exemplo, informações são buscadas pelo pesquisador em textos impressos e escritos, caso em que o texto se faz presente em termos materiais.

As pessoas, segundo explicita Jung (2007), trazem conhecimento de valor cultural para a atividade de leitura e escrita, direcionando os caminhos no que se refere à utilização do texto escrito em eventos de letramento. Desse modo, a autora aponta que os eventos constituem atividades particulares que podem ter certa regularidade, a partir das quais o texto escrito desempenha um papel. É percebida a ação das práticas de letramento nesse fazer, na medida em que um evento de letramento acontece conjuntamente com os saberes culturais e com o uso social de determinada aprendizagem (apreensão).

Euzébio e Cerutti-Rizzatti (2013) trazem Hamilton (2000) para discutir os conceitos de práticas e eventos de letramento sob um ponto de vista mais global. Ao reportarem aos estudos desta pesquisadora, as autoras salientam que ela realizou um estudo acerca da análise de traços visuais em fotografias de jornais, tendo como intuito estudar práticas e eventos de letramento na conjuntura das sociedades contemporâneas. Em seu estudo, a autora assinala quatro elementos visíveis dos eventos de letramento, contidos nas imagens: participantes, ambientes, artefatos e atividades. Em contrapartida, alerta para o fato de que as práticas de letramento somente podem ser inferidas através de evidências observáveis, por incluírem recursos invisíveis, como conhecimentos e sentimentos, que encarnam fins sociais e valores, estando sujeitas e sendo parte frequente da mudança de contexto, segundo natureza espacial e temporal. Nessas práticas, a autora demonstrou os elementos invisíveis: participantes ocultos, domínios, recursos e rotinas.

Nos eventos de letramento, os participantes representam as pessoas que interagem com materiais escritos; os ambientes dizem respeito às circunstâncias físicas imediatas em função das quais a interação acontece; os artefatos correspondem a ferramentas materiais e acessórios que atravessam a interação; e as atividades referem-se

às ações efetuadas pelos participantes nesses eventos. No que concerne às práticas de letramento, os participantes ocultos são outras pessoas ou grupo de pessoas que estão presentes nas relações sociais; o domínio está ligado às práticas por meio das quais o evento acontece; os recursos são os aspectos trazidos para as práticas de letramento, como é o caso dos valores não materiais, compreensões e sentimentos; e as rotinas são expressas pelas regras de apropriação, envolvendo indivíduos que podem ou não se inserir em atividades particulares (HAMILTON, 2000 apud EUZÉBIO; CERUTTI-RIZZATTI, 2013).

Barton (1994), citado por Euzébio (2011, p. 53), parte do pressuposto de que a escrita, em múltiplas atividades por meio das quais se faz presente, desempenha diferentes funções na vida das pessoas; “trata-se dos eventos de letramento”, que consistem em ações em que leitura e escrita fazem parte. As práticas de letramento, para o autor, correspondem ao modo como as culturas realizam, por exemplo, contação de histórias, discussão de reportagens de jornais, produção de listas de compras, dentre outras ações. Assim: “Grupos culturais distintos lidam de forma diferenciada com os usos e as práticas sociais de escrita” (BARTON, 1994 apud EUZÉBIO, 2011, p. 54). As práticas de letramento permitem construir sentidos e analisar os eventos, lançando mão de aspectos sociais e culturais de difícil mensuração, embora possam ser interpretados no delinear dessas práticas. Os eventos, por sua vez, constituem as bases de onde advêm as variadas formas de interações sociais, as quais culminam em ações promotoras do letramento.

Ante o exposto, as discussões empreendidas no decurso desta seção, sob o ponto de vista analítico, possibilitaram compreender o contexto situacional que envolve os eventos e as práticas de letramento, bem como trouxe fundamentos quanto à relação entre estes. Transcendendo a isso, demonstrou as implicações das práticas nos eventos de letramento. Toda essa contextualização permite afirmar que os eventos de letramento são acontecimentos definidos espacial e temporalmente para compor situação de comunicação, interação. Os eventos de letramento são passíveis de serem descritos, em atendimento a uma vastidão de usos sociais e funcionalidades a que se presta a escrita e, por conseguinte, a leitura no âmbito da cultura letrada.

As práticas de letramento correspondem a manifestações de cunho subjetivo, do que é singular, pessoal e simultaneamente social, cultural. Envolve aspectos só percebidos nas entrelinhas de análises e no cerne das atuações e interpretações empreendidas por pessoas e grupos distintos, em contextos específicos. Adentram-se no

campo dos sentidos e dos significados a partir de elementos que validam essas práticas, tais como: valores, crenças, cultura em sua abrangência.

Tendo em vista compreender como os alunos do quarto ano da escola pesquisada constroem sentido aos eventos e às práticas de letramento dos quais participam na escola, é fundamental analisar os eventos de letramento a partir do contexto em que estão inseridos. Assim, a construção de sentidos, neste estudo, vai depender de temáticas e assuntos trabalhados no ambiente da sala de aula, do que eles suscitam em termos de compreensão, das visões e conhecimentos de mundo, valores, costumes, sentimentos, dentre outras questões abstratas que os alunos trazem consigo enquanto elementos socioculturais.

No caso de uma aula, à medida que as atividades de letramento vão acontecendo, em diferentes momentos das interações e diálogos sobre o conteúdo abordado pelo professor, podem ocorrer ações subjetivas e abstratas, sentidos respaldados em diferentes ordens e construídos de formas distintas pelos alunos: assentados no campo das emoções, dos sentimentos, dos conhecimentos, dos valores, das crenças, dos princípios, dentre outros, que são expressão das práticas de letramento.

Com o objetivo de evidenciar o contexto teórico dos eventos e práticas de letramento, construiu-se um quadro sintético, ilustrado como Quadro 1, no qual autores diversos são citados, levando-se em consideração o alcance dos eventos e práticas em termos de definição, conforme o entendimento de cada um.

Quadro1: Olhares acerca dos eventos e práticas de letramento

Autor	Eventos de letramento	Práticas de letramento
Street (2012)	São observáveis e podem ser fotografados, a partir da focalização de uma situação particular através da qual as coisas estão acontecendo e se pode vê-las enquanto acontecem.	Uma concepção cultural ampla de modos particulares de pensar acerca da leitura e escrita e também de empregá-la em conjunturas culturais. Não são passíveis de se fotografar por envolverem contextos abstratos.
Silva (2007)	Unidade básica de análise que abrange várias ocasiões do dia a dia em que a palavra escrita desempenha um papel nestas situações.	Modos como são construídos os significados de letramento nos contextos sociais e culturais em que a leitura e escrita tem um papel a desempenhar.
Marinho (2010b)	Situação de interação, mediada por texto escrito a qual buscam descrever.	Uma concepção de cultura mais ampla, de formas particulares de pensar e ler, bem como de escrever em contextos culturais. Referem-se ao contexto sociocultural das instituições onde os eventos acontecem.
Hamilton (2000a)	Ponta do iceberg que tem sustentação nas práticas de letramento.	Base do iceberg, as quais implicam valores não materiais, compreensões, sentimentos e ideologias.
Kleiman (2005)	Ações de cunho especialmente colaborativo que envolvem mais de um participante. Para tanto, consideram que os envolvidos apresentam diferentes saberes que são mobilizados em medida adequada, no “tempo” necessário em função de interesses, intenções, objetivos individuais e metas comuns.	Conjunto de atividades que envolvem a língua escrita de modo a alcançar um determinado objetivo em situação específica associada a saberes, tecnologias e competências necessárias para sua realização. São situadas, na medida em que há contextualização da ação
Heath (1982)	Ocasões em que a linguagem escrita é integral para a natureza dos participantes. Enquanto unidades de análise abrangem interações entre os participantes, bem como interpretações destas interações a partir de processos e estratégias que as delinham.	
Jung (2007)	Atividades particulares que podem ter certa regularidade a partir das quais o texto escrito possui um papel.	Saberes culturais e o uso social de determinada apreensão/aprendizagem que acontece no evento.
Ferreira (2009)	Situações comunicativas em que a escrita se faz presente de modo material e ideacional, haja vista que os eventos de letramento suscitam um contexto a partir do qual a utilização do texto escrito possa se dar gráfica e oralmente.	São caracterizadas por elementos abstratos que viabilizam a análise do evento.
Barton e Hamilton (2000)	Atividades onde o letramento tem um papel. Episódios observáveis que resultam de práticas de letramento e são concretizados por elas. Situam-se na natureza do letramento que é sempre atravessado por um contexto social	Unidade básica da teoria social do letramento. São as percepções das pessoas sobre o letramento, abrangendo a construção do letramento e dos discursos de letramento, através do modo como as pessoas falam sobre algo e produzem sentido do letramento. São modos culturais gerais de utilização da língua escrita que as pessoas utilizam em suas vidas.

Fonte: A autora.

3.2. Perspectivas socioculturais entrecruzando configurações de letramento no contexto de suas práticas

Na condição de as práticas de letramento constituírem molas propulsoras a partir das quais os sentidos do processo de letramento advêm, tendo respaldo em interpretações, compreensões e interações, elas estão ligadas diretamente ao letramento enquanto prática sociocultural (HAMILTON, 2000a). Em face disso, as práticas de letramento se referem a comportamentos exercidos pelos participantes de um evento de letramento no tocante às concepções sociais e culturais que as estruturam. As referidas práticas acabam determinando a interpretação do evento, ao darem sentido aos usos da leitura e escrita em situação particular (STREET, 2010).

A abordagem do letramento como prática social é, para Street (2012, p. 78-79), incumbida de fornecer: “um modo de construir sentido sobre as variações nos usos e nos significados do letramento” em diferentes contextos. Por outro lado, o autor argumenta que essa forma de abordagem não se ancora em noções vazias de habilidades, taxas e níveis de letramento, que têm dominado o discurso contemporâneo acerca do letramento. Nesta pesquisa, o letramento é tomado a partir de um viés sociocultural, de modo que o contexto social e cultural em que as pessoas vivem e atuam é expressão do espaço a partir do qual o letramento, bem como seus sentidos, acontecem. Com efeito, o letramento, na sociedade atual, envolve diversificados lugares onde a escrita tem papel e função a desempenhar, sendo múltiplas as situações em que se efetivam as práticas de letramento, a depender da especificidade dos domínios da vida (casa, escola, igreja, trabalho, dentre outros).

Em razão da função social que exerce na sociedade, a escola, domínio examinado no presente estudo, responsável pelo ensino, desenvolve práticas educativas. Nos seus projetos educacionais, há que se considerar questões socioculturais referentes ao grupo que atende e à sociedade em que está inserida, pelo fato de a sociedade já contar com práticas sociais legitimadas na conjuntura social e que a esta oferece roupagem elucidativa da cultura própria de determinado lugar. Desse modo, a compreensão dos sentidos do processo de letramento, a partir dos eventos e práticas, requer um entendimento do mesmo como prática social, ancorada em perspectivas socioculturais de uso da leitura e escrita. Por assim ser, o processo de letramento se realiza por meio de práticas escolares que levam em conta o contexto de ocorrência do letramento. Em outros termos, este processo está alicerçado em condições reais, nas quais a leitura e a escrita

estão presentes e se fazem próximas das vivências dos alunos, ao considerar o que pensam e como agem na vida social.

Assim, de acordo com o que discorre Perry (2012), ao considerar as diferenças entre várias teorias que estão, segundo metáfora trazida pela autora, sob guarda-chuva sociocultural, é apropriado falar de perspectivas socioculturais como um conjunto de teorias relacionadas, que incluem ênfases significativas sobre os contextos sociais e culturais a partir dos quais o letramento é praticado. Dentro desse paradigma, estão as principais perspectivas teóricas que incluem o letramento como uma prática social, multiletramentos e múltiplos letramentos. A autora expõe também que as perspectivas socioculturais levam em conta as relações de poder, tendo as teorias críticas um importante papel no desvelamento dessas relações, em razão de perceberem letramentos variados (inclusive vernáculos), respaldados no cotidiano das pessoas, e que divergem dos letramentos dominantes, hegemônicos (reprodutores das relações de poder).

Conforme já foi mencionado na seção anterior, falar de práticas de letramento significa referir-se a eventos, pois, segundo Cerutti-Rizzatti et al. (2008, p. 8), são neles que as práticas se consolidam e estruturam. Tendo isso em vista, os eventos de letramento abrangem ações da vida diária que fazem o uso da escrita (discussão de uma reportagem de jornal entre amigos, anotação e organização de compras mensais, adulto contando história para criança e outras). Por outro lado, as práticas de letramento, para os autores, convergem em diferentes modos das culturas lidarem com as referidas contações de histórias, discussão de reportagens de jornais, construção de listas de compras, entre outros, já que “agrupamentos culturais distintos tendem a lidar de forma distinta com os usos sociais da escrita”. Assim, eventos de letramento como aulas, ritual de casamento, e vários outros, geralmente assumem performance muito distinta de cultura para cultura.

Diante das considerações alinhavadas ao longo do presente capítulo, os aspectos centrais das práticas de letramento, conforme diz Hamilton (2000b), são definidos pela Teoria do Letramento como prática sociocultural, em que as práticas de letramento são operacionalizadas com respaldo nos seguintes aspectos: participantes, atividades, contextos, domínio e recursos. Os participantes são as pessoas que interagem com textos escritos, estando envolvidas nas relações sociais, ao produzirem, interpretarem, circularem e, de certo modo, regulando textos escritos. As atividades consistem nas ações desenvolvidas pelos participantes nos eventos de letramento (momentos) e que estruturam rotinas e trilhas que facilitam ou regulam essas ações. No que concerne aos contextos, há

expressão das circunstâncias físicas imediatas e temporais em que a interação acontece. No domínio, tem-se ênfase no social ou na prática institucional por meio da qual os eventos ocorrem, e sendo provenientes destas, têm seu sentido e propósito social. Por fim, os recursos elucidam os artefatos materiais, instrumentos e acessórios que são envolvidos nas interações (incluindo os textos); e também recursos não materiais trazidos para as práticas de letramento, incluindo valores, compreensões, maneiras de pensamento, sentimento, habilidades técnicas, conhecimento e ainda crenças e recursos representacionais.

Frente à operacionalização dos aspectos das práticas de letramento, pode-se dizer que elas, por distinguirem-se em diferentes comunidades, parecem repercutir efetivamente no modo como as crianças, a título de exemplificação, concebem os diversificados eventos de letramento, em usos diferenciados da língua escrita, ao interpretá-los de maneira singular (CERUTTI-RIZZATTI et al., 2008). É possível inferir que as crianças lançam mão de compreensões, pensamentos, sentimentos, conhecimento, crenças e tantos outros elementos que são de ordens social e cultural.

Em conformidade com essa linha interpretativa, o letramento, como prática social, na concepção de Euzébio (2012, p. 733), faz com que as práticas de letramento sejam concebidas como “formas gerais de cultura”. Compreende-se que as mencionadas práticas constituem vivências em que se assentam os usos da escrita, através dos quais as pessoas interagem no decurso de suas vidas. Orlandi (2013, p. 196) reafirma esse posicionamento ao dizer que os eventos e práticas de letramento são realmente formas que apresentam particularidade, posto que ocorrerem em função das atividades de leitura e escrita. Sendo assim, “A análise de eventos e práticas de letramento, portanto, é a análise do jogo de encaixes dos indivíduos entre situações (interações situadas) e tradições (práxis sociocultural)”.

A pluralidade de contextos sociais e culturais, bem como a complexidade da vida social, faz com que as práticas de letramento ocorram diferentemente nos mais variados contextos sociais. É importante ressaltar que “as práticas de letramento mudam segundo o contexto” (KLEIMAN, 1995, p. 39). Dessa maneira, Oliveira (2010) cita os contextos casa, escola, igreja, rua, lojas, empresas, órgãos oficiais, entre outros, a fim de elucidar que eles atendem a funções e objetivos diferentes. A autora explica que as práticas de letramento estão sempre encaixadas em contextos culturais que possuem suas especificidades:

Um bilhete que circula no ambiente familiar não apresenta as mesmas características de outro que é produzido, por exemplo, num local de trabalho, ou mesmo na escola. ‘O que’ se lê e o ‘como’ se lê são fortemente determinados pelo ‘lugar’ de onde lemos. Não lemos, por exemplo, a Bíblia em família do mesmo modo que a lemos na igreja. Nesta, o caráter evangelizador supera o interesse formativo, moral, ético que, na família, é esperado e alimentado (OLIVEIRA, 2010, p. 330).

Rojo (2009) argumenta que as práticas de letramento vão desde a leitura escolar, em voz alta, de um texto escrito, até um CD de *rap* em tupi, assessorado por um professor, ao fazer uso de meios eletrônicos e digitais. Um exemplo de prática de letramento dado pela autora é de Josias que, aos vinte e dois anos, aproximava-se de carros parados no sinal e pendurava no espelho um saquinho de balas de hortelã em que havia grampeado um bilhete que dizia: “Sou pai de família e estou desempregado. Vendo balas para sustentar meus filhos. Compre um saquinho. Somente R\$2,00”. Quando uma pessoa lê o bilhete e compra as balas, tem-se, segundo a autora, uma prática de letramento.

As práticas de letramento, por assim ser, dizem respeito à maneira como os significados do letramento são construídos em conjunturas culturais e sociais, tendo a leitura e a escrita um papel a desempenhar. Nessa direção, Silva (2007) afirma que essas práticas condizem com a experiência de leitura e escrita, que é adquirida pelas pessoas em práticas sociais. Percebe-se, pois, que o contexto de vida dos indivíduos está ligado às ações que vão sendo delineadas no âmbito das práticas de letramento. O significado e abrangência dessas práticas, atravessado por questões culturais, é explicado pela autora nas palavras:

As pessoas desenvolvem significados das suas práticas de letramento trazem o seu conhecimento cultural para uma atividade e seguem padrões para o uso da leitura e escrita em uma situação particular. É importante entendermos esses modos de uso da escrita como práticas de letramento. Outra forma de entender isso é a partir da noção geral de prática social e ver as práticas de letramento como sendo práticas sociais associadas à palavra escrita. Isso permite que percebamos como as instituições sociais e as relações de poder que sustentam estruturam os nossos usos da linguagem escrita (SILVA, 2007, p. 40).

Conforme reiteram Barton e Hamilton (2005), as práticas de letramento se referem a práticas mais gerais, embora distintas, com configurações coerentes de práticas que podem ser identificadas e especificadas. Nesse sentido, as práticas de letramento são frequentemente associadas com áreas específicas da vida, de modo que são passíveis a mudanças de cenário. É por isso que as práticas de letramento de educação distinguem-se das empregadas em uma escrita pessoal diária, das desenvolvidas nos locais de trabalho e no ambiente familiar (casa).

Barton e Hamilton (2005) refletem que, na vida real, as práticas de letramento são híbridas e sobrepostas, o que dificulta discernir onde começam e onde terminam os elementos que dão formato a práticas específicas, bem como compreender quais são eles. Desse modo, uma determinada prática de letramento pode carregar aspectos presentes em outras, com caráter diferente, embora haja o predomínio do que é próprio de cada uma. Nessa perspectiva, Barton (2001) argumenta que uma das razões para se analisar práticas de modo detalhado é identificar peculiaridades do letramento em distintos domínios. O autor exemplifica que, na vida cotidiana, seja na escola, ou no local de trabalho, em grande parte das vezes é observado o contraste dessas práticas. Ressalta, ainda, que o desafio emergente disso é como colocar os estudos sobre o letramento em conjunto, frente a esses domínios que são passíveis de diferenças e que, portanto, implicam a tarefa de identificação do que eles têm em comum e do que os diferenciam. O autor endossa que essa situação se faz presente em função de um contexto regido por domínios mais fluidos e no qual as práticas são mais híbridas.

Em termos sociais, não havendo uma única forma de ler e escrever, por conseguinte não há somente um conjunto de práticas. Nessa direção, Silva (2007) afirma que diferentes práticas de letramento se reúnem em uma configuração específica, que proporciona a identificação das mesmas enquanto pertencentes a um domínio social, seja casa, escola, igreja, trabalho, entre outros. Para tanto, as referidas práticas apresentam determinada composição, características em função do domínio a que servem, e dos propósitos suscitados pelas atividades desempenhadas em determinado domínio e letramento específico.

As práticas de letramento, especialmente apresentadas no capítulo VI, estão envoltas por especificidades que atendem a padrões de letramento vivenciados em contextos e domínios específicos. Evidenciaram um panorama amplo expresso pelo letramento, compondo o que é peculiar em diferentes domínios. Por exemplo, na igreja as práticas de letramento correspondem a orar, cantar, escutar a palavra de Deus a partir leituras bíblicas; no supermercado dizem respeito a ler rótulos, preços de produtos, data de validade, por fim a efetivação de compra; nas viagens estão ligadas ao ato de ler placas de trânsito e entender o contexto em que são usadas.

Em consideração ao contexto amplo e geral em que se situa o letramento e, por conseguinte, as práticas de letramento, Barton e Hamilton (2000) apontam que muitos estudos revelam impressão de letramento e textos escritos como ponto de partida. Nos

eventos de letramento as pessoas usam a linguagem escrita de forma integrada, como parte de uma série de sistemas semióticos (sistemas matemáticos, notação musical, mapas e outras imagens que não-texto base). Os autores exemplificam a relação da escrita com a semiótica ao dizerem que o texto referente à culinária tem sinais numéricos entremeados, com letramento sustentado em impressão, e as receitas podem vir de livros, revistas, televisão e oralmente, a partir de amigos e parentes.

Indo ao encontro das práticas sociais e se inserindo nelas, Heath (1982) desenvolve pesquisas assentadas nos objetivos das histórias de dormir para crianças, como habilidades narrativas que manifestam em casa e na escola. Como evidência, mostra que os eventos de letramento familiar e para pré-escolares dirigidos as crianças são as histórias de ninar, caixas de cereais, sinais de parada, anúncios de televisão, instrução de interpretação para jogos comerciais e brinquedos. Nesses eventos, a autora reitera que os participantes seguem regras socialmente estabelecidas para verbalizarem o que sabem de e sobre o material escrito.

Verifica-se, portanto, que cada comunidade tem regras para interagir socialmente e compartilhar conhecimentos em eventos de letramento. É possível afirmar que esses conhecimentos extraescolares são extensivos à efetivação das práticas realizadas no ambiente escolar. Pode-se dizer que essa concepção de evento de letramento sedimenta-se na compreensão de letramento como prática social, que oportuniza a um determinado grupo de pessoas participar interativamente das mesmas práticas de letramento.

Nessa perspectiva, cabe afirmar que as construções dos sentidos do processo de letramento, para serem compreendidas por meio dos eventos e das práticas na escola pesquisada, necessitam ser olhadas a partir de regras e padrões que fazem parte desta comunidade escolar, bem como considerando os conhecimentos extraescolares dos alunos. Sendo assim, há possibilidade e viabilidade das práticas sociais fazerem parte do que a escola desenvolve em termos de letramento, haja vista que ela está incluída em uma determinada sociedade, não sendo um domínio alheio a perspectivas socioculturais.

É importante lembrar que há vários tipos de eventos de letramento. Segundo argumenta Barton (2001), observam-se eventos de letramento onde os textos estão presentes, mas não são lidos em um sentido convencional; e existem eventos em que os textos têm funções simbólicas. Além dessas, há várias outras maneiras pelas quais os textos, que podem ou não estar presentes, podem ser invocados. Desse modo, o autor elucidava que eventos variam em função do texto: o texto pode ser central, como no ato de

ler instruções de um manual; pode ser simbólico, como em juramento sobre a Bíblia; pode ser implícito, quando se fala de textos que não estão presentes. O autor afirma ainda que, nos estudos de letramento, a compreensão de evento de letramento foi ampliada, haja vista que o conceito pode ser expandido, contemplando, além do suporte escrito, uma conversa, uma contação de história, uma conversa sobre um texto, uma discussão sobre um assunto lido em uma revista, emprego de um cartaz em uma manifestação, e mais.

Para Perry (2012), devido à ênfase nos eventos de letramento pelos que trabalham na perspectiva da prática social, há uma tendência de concentração em impressão e textos escritos. A autora traz um exemplo de refugiados sudaneses que viviam em comunidades cristãs americanas, no propósito de ilustrar a natureza do letramento como prática social. A partir de pesquisas que realizou com esses refugiados, a autora pontua que eles estavam frequentemente envolvidos em eventos de letramento, posto que faziam a leitura da Bíblia para diversos fins, fosse durante o culto na igreja, quando estudavam a Bíblia ou para orientar a oração pessoal. Entende-se, conforme afirma a autora, que esta é uma prática moldada pela instituição social igreja, o que demanda considerar, também, as dimensões históricas e de poder do ponto de vista histórico, social e político que a perpassam. Nesse sentido, é importante considerar que, na cultura tradicional dos Estados Unidos da América (EUA), que tem sido predominantemente judaico-cristã, a prática de ler a Bíblia é valorizada em detrimento de outros textos sagrados, como o Alcorão. Importa registrar, também, o contexto histórico dos sujeitos no país de origem, o Sudão, onde, conforme esclarece a autora, os cristãos africanos são uma minoria que tem sido ativamente oprimida pela maioria muçulmana, que têm a leitura do alcorão como prática dominante e privilegiada. Ressalta-se que, para os refugiados, como seus contextos mudaram, o mesmo aconteceu com suas práticas. Dessa maneira, a fim de poderem participar de forma ativa no seio das comunidades cristãs americanas, passaram a ler a Bíblia em inglês ao invés de árabe. Todo esse panorama elucidado que a perspectiva do letramento como prática social considera os contextos do mundo real em que as pessoas praticam letramento, ao participarem de distintas situações cotidianas, em diferentes domínios sociais. Nessa linha, também tem relevância o papel das relações de poder na formação do letramento, bem como na aprendizagem do mesmo (PERRY, 2012).

Segundo Barton (2001), estudos detalhados que fez acerca das práticas de letramento em uma cidade da Inglaterra o permitiram olhar para a vida das pessoas e verificar como elas usam o letramento em suas atividades de vida diária. O autor afirma ter

encontrado uma variedade de práticas que se sobrepõem e se cruzam, além de estarem mudando rapidamente, tanto em casa como na comunidade dos pesquisados. Seus estudos demonstraram uma gama de letramentos na comunidade e os fins a que se destinam, evidenciando que, dentro de uma área restrita (como casa em relação com a escola), há uma variedade de práticas de letramento, abarcando uma amplitude das áreas da vida. Percebe-se que, ao pesquisar o cotidiano, estudos desta magnitude entendem o letramento como prática social, sendo possível observar dinamicidade e mudanças no contexto das práticas de letramento.

Tendo em vista que o recorte desta pesquisa focaliza o letramento no cenário escolar, torna-se pertinente destacar as diferenças existentes entre eventos e práticas escolares de letramento, e eventos e práticas sociais de letramento. Nesse propósito, Soares (2003c) esclarece que:

[...] *na vida cotidiana*, uma narrativa, um poema aparecem em livro que atrai pela capa, pelo autor, pela recomendação de alguém; folheia-se o livro, examina-se o sumário, a orelha, a quarta página, escolhe-se um trecho, um poema, começa-se a ler, abandona-se a leitura, por desinteresse ou por falta de tempo, continua-se depois, ou não; *na escola*, a narrativa ou o poema estão na página do manual didático ou reproduzidos numa folha solta, desligados de seu portador original, não há escolha, devem ser lidos e relidos, haja ou não interesse nisso, questões de compreensão, de interpretação são propostas – é preciso determinar a estrutura da narrativa, o ponto de vista do narrador, caracterizar personagens, ou identificar estrofes, versos, rimas do poema, interpretar metáforas; *na vida cotidiana*, um anúncio publicitário é visto de relance em um *outdoor*, ao se atravessar uma rua, ou em uma página impressa, ao se folhear uma revista, e é lido casualmente, em geral superficialmente, eventualmente comentado com alguém; *na escola*, o anúncio publicitário aparece reproduzido numa página do manual didático, fora de seu contexto original, deve ser analisado, interpretado, questões devem ser respondidas, respostas são confrontadas e discutidas (SOARES, 2003c, p. 106, grifos da autora).

Assim, é notada, em grande parte das escolas, uma escolarização do letramento, por tratá-lo a partir de perspectivas próprias com relação ao que a escola realiza. Soares (2003c) discute sobre os eventos e práticas de letramento serem planejados e instituídos na escola, bem como por abordarem seleção segundo critérios pedagógicos, com objetivos previstos em prol da aprendizagem e que, geralmente, culminam em atividades de avaliação. A autora afirma que são criados eventos e práticas próprios e peculiares à escola, levando à pedagogização do letramento. Ao contrário, ela afirma que na vida cotidiana os eventos e práticas de letramento advêm de circunstâncias da vida social ou profissional. Respondem, portanto, às necessidades ou interesses pessoais ou de grupo, vividos e interpretados naturalmente, ou até mesmo espontaneamente.

Com base nisso, as escolas têm um desafio a enfrentar: ensinar práticas de letramento que culminem em práticas adquiridas. Soares (2003c, p. 108) endossa que as práticas a se ensinar são as que acontecem em eventos sociais de letramento, as quais a escola elege como objetos de ensino. Nesses termos, há incorporação dessas nos currículos, programas, projetos pedagógicos, com concretização em manuais didáticos. Portanto, a autora diz que são efetivadas no espaço real da sala de aula, e mesmo buscando “reproduzir eventos sociais reais, são sempre artificiais e didaticamente padronizados”. Por outro lado, a autora entende que as práticas de letramento adquiridas são as que, dentre as ensinadas, possibilitam os alunos a se apropriarem de modo efetivo, a ponto de as levarem consigo para a vida fora do universo escolar. É perceptível que essas práticas precisam ser compreendidas, fazerem sentido na vida das pessoas, de modo que a apropriação se dê significativamente e tenha um uso social em diferentes campos da vida.

No capítulo seguinte, passa-se a abordar a questão do sentido, a partir de uma visão subjetiva que não se pode apreender através da observação, contudo, pode ser sentido pelas pessoas quando inserem em diferentes contextos sociais: nas relações sociais, nas interações, no campo das interpretações, compreensões e outros. Em síntese, o sentido pode ser apreendido nos diversos modos de efetivar o uso da linguagem, especialmente nas práticas de letramento.

CAPÍTULO IV

A ABRANGÊNCIA DO SENTIDO: UM OLHAR PARA O IMPREVISIVEL, INESPERADO E IMENSURÁVEL

O saber “entra” pelos sentidos e não somente pelo intelecto (Frei Betto).

Nesta seção, o sentido é entendido como uma manifestação subjetiva delineada no que é invisível e inobservável. Compõe uma forma de sentir diferentes situações a partir de ações e atuações que os sujeitos imprimem sobre o cotidiano em que vivem. O sentido é construído por pessoas particulares e singulares a determinadas condições linguísticas e interativas, sendo influenciado pelos contextos social, cultural e histórico. Na intenção de compreender como os sujeitos pesquisados constroem sentido aos eventos e às práticas de letramento das quais participam no contexto escolar, esta pesquisa respalda-se, prioritariamente, nos estudos de Mari (2008), e também de Bakhtin (1995, 2011), Gomes (2000), Silva (2009), Marcushi (2007, 2008), Hilgert (2012), Sobral (2009), e outros.

4.1. Sentido, significado e significação: uma dinâmica de inter-relação

Tenho em casa livrões que tem cada histórias de aventura (Aluna S).

Nas viagens que fiz, vi muitas placas e também muitos carros (Aluno G).

Português eu lembro que... tem que fazer, ai... Português. Só escreve, faz a resposta e redação (Aluno M).

Compreender os sentidos do processo de letramento em situações escolares implica ter em vista que eles abrangem percepções sensíveis, subjetivas e imensuráveis, que podem ser contornadas por práticas sociais de caráter extraescolar. Isso porque, os alunos atuam em outros espaços, que não o escolar, e, assim, trazem conhecimentos,

experiências e vivências que são exteriores à escola para compor ações dentro deste espaço.

No relato de S⁹, os sentidos estão ligados aos livrões, por conterem “cada” histórias de aventuras. Têm-se sentidos ilustrados no gostar de ler tais histórias, em face de motivarem seu interesse. A fala de G, por sua vez, também demonstra conhecimentos que fazem parte de experiências obtidas fora do universo escolar. Ao ser perguntado sobre placas vistas nas viagens que fez, ele entende não ser suficiente falar apenas delas, ao ter visto também muitos carros. Como os sentidos se apresentam interconectados com o contexto de trânsito, haja vista que as placas, na sua grande maioria, são instrumentos que orientam o tráfego de automóveis, ele entendeu como necessário discorrer também sobre a presença dos carros. Nessa situação, o conhecimento isolado acerca das placas de trânsito (como saber para que servem) em nível de convenções sociais, constitui o significado. Por outro lado, trazer os carros para o contexto de trânsito e também as placas, conforme fez G, refere-se a sentido. Na enunciação de M, por fim, os sentidos se constituem quando tenta lembrar o que faz na disciplina Português. Demonstra dificuldade em abordar sobre as atividades realizadas pelo fato de não gostar, conforme diz: “Só escreve, faz a resposta e redação”. Percebe-se, pois, procedimentos assentados em tarefas repetitivas, possuindo caráter de obrigação, sem interlocuções com práticas sociais realizadas no cotidiano.

De posse desses esclarecimentos iniciais a respeito dos sentidos, segundo interpretações contidas nos relatos dos alunos pesquisados neste estudo, cumpre ressaltar que uma abordagem sobre o sentido requer que se discorra sobre significado, em decorrência dele compor o campo do sentido. Para Mari (2008), o significado é matriz de traços atômicos (recolhidos de propostas teóricas da semântica advindas do estruturalismo), ou um amálgama de matrizes que tem a função de caracterizar o conteúdo de um signo específico, ou de uma unidade superior a ele. A análise componencial é levada em conta na representação para o significado de um item lexical, lembrando que sua definição de itens lexicais pode ser ampla, dependendo da situação a que se referem.

Conforme endossam Ferreira e Dias (2002, p. 40), no quadro da vivência cotidiana, ao ler, o indivíduo pode construir seus próprios significados, elaborar suas próprias questões, e rejeitar, confirmar e/ou reelaborar as suas respostas. O leitor é “quem inscreve ou reinscreve o significado do escrito a partir de sua própria história”. Esse

⁹Os alunos S e M fazem parte do contexto urbano e G mora em zona rural. São sujeitos desta pesquisa, assim como a aluna P. As singularidades desses alunos são expressas, mediante entrevistas, no capítulo VI.

significado atribuído pelo leitor é possível em decorrência do que ele vivenciou ao longo de sua história de vida, das experiências que possui em termos de leitura e também de escrita, elementos que dão forma a sua bagagem de conhecimentos. É importante afirmar que a acumulação desses conhecimentos não se realiza em termos convencionais, que sustentam o significado no tocante aos usos sociais da leitura e escrita, mas em relação a aspectos abstratos, imersos nas práticas de letramento, que são as responsáveis por exprimir sentidos.

Os significados, no âmbito desta pesquisa, estão ligados aos eventos de letramento. Assim, no contexto das interações e diálogos que atravessaram os eventos de letramento específicos, interpretações e compreensões de natureza objetiva possibilitaram aos alunos significarem determinadas situações de utilização da escrita em assuntos trabalhados, a partir de lógicas apoiadas em aspectos lexicais, semânticos e estruturais da língua portuguesa. As convenções sociais associaram-se a questões de significado, viabilizando interpretações e compreensões acerca de conteúdos particulares.

Cabe pontuar que, a produção de sentido e a leitura são, para Koch e Elias (2012, p. 21), atividades que se orientam pela bagagem sociocognitiva das pessoas, o que envolve “conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências)”. Depreende-se que o sentido parte de vivências concretas, de forma que os aspectos sociais e culturais desenham formas dele se manifestar em diferentes grupos de pessoas. Isso porque o letramento, quando está assentado nos sentidos do seu processo, vai além de aspectos aparentes e objetivos.

Importa esclarecer que os sentidos do processo de letramento, no decurso deste estudo, foram construídos no interior das práticas de letramento. Em outras palavras, os sentidos estiveram em convergência com essas práticas, pelo fato delas envolverem situações abstratas, a saber, cultura de um modo geral, valores, costumes, sentimentos, emoções, dentre outros elementos que nelas são perceptíveis. Os eventos de letramento, subsidiados nos significados, constituíram situações de letramento que abriram caminho para que as práticas de letramento pudessem ser compreendidas do ponto de vista dos sentidos. Essa condição revela que os significados são essenciais para a construção dos sentidos, o que resulta em um movimento de interligação, colaboração e cooperação entre ambos.

Nas palavras de Mari (2008, p. 71), o sentido não se apela diretamente ao seu funcionamento sistêmico, a não ser as suas condições de uso e representação. Vale destacar

que o significado deve ser visto enquanto condição para o sentido, conforme o autor enfatiza: “insistimos na ideia de que o significado seja assumido como uma primeira instância de determinação do sentido, diferentemente do contexto que deve se constituir em uma determinação ulterior”.

Também é oportuno mencionar que há relação entre sentido e significação. Hilgert (2012, p. 80) caracteriza essa relação como sendo indissociável, ao afirmar que por “mais criativo e inovador que seja o sentido atribuído a uma possibilidade pré-configurada no sistema linguístico em determinado contexto, ele jamais estará desvinculado de sua significação”. Verifica-se que, como assegura Hilgert (2012, p. 81), o sentido adentra no campo da significação, bem como a significação “é condição pressuposta para interpretação dos sentidos”. Dessa forma, inexistente significação na língua que não seja emanada da produção dos sentidos. Assim, o sistema da língua não preestabelece o sentido, bem como este não é fornecido por acesso lexical mental do falante. O sentido, sob a ótica do autor, é construído em decorrência das exigências linguísticas e situacionais presentes no momento comunicativo.

Segundo Marcuschi (2007, p.85), toda produção de significação liga-se a uma atividade coletivamente conduzida, que “não é uma determinação unilateral de condicionamentos internos nem de formas autônomas”. Identifica-se, pois, a configuração social da significação, que é situada historicamente, alterando-se conforme a dinâmica histórica é percebida em diferentes temporalidades. Nas palavras de Bakhtin (2011), os sentidos, por estarem alicerçados no uso reiterado das interações, solidificam-se em novas significações, imprimindo à língua modificações, transformações, dinamicidade e vida, o que ele diz ser confirmado pela história das línguas. Com base nisso, pode-se dizer que as interações vistas a partir de compreensões linguísticas conduzem a significação e, por conseguinte, é condição necessária para que os sentidos sejam interpretados (HILGERT, 2012).

Sobral (2009, p. 58) traz a diferença como centro do sentido, sendo enfatizada na interação e diálogo. Nas suas palavras, interagir e dialogar expressam algo dos seres humanos, do seu mundo, do seu sentido, haja vista que os homens são formados a partir da diferença, do confronto, da distinção. Os diferentes possuem similaridades que favorecem o diálogo entre si, sendo que a identidade está condicionada a esse diálogo, de modo que, “se o sentido nasce da diferença, só na diferença podemos encontrar sentido”.

Ressalta-se ainda que o significado não é fixado de uma vez por todas, visto que, segundo Sobral (2009), novos contextos criam novos temas, mesmo que partindo de significações remotas. Por assim ser, o significado apresenta concretude e dinamicidade no decurso da linguagem humana, sob perspectivas sociais, culturais e históricas, nas quais aspectos contextuais são responsáveis por delinear o campo da significação, quando os significados passam pelo crivo da interpretação.

Embora estejam interligados de algum modo e sejam dependentes, há diferenciação entre o sentido e o significado. Mari (2008, p. 71) alerta que o sentido não pode ter as mesmas pretensões que se alimenta para o significado. Há a intenção de que o significado seja erigido em bases estruturais formuladas, segundo traços universais e expressos em padrões algorítmicos. Por outro lado, o sentido “segue outros padrões, e o seu teor fundamental é ser aquilo que as convenções ou as intenções de uso impõem ao seu funcionamento”. Seguindo essa linha de entendimento, o autor afirma que a produção do sentido, ao preservar uma feição de uso dos signos, contempla fatores respaldados em convenções pragmáticas, nas intenções, manipulação dos significantes, em movimentos do léxico e, sobremaneira, em aspectos enunciativos.

Diferentemente do significado, que se pauta no formalismo, com centralidade na dimensão da significação, fluente das regras de cálculo, o sentido, no seu universo de produção, está vinculado a uma concepção mais emergencial de semântica, distante do formalismo. Assim, a produção do sentido “enriquece-se no campo dos acontecimentos, dos efeitos de sentido, do realismo imposto pelas interações” (MARI, 2008, p. 73-74). Para o autor, o sentido preocupa-se com uma dimensão da significação configurada a partir de seu formato praticamente terminal para os enunciados que abrange, por expressão de algum modo de justificativa para que ele seja revelado. Nisso, a revelação advém da construção da ordem do sujeito, mediante intenção de uso e da ordem da história, a partir da convenção de uso.

Conforme afirma Bakhtin (1995, p. 106), o significado é abstrato e dicionarizado. Em contrapartida, o sentido é significado contextual, como esclarece o autor: “O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quanto contextos possíveis”. Nessa direção, Barros (2012, p. 139) sintetiza que, na vertente bakhtiniana, o sentido é construído por meio de “múltiplas interações alteritárias do sujeito com o mundo, nas quais acontecem fricções constantes entre aspectos verbais e extra-verbais da comunicação”. O significado se liga mais à

questão formal da língua escrita em termos de convenções sociais; o sentido, por sua vez, incide sobre o âmbito subjetivo da interpretação e compreensão, no campo da linguagem.

Para Bakhtin (1995), é notório que há uma multiplicidade de significações que expressam o índice que constitui uma palavra. Significar uma palavra, nesse sentido, é tarefa que não a separa da situação concreta em que é realizada. Por essa razão, a significação se difere em conformidade com a situação a que se refere. Em termos investigativos, a significação pode apresentar direções diferentes: uma com foco no contexto da palavra específica, em enunciação real; outra na significação sustentada em significações de palavras no sistema linguístico. Esse modo de entender a significação demonstra sua abrangência e complexidade, o que fica evidente nos seguintes dizeres:

A significação não quer dizer nada em si mesma, ela é apenas um potencial, uma possibilidade de significar no interior de um tema concreto. A investigação da significação de um ou outro elemento linguístico pode [...] orientar-se para duas direções: para o estágio superior, o tema; nesse caso, tratar-se-ia da investigação da significação contextual de uma dada palavra nas condições de uma enunciação concreta. Ou então ela pode tender para o estágio inferior, o da significação: nesse caso, será a investigação da significação da palavra no sistema da língua, ou em outros termos a investigação da palavra dicionarizada (BAKHTIN, 1995, p. 131).

Explicita-se que a significação se refere a um conjunto de elementos reiteráveis e idênticos da língua, expressando as formas fixadas da mesma. Diz respeito a elementos abstratos respaldados em uma convenção e que não possuem existência concreta independente da enunciação, pois são parte fundamental dela, de modo que esta não pode acontecer sem eles. Em síntese, “A “significação” é um conjunto de recursos necessários à realização do “tema”, sendo nessa realização que nasce o sentido. Mas significação não é suficiente para dar conta do sentido, porque este sempre nasce em situações concretas nas quais prevalece o tema” (SOBRAL, 2009, p. 75). Vale esclarecer que o tema, na concepção do autor, engloba elementos verbais e extra verbais, sendo dinâmico e mobilizado por formas da língua em condições de enunciação. Corresponde ao lugar em que a significação e a enunciação, somadas, produzem sentido.

No que tange à significação e sentido, Hilgert (2012) esclarece que a primeira se refere a uma compreensão linguística, e o segundo a uma compreensão situacional. Pode-se dizer que, na compreensão linguística têm-se os significados da língua que vão sendo construídos no decurso dos tempos históricos. A compreensão situacional, do seu modo, refere-se ao contexto a partir do qual os indivíduos interpretam fatos, situações e acontecimentos.

O sentido, o significado e a significação, na presente abordagem, são elementos essenciais para a compreensão sobre o modo como os alunos do quarto ano pesquisado construíram sentido aos eventos e às práticas de letramento dos quais participam no universo escolar. A interligação entre esses três elementos é o que permite uma inserção no campo dos valores, crenças e subjetividades advindas de interpretações e compreensões pessoais, que, por sua vez, refletem questões sociais, culturais. Com isso, reforça-se o entendimento de que o contexto sociocultural interfere significativamente nas interpretações e compreensões dos alunos.

4.2. O campo do sentido: um olhar ancorado no âmbito da linguagem, comunicação, interação, interpretação e compreensão

Com o propósito de inserir no campo do sentido por meio de construções reveladas pelos sujeitos estudados, é oportuno apreender a linguagem, haja vista que ela perpassa o letramento, e, de forma mais específica, os eventos e práticas de letramento. Destaca-se que, com o desenvolvimento da linguagem, o aumento do seu estoque de complexos sonoros fez com que as significações começassem a se estabilizar de acordo com “as linhas que eram básicas e mais frequentes na vida da comunidade para a utilização temática dessa ou daquela palavra” (BAKHTIN, 1995, p. 130).

Entende-se que a linguagem tem um papel fundador no processo de letramento, que, de acordo com Goulart (2006a), se estabelece do ponto de vista da construção da singularidade dos sujeitos, e também da construção das suas marcas de pertencimento a determinado(s) grupo(s). O letramento está associado a diferentes linguagens sociais e gêneros do discurso, caracterizando os grupos sociais e cada pessoa de modos diferentes. Sendo assim, a variedade dos gêneros do discurso presente no âmbito da linguagem pode revelar a variedade de estratos e de aspectos da personalidade individual (BAKHTIN, 2011).

A condição letrada está intimamente associada a discursos elaborados em diferentes instituições e em práticas sociais orais e escritas, e também a muitos objetos, procedimentos, atitudes e formas de expressão, entre elas a expressão em língua escrita. Há, nessa premissa, um espaço de abertura para outras vozes e dimensões do conhecimento, singularidades e subjetivações, diferentes das tradicionalmente aceitas. Elas se encarregam de ampliar o mundo social plural dos sujeitos a partir de múltiplos modos de

mostrar, apreender, discutir e conhecer discursividades e gêneros do discurso ligados a diferentes linguagens sociais. Essa ampliação se realiza de acordo com o aumento do aspecto fragmentário do conhecimento dos sujeitos, de forma não hierarquizada e não hegemônica (GOULART, 2006a).

Leal (2004, p. 55) também aborda a importância da linguagem no processo de constitutividade dos sujeitos e de suas relações com o mundo. A autora salienta que, “no mínimo, o letramento pode favorecer e propiciar aos sujeitos novas relações consigo mesmo, com o mundo e com o conhecimento. Afirma, ainda, que essas relações são diferenciadas, a depender do lugar e do tempo e do espaço onde são construídas”.

Pelo fato de o letramento se respaldar em performances contextuais, cabe empregar os contextos como situações que têm caráter recorrente na sociedade, e que se constroem, de acordo com Motta-Roth (2006, p. 501 – grifos da autora), “na linguagem e pela linguagem e se estruturam como partes da cultura”. A autora esclarece que esses contextos são constructos intersubjetivos da coletividade e reconhecidos como são pelos participantes do grupo social. Nesses termos, o contexto se torna critério para que seja escolhido o que e o modo, ou seja, como dizer ou escrever.

Mais do que apenas um meio de expressão ou comunicação, a linguagem, conforme demonstra Oliveira (2010, p. 336), é uma prática que possibilita aos aprendizes conhecerem a si mesmos, o contexto sociocultural em que vivem e atuam, e também suas possibilidades para o futuro. A autora declara que: “Trabalhar a linguagem nessa direção envolve decodificar a dimensão ideológica dos textos, das instituições, das práticas sociais e das formas culturais (por exemplo, a televisão, o cinema), para revelar seus interesses seletivos”.

Assentada em contextos reais, Freitas (2005) afirma que Bakhtin relacionou a linguagem com a realidade, por estar enraizada na existência histórica dos homens. Nesse ponto, Bakhtin argumenta, segundo afirma a autora, que a comunicação verbal é compreendida em sua ligação com a vida concreta, sendo que o aspecto linguístico acrescido do contextual faz-se necessário para que haja dialogicidade. Os diálogos que acontecem em situações de relações sociais entre as pessoas são movidos pelo entrecruzamento das vozes nos discursos, bem como pela complementação das mesmas em compreensões respaldadas em perspectivas socioculturais.

Partindo da premissa de que a linguagem atravessa as atividades humanas, conforme Sobral (2009, p. 77), ela constitui o principal veículo entre a base material e a

criatividade mental. Nesse sentido, o signo verbal, que é emitido pelo locutor através do inventário que “conhece”, tem emissão concreta e regulada pelas relações sociais, pelo processo de intercâmbio social constituinte da realidade da língua. O autor informa que o signo linguístico participa do comportamento comunicativo humano, manifesto em todos os campos da vida, e, simultaneamente, pode ser “palavra interna”, em virtude de ser gestado pelos meios próprios do organismo. Para além disso, o signo “se faz presente, de modo concomitante, a todo ato consciente, e em suas relações com a “realidade”, constitui o índice mais sensível das trocas sociais”.

Nesta investigação, os signos estiveram ligados, em situações concretas, a contextos comunicativos que compuseram relações intersubjetivas, as quais se fizeram presentes nos eventos e práticas de letramento analisados. Nessas circunstâncias, os alunos e professoras vivenciaram trocas sociais de conhecimentos, valores, ideologias, cultura, dentre outros aspectos, advindos, na maioria das vezes, do meio em que vivem e do qual são parte. Nessa perspectiva, observa-se, conforme escreve Sobral (2009), que o signo é perpassado por perspectivas subjetivas e também sociais e históricas, já que estão presentes no universo da linguagem. Esta, por sua vez, é um sistema de produção de sentido, em que se fazem presentes os signos. Sendo assim, o autor adverte que:

sem assumir um acento subjetivo, sem ser objeto da avaliação do sujeito, o signo não tem vida, estagna. Além disso, o signo interno, para deixar de ser uma experiência apenas subjetiva e tornar-se signo social (ideológico), para ser compreendido e experienciado pelos interlocutores, deve integrar-se aos contextos, que são [...] sociais e históricos (SOBRAL, 2009, p. 78).

Os sentidos do processo de letramento abrangem o campo da linguagem, assentada nos signos, comunicação, interação, interpretação e compreensão. De acordo com o entendimento de Gomes (2000), a construção dos sentidos e dos significados envolve reflexão no que concerne ao papel da linguagem e da comunicação. Pela ótica da autora, através das linguagens são criados espaços de representação da identidade das pessoas, e também de suas ações no contexto sócio-histórico em que estão inseridas. A identidade representada possibilita a percepção do mundo e das próprias pessoas como sujeitos sociais. A autora acrescenta que a utilização da linguagem culmina na criação de signos, significados, na elaboração de conceitos em que “buscamos compreender e explicar a realidade na qual vivemos, mas também criamos nossos valores, desejos e fantasias, que constituem nossas subjetividades geradas por nossas experiências e expectativas” (GOMES, 2000, p. 61).

Nessa concepção, a realidade abarca o mundo vivido pelo homem (*lebenswelt*), que corresponde ao espaço no qual são vivenciadas suas relações cotidianas (GOMES, 2000). Um aspecto relevante trazido pela autora quanto à atuação no mundo é que o homem faz uso da reflexão, realizada via linguagem e mediante a manipulação dos signos, gerando o espaço da subjetividade por meio do qual capta e compreende o mundo. Essa compreensão ocorre em função da própria perspectiva do sujeito, quando realiza sua interpretação a favor da construção do seu próprio conhecimento.

Marcuschi (2007) grifa que a relação linguagem-mundo não é de cunho biunívoco, mas, ao contrário, configura-se por ações conjugadas, social e cognitivamente. Na amplitude desse panorama, “O mundo se explicita categorialmente na recorrência das relações intersubjetivas e não se acha discretizado de uma vez por todas e para todas as línguas da mesma maneira” (MARCUSCHI, 2007, p. 41).

Trazendo essa situação para o campo do letramento, ênfase desta pesquisa, Marcuschi (2007) assegura que o papel que o letramento teve enquanto prática social, no que se refere às transformações culturais da humanidade, não é, do ponto de vista histórico, homogêneo, tampouco contínuo. Esse fato põe em evidência que o letramento não tem o mesmo papel em todas as culturas, precisando ser considerado na relação com a cultura em que se insere. Nesse sentido, a linguagem está ligada a aspectos culturais, sociais, históricos e cognitivos (individuais e subjetivos), abrindo possibilidade para entendimentos no campo do sentido.

No quadro dos aspectos acima referenciados, é preciso esclarecer que, conforme Mari (1996) adverte, nem tudo na linguagem é produção de sentido, pois se for assumida como totalmente responsável por esta produção, ter-se-á uma postura teórica inconsequente. Essa situação decorre da condição de indisponibilidade de elementos para uma crítica substancial e localizada.

Barros (2005), ao reportar-se nos princípios bakhtinianos, considera a interação como realidade essencial da linguagem. Nessa percepção, a autora informa que advém desses princípios a dinâmica da interação, bem como a construção dos simulacros intersubjetivos. Há, nesta pesquisa - que se atém a compreender os sentidos do processo de letramento, especificamente em eventos e práticas de letramento - possibilidade de as pessoas construírem imagens subjetivas nas relações estabelecidas entre elas no momento das interações, em razão de estarem ligadas ao campo dos sentidos, em que não se mensura e nem vê, contudo, pode-se imaginar.

Ressalta-se que os “fenômenos sociais e interativos são constitutivos da produção de sentido” (MARCUSCHI, 2007, p. 21). Sendo assim, considerando que situações sociais de interação também corroboram na produção do sentido, nas práticas interpretativas em geral, ele está acima do privilégio do código, da supremacia do raciocínio lógico. Sobre essa visão ampliada de significação quanto às produções linguísticas, o autor pontua:

[...] o sentido produzido na compreensão textual, que é a base para a produção da coerência, surge numa complexa relação de fatores internos e externos tanto aos textos como aos indivíduos que agem interativamente com/no/pelo texto. Para tanto será necessário postular uma noção enriquecida de *contexto* e uma noção de *sentido situado* que se dá na relação interativa, dinâmica e reflexa com alta participação de suposições cognitivas e partilhamento de regras e conteúdos (lingüísticos ou não) (MARCUSCHI, 2007, p. 19-20).

Koch e Elias (2012, p. 11) argumentam que o sentido de um texto constrói-se na interação texto-sujeitos. Essa concepção não expressa algo já preexistente a essa interação. Em conformidade com isso, a leitura se configura como uma atividade interativa, significativamente complexa de produção de sentidos, que se faz com respaldo “nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo”.

Conforme discute Cavalcante (2013, p. 20), hoje, entender a respeito de texto significa levar em conta a noção de interação como elemento basilar. Nessa abordagem, o texto é tratado como um evento de interação por meio do qual os sujeitos são percebidos como agentes sociais que fazem parte de um contexto que é social, comunicativo, histórico e cultural, o que possibilita a construção dos sentidos, bem como das referências dos textos. Desse modo, o sentido de um texto não se liga exclusivamente ao significado das palavras, “mas está na incessante interação entre locutor-co(n)texto-interlocutor”. O texto, nessa vertente interpretativa, é um evento de interação entre locutor e interlocutor, haja vista que ambos se encontram em diálogo constante.

Entendida como uma relação entre um eu e um tu, Geraldi (1995, p. 6) afirma que a interação corresponde a uma relação intersubjetiva com a tematização de representações das realidades factuais ou das que não são. As interações, pelo entendimento do autor, acontecem dentro de um contexto social e histórico amplo. Nesse sentido, “elas se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por esta”.

Na presente investigação, as interações tiveram centralidade na análise dos eventos de letramento, sendo responsáveis por abrir espaço para a construção de sentido. Foi por meio das interações que alunos e professoras, no quadro de relações intersubjetivas, deixavam transparecer valores, costumes, sentimentos, emoções, conhecimentos, posicionamentos, dentre outros elementos de teor abstrato e invisível, que sustentaram diálogos e trocas colaborativas nas práticas de letramento vivenciadas em sala de aula.

Tendo em vista o contexto em que vivem os sujeitos, e considerando a condição de não isolados, eles se inserem em tempo e espaço determinados, sendo para Gomes (2000) agentes de uma determinada cultura a partir da qual, através da linguagem, produzem suas falas e constroem seus valores e sentidos. Nos dizeres da autora, essa construção é coletiva, resultante da interlocução com variados “textos” lidos anteriormente.

Levando essa abordagem para o âmbito desta pesquisa, a construção de sentidos aos eventos e às práticas de letramento por parte dos alunos pesquisados pode ter relação com textos já lidos. Significa que, no contexto de uma aula, os alunos -tendo como referência seja a palavra escrita, ou mesmo os textos ou enunciados presentes, que condizem com letramento respaldado em perspectivas socioculturais - têm a possibilidade de remeterem a leituras passadas, de modo que podem entrar em ação valores, costumes, ou seja, sentidos.

O sentido está associado à interpretação das pessoas tendo por base diferentes propósitos em termos de textos e leituras. Sendo assim, “interpretar significa que existe um sentido” (OLSON, 1997, p. 139). Cumpre salientar que várias ocasiões de discussão do sentido na história da linguística têm relacionado o sentido ao campo da interpretação (MARI, 2002). Conforme afirma o autor, o território do sentido, advindo da gramática gerativa, apresenta um dos seus momentos de demarcação enquanto interpretação com valor técnico restrito, ao considerar a semântica somente como um componente interpretativo, em contraste com a sintaxe, de caráter gerativo. Dessa forma:

Debaixo de controvérsias, de avanços e de recuos formais, a história recente da semântica construiu-se como tentativa de mostrar que a interpretação, no plano sentencial, poderia ser analisada com o mesmo rigor com que foi aquele difundido para o engendramento de estruturas, no plano sintático (MARI, 2002, p. 48).

Mari (2002) analisa que a compreensão de um texto envolve o somatório dos significados dos seus enunciados constitutivos, mas não reflete a totalidade do sentido que se constrói sobre ele. Essa totalidade se compõe quando os sujeitos recorrem a uma concepção de estrutura narrativa do texto, ao seu processo de enunciação por diversos

aspectos, como identidade dos locutores, condições de produção, finalidades, e outros. Depreende-se, a partir do exposto pelo autor, que o território da interpretação é vasto, movediço e associado à incertezas relativas a sua construção teórica. Portanto, abrange diversas facetas. Nesse sentido, Cavalcante (2013) anuncia que, para compreender e produzir texto, faz-se necessário mobilizar conhecimentos, não apenas de ordem linguística, mas também aqueles obtidos a partir da convivência social, que são responsáveis por informar e tornar as pessoas aptas para agir nas diversificadas situações e eventos presentes na vida cotidiana.

Para Bakhtin (2011), ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência, que se refere ao outro e seu mundo. Por essa via, o autor estabelece a diferença entre explicação e compreensão, afirmando que, na primeira, existe uma só consciência, um sujeito; ao passo que, na segunda, existem duas consciências e, portanto, dois sujeitos. Como não é possível haver relação dialógica com o objeto, a explicação não contém elementos dialógicos. Dessa forma, “a compreensão é sempre dialógica” (p. 316), de modo que se tem “a compreensão como diálogo” (BAKHTIN, 2011, p. 325).

Tendo respaldo na concepção bakhtiniana, Barros (2005, p. 32) reflete que o dialogismo é o diálogo entre discursos, e as construções individuais correspondem ao que Bakhtin chama de “horizonte ideológico”. Assim, no caso deste estudo, as construções de sentidos do processo de letramento se mostraram permeadas por elementos ideológicos, tanto nos discursos dos alunos, como no contexto dos eventos e das práticas de letramento. No coletivo, as vozes dos interlocutores relacionaram-se, de maneira a expressarem valores, costumes, conhecimentos, dentre outros aspectos. Entende-se, pois, que os indivíduos não apenas interpretam, mas também lançam mão de compreensões, ao lidarem com situações, fatos e acontecimentos que fazem parte do seu universo de vivência.

Na presente pesquisa, a compreensão é um modo de diálogo, assim como defende Bakhtin (1995, p. 132). Com base nisso, “compreender é opor a palavra do locutor uma contra palavra”. O diálogo expressa um sentido amplo, que, segundo o autor, não é visto apenas como comunicação em voz alta de pessoas que se encontram face a face, mas é entendido como toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.

É importante esclarecer que a interpretação tem uma natureza individual, ligada ao sujeito que interpreta a partir dos conhecimentos prévios e de mundo que ele tem. A compreensão é gerada em contexto coletivo, em que várias vozes, no seu conjunto,

permitem diálogos. Estes, indo ao encontro da compreensão de um fato, situação, assunto, dentre outros aspectos, colaboram com a compreensão dos outros sujeitos, o que se estabelece de modo recíproco. Há que se considerar o contexto, o espaço, o tempo e a cultura em que os fatos, situações e assuntos se inserem, em virtude de que os sentidos são construídos a partir de três lugares/dimensões: sujeito, sistema e história, podendo um desses lugares sobressair em relação aos outros, como se verá adiante.

Tendo em vista que as ações linguísticas são praticadas nas interações em que as pessoas se envolvem e que, por sua vez, demandam reflexão acerca da linguagem, Geraldi (1995) demarca que, no diálogo, assenta-se a compreensão, informando que:

[...] *compreender* a fala do outro e *fazer-se compreender* pelo outro tem a forma do diálogo: quando compreendemos o outro, fazemos corresponder à sua palavra uma série de palavras nossas; quando nos fazemos compreender pelos outros, sabemos que às nossas palavras eles fazem corresponder uma série de palavras suas (BAKHTIN, 1977 apud GERALDI, 1995, p. 17, grifos do autor).

Conforme diz Gomes (2000, p. 64), um conhecimento, ao ser comunicado, é convertido em informação, a qual chega à pessoa receptora, não sendo absorvida de imediato por ela. Segundo a autora, isso acontece porque o receptor tem competências, saber acumulado, experiências vividas, as quais são encarregadas de dialogar com o texto recebido, ao mediar a interpretação e a compreensão. Existe, portanto, “uma cadeia de enquadramentos que interferem na construção do conhecimento, na qual a interpretação é uma ação de composição e, ao mesmo tempo, de exclusão de conexões que ocorrem em função do momento e do espaço em que se encontra o sujeito que interpreta”.

Além de se ligar a questões contextuais e composicionais, a interpretação, de acordo com Gomes (2000), demanda uma distância e um espaço para a atribuição do sentido. Frente a esse quadro, atribuir sentido envolve fazer conexões entre as dimensões intra e interpessoais. Disso resulta o alcance da formação do conhecimento, passível de ser representado e comunicado mediante interação, o que permite a geração de uma nova informação.

No processo comunicativo, Marcuschi (2007) parte do pressuposto de que a ação comunicativa constitui uma das bases para a construção de conhecimento e produção de sentido. Nessa circunstância, a ação comunicativa pode ser interpretada como indo além da linguagem, por alcançar, entre outros conhecimentos, o da cultura. Marcuschi (2007, p. 83) reflete que: “Cultura, sociedade e cognição estão na base de toda nossa capacidade de pensar e dizer o mundo”. Diante disso, o autor explicita que o mundo comunicado é resultante de ações comunicativas construtivas e imaginativas, a despeito da identificação

de realidades discretas, objetivas, estáveis e formalmente estabelecidas. Nessa acepção, o modo como as pessoas são repercutidas na forma como elas produzem o conhecimento e os sentidos.

Bakhtin (1995, p. 124) entende a comunicação verbal como sendo passível de ser explicada dentro do vínculo com a situação concreta. O autor enfatiza que, em função desse vínculo, “a comunicação verbal é sempre acompanhada por atores sociais de caráter não verbal (gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias, etc.), dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar”.

Vale lembrar que o sentido, nesta pesquisa, assenta-se na análise dos eventos e práticas de letramento observados no espaço escolar, o que se realiza especialmente a partir das falas dos atores sociais que foram entrevistados. Sendo assim, para analisar as práticas a partir dos eventos de letramento dos sujeitos pesquisados, foi suscitado que se adentrasse no campo do verbal e a ele transcendesse. Isso porque a verbalização, unicamente, não capacita responder questões assentadas no âmbito dos valores, sentimentos, emoções e crenças, a luz dos sentidos, subjetividades que configuram essas práticas.

A construção de conhecimentos sobre o mundo, no entender de Marcuschi (2007), expressa uma fabricação socialmente elaborada com base em atividades coletivas e linguisticamente comunicadas, a partir de mecanismos textuais estabilizados em instrumentos semiológicos supra individuais. No âmbito da comunicação, o autor considera que se trata de perceber as formas por meio das quais as pessoas se inserem sociodiscursivamente no mundo, o que torna inviável classificar fenômenos como pertencentes à realidade autônoma.

No tocante à interpretação, é necessário considerar que há limites para que o sentido seja construído em qualquer texto, em face do vocabulário e da sintaxe que perpassam a língua, a partir de restrições dela advindas (MARI, 2002). Com base nisso, o autor salienta que está presente algo aleatório no comportamento dos leitores, sendo arriscadas predições acerca da interpretação. As teorizações sobre o processo da leitura, nesse panorama, precisam atender diretamente o interessado, contemplando seu estatuto de diverso e aleatório.

Como o sentido, sob o viés deste estudo, está associado aos campos da interpretação e compreensão, é também divergente de previsões. Entretanto, refere-se a entendimentos vários e aleatórios a depender, dentre outros aspectos, do contexto e das

situações em que as pessoas se inserem quando comunicam e interagem com os textos, pessoas e com o mundo cultural e social.

4.3. O sentido e suas dimensões constitutivas

O objeto deste estudo encontra-se centrado nos sentidos do processo de letramento. Vale ressaltar que o conceito de sentido aqui empregado se sustenta primordialmente em Mari (2008, p. 23), que o discute a partir do imprevisível, do inesperado, do que as regras do sistema não asseguram racionalmente. Assim, inclui no sentido o que não se dispõe de regras para justificar, nem algoritmos a fim de calcular; porém, o que demanda “algum tipo de sensibilidade para perceber”, aquilo que, segundo o autor, não se conhece a razão de ser, mas se sente os efeitos da sua existência.

Entende-se que o sentido está ligado a manifestações subjetivas das pessoas, ao sentir, o que não se resume a ações discursivas presentes nas relações sociais, mesmo tendo cunhos sociais, culturais e históricos. Nessa direção, Miotello (2013, p. 171), baseado nos estudos bakhtinianos, afirma que o sujeito não é constituído somente pela ação discursiva, mas por “todas as atividades humanas, mesmo as mediadas pelo discurso, oferecem espaço de encontros de constituição da subjetividade, pela constituição de sentidos”.

É importante registrar que os sentidos se constroem em razão de uma ação interpretativa do ouvinte. Segundo Hilgert (2012, p. 84), isso acontece porque: “A cada novo contexto, a cada nova situação de uso de uma palavra, os falantes se deparam com o desafio de redefinir-lhe o sentido”. O autor ainda distingue que a construção de sentidos é efetivada pelo ouvinte, ao passo que o fazer interpretativo, condizente com a compreensão, é orientado pelo falante.

Mari (2008) alerta que o campo de análise do sentido, em razão da natureza inerente a este conhecimento, é perpassado por uma amplitude favorável ao cultivo de problemas, ao invés do cultivo de teorias que possam descrevê-lo. Em termos conceituais, o autor aponta três condições para o sentido: de representação do objeto, de apresentação e percepção do objeto, e de uso do objeto. Na condição de representação, os objetos se apresentam para percepção das pessoas por meio de traços funcionais ou descritivos, sendo, pois, retido o sentido de um objeto. A partir desse entendimento, o autor afirma que pode ser derivado outro aspecto de sentido: o de percepção do objeto. Dessa maneira, dada a amplitude de interpretações nas ações humanas, e considerando que os sentidos são

contextuais, não se pode, previamente, delimitar a atividade perceptiva humana sobre os objetos, de modo que não há um número determinado de sentidos permitido.

Conforme Mari (2008, p. 69) ressalta, a última condição, segundo a qual o sentido é o uso, foi perpassada por certo tipo de críticas. Uma delas pautou-se na busca de definição pela semântica linguística, entendendo que a única forma de alcançar essa acepção seria por meio das definições subsidiadas em situações concretas de uso, com a possibilidade de fixar o emprego dos signos. Outra condenou o processo como reducionista, compreendendo que duas atividades não podem ser antagônicas, pois o significado deve ser percebido como uma condição para se obter sentido. Assim sendo, o autor supõe que, mesmo considerando a precariedade das definições conceituais, há garantia, por parte delas, de “algum padrão para o significado que caracteriza o funcionamento cognitivo dos usuários e que deverá funcionar como certa condição para o uso”.

Tendo em vista a intenção de perceber e compreender como os sujeitos pesquisados constroem sentido aos eventos e às práticas de letramento, há uma inserção no campo da produção do sentido. Nas palavras de Mari (2008), considerando a gama de aplicações que envolve, nenhum sentido é dado, mas produzido. A produção de sentido, de acordo com o autor, tem sido usada para cobrir situações que vão de micro interpretação de aspectos lexicais singulares até macro interpretações referentes a textos. Hoje, a produção de sentido é consideravelmente empregada para a análise dos fenômenos da linguagem, particularmente do campo da significação.

Diante disso, o ato linguístico essencial do locutor (falante) em interação com o alocutário (ouvinte) é, segundo Barbisan (2012), levar este a uma continuação expressa em uma resposta. Para a autora, o enunciado é responsável por definir as possibilidades de resposta que abre e fecha ao passo que a realidade do enunciado está fora dele, ou seja, nos enunciados que o continuam e que a língua disponibiliza ou nega às pessoas que dela fazem uso. Dessa forma, o sentido da palavra é determinante da orientação, da continuação que ela estabelece ao discurso. A autora demarca que o sentido liga-se ao aspecto argumentativo em termos de linguagem.

O sentido na linguagem decorre do valor argumentativo, ou seja, da relação entre subjetividade e intersubjetividade, entre locutor e alocutário. Ao expressar seu pensamento, o locutor, pelo estabelecimento de relações entre palavras, produz sentido e orienta, com esse sentido, construído pelas palavras, o discurso do alocutário (BARBISAN, 2012, p. 149).

Para o desenvolvimento da mencionada análise, enfatiza-se o sentido como sendo construído pelo sujeito, tendo como base teórica os estudos de Mari (2008, p. 13), a partir do livro “Os lugares do sentido”. Cabe destacar que o sentido apresenta três dimensões, fundadas em teorias semânticas ou em orientação pragmática, abordando o processo enunciativo. Essas dimensões/lugares são: “(a) o sentido se constrói no sistema; (b) o sentido se constrói no sujeito; (c) o sentido se constrói no processo histórico”.

Como essas dimensões são separadas apenas para fins analíticos, mesmo tendo como foco central na dimensão *b*, há que se considerar as demais dimensões. Deve-se, pois, também levar em conta que o sujeito faz o uso da linguagem presente na dimensão *a* e está inserido em um processo histórico (dimensão *c*), que respalda suas construções em termos de sentido e conhecimentos. Nessa acepção, Mari (2008, p. 34) esclarece que não é possível produzir sentidos apenas em consideração a um desses lugares, tendo em vista que todos eles estão imbricados, misturando-se na maioria das práticas de linguagem. “Assim, mesmo que venhamos a destacar um desses lugares, é importante deixar claro que só podemos pensar uma dimensão global da produção do sentido, em consideração à confluência dessas três dimensões”.

4.3.1. O sentido como construção sistêmica

Passa-se a abordar cada uma das dimensões do sentido em caráter metodológico, a fim de demonstrar suas especificidades, bem como as peculiaridades dos seus lugares. Segundo os estudos de Mari (2008), no lugar “O sentido se constrói no sistema”, há o envolvimento da semântica, em que se tem como resposta para a questão do sentido a construção de arranjos formais. A ênfase no formalismo, advinda da semântica estrutural, que se referiu somente a relações e propriedades lexicais, foi responsável por afetar todo o processo de debate sobre o sentido, por meio da gramática gerativa. Por outro lado, a semântica propõe um novo olhar para a questão do sentido, abarcando as possibilidades de arranjo estrutural de itens lexicais e também o cálculo dos predicados (quantificacionais e modais), recorrentes nos sistemas lógicos desde os estudos de Frege (MARI, 2008).

O enfoque do sentido como sendo submetido ao império da lei, da razão e de normas próprias de funcionamento e de estruturação, segundo Mari (2008), tem alertado para um fato importante na história da semântica: de que as discussões nesse campo estão

sendo deslocadas do eixo da emoção para o da razão. Em contrapartida, estudos da sintaxe, através da gramática gerativa, afirmam que não se trata mais de estabelecer construções lexicais isoladas, mas de formulá-las por meio de um potencial de coocorrência, viabilizado por um conhecimento a mais das relações sintagmáticas entre os vários componentes da estrutura sentencial. Verifica-se que a reflexão, no que diz respeito ao sentido, passou a ser considerada ação de ajuste e de discussão de um esquematismo das propriedades e relações lexicais mais adequadas a uma dimensão de cálculo do significado. Nessa conjuntura, o esquematismo lexical tem respaldo em esquemas lexicais e no logicismo sentencial, dentre outros aspectos que proporcionam o alcance da semântica:

Conceitos como definições analíticas e definições sintéticas, traços essenciais e traços acidentais, universais semânticos, primitivos semânticos, contradição semântica, condições necessárias e suficientes constituíram-se numa espécie de legião conceitual para sustentar toda a construção do esquematismo lexical. Os padrões aqui construídos à concepção das estruturas sintáticas e à resolução de problemas de interpretação (sinonímia, ambiguidade, contradição) no plano da sentença, através de um “cálculo” que permitia combinar esquemas lexicais com o logicismo sentencial (MARI, 2008, p. 15)

O sentido que é construído no sistema está vinculado à questão do significado, levando em consideração também a semântica. O conhecimento linguístico que envolve aspectos gramaticais e lexicais, como afirmam Koch e Elias (2012), permite que as pessoas possam compreender a organização do material linguístico na superfície do texto; o uso dos recursos coesivos, de modo a efetivar a remissão ou sequenciação textual; e a seleção lexical, apropriada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados.

É oportuno destacar que situações de letramento referentes à sistemática de uso e de funcionamento da língua portuguesa, do ponto de vista estrutural e semântico, correspondem a aspectos objetivos que estiveram presentes em uma multiplicidade de situações em que a escrita foi usada. Essas situações, que deram sustentação aos eventos de letramento analisados nesta pesquisa, ao seguirem esta lógica, disseram respeito aos significados. Desse modo, permitiram perceber e compreender os sentidos como sendo construídos pelo sistema.

Ao considerar o conhecimento linguístico como aquele que o leitor tem acerca do emprego das regras da língua, de seu complexo sistema, Cavalcante (2013, p. 21) explica que o mencionado conhecimento inclui: “a relação entre o som e o sentido das palavras, as regras morfológicas e sintáticas da língua e o uso do léxico”. Para a autora, o leitor/ouvinte, a fim de interpretar o texto, faz o uso de tudo que sabe quanto ao funcionamento da língua, seja de modo consciente ou inconsciente. Vale salientar que,

segundo Bakhtin (2011), o enunciado é uma unidade real da comunicação discursiva, que possibilita compreender de maneira mais correta a natureza das unidades da língua na condição de sistema (palavras e orações).

No entendimento de Mari (2008), a interpretação de uma sentença compacta parâmetros conceituais, tais como tempo, espaço-coisas, qualidades, ação, estado particular, universal, afirmação, negação e outros. Nos dizeres do autor, a forma lógica é instrumento que favorece a compreensão dos mencionados parâmetros, na forma singular encontrada quando se interpreta sentenças de uma língua. Cabe lembrar que quantificadores, modalizações, temporalidade, pressuposição, implicação, e outros aspectos, sempre foram alvo de algum tipo de preocupação no que se refere à construção de uma forma lógica.

Ao contrário, uma concepção determinista do sentido tende a estreitar o campo de sua compreensão, ou das possibilidades para concretizar tal intento. Isso se deve, de acordo com Mari (2008, p. 20), a outras perspectivas alimentadas acerca do sentido, principalmente a que confere ao usuário certo poder de mobilidade em sua relação com o sistema. O autor escreve que um usuário se constitui como falante de um sistema ao se submeter à determinação de suas regras, já que não é uma questão de escolha, mas uma necessidade racional: “O sistema seja numa forma abstrata, seja como um acontecimento, é sempre a lei que se sobrepõe ao desejo dos falantes. Logo, a língua assume [...] uma dimensão de lugar: lugar onde se constrói um sentido determinado”. Assim, mesmo sem haver um instrumento afinado para analisar o sentido, é preciso conhecer a língua enquanto sistema de correlação sintagmática e como lugar de sedimentação de propriedades lexicais.

4.3.2. O sujeito na condição de construtor do sentido

Na dimensão “O sentido se constrói pelo sujeito”, compreende-se o sentido como uma amálgama componente de relações intersubjetivas. Ao se referir a essas relações, Mari (2008, p. 21) afirma que os objetivos são metas que se busca alcançar em uma “comunicação eficaz”. O sujeito, ao agir como locutor, profere seu discurso a partir de intenções comunicativas, tendo como propósito construir mensagens acessíveis e pertinentes, de modo a oportunizar ao alocutário uma compreensão eficaz das mesmas.

Nesse sentido, é o sujeito que está no centro do processo de produção do sentido, ao decidir sobre os arranjos do código, selecionar o canal, alimentar redundância,

filtrar ruídos. Tem-se um apelo ao papel do sujeito, com foco na linguagem segundo uma perspectiva e dimensão instrumental, na qual o sentido e a informação veiculada servem a “objetivos claros da interação verbal, onde o locutor procura induzir alocutários ao desempenho de comportamentos, de atitudes, de ações a partir de sentidos que lhe são propostos” (MARI, 2008, p. 21). Já para o sujeito que constrói a mensagem, o sentido está presente em outra abordagem, alicerçada em propostas de construção textual, as quais exploram as funções da linguagem. Mari (2008) anuncia que essas funções determinam formatos textuais distintos, sendo a presença do sujeito preponderante na existência dos referidos formatos. Sobre a variedade de formatos, o autor sublinha que:

[...] mesmo com o destaque a ser atribuído aos fatos, à realidade (função referencial), a construção do sentido continua sendo uma atribuição do sujeito; se o destaque passa pelo arranjo estrutural de unidades linguísticas (função metalingüística, poética), também é o sujeito que decide sobre esse arranjo; finalmente, se a ênfase recai em um dos interlocutores (função conativa, emotiva), a decisão sobre essa orientação do código é do sujeito (MARI, 2008, p. 22).

Em uma terceira dimensão adotada neste estudo, também é ressaltado o papel do sujeito no que se refere à construção do sentido, a partir da teoria dos atos da fala. Nessa abordagem, a enunciação demanda que o sujeito que fala assuma a palavra, sendo o sentido veiculado por um ato centrado nele. Em face disso, por força da natureza enunciativa, o sentido de uma ordem, promessa, declaração, é posto em circulação por meio da “enunciação singular de um sujeito” (MARI, 2008, p. 22). Ressalta-se que enunciar, em qualquer situação, é identificado “com o próprio processo de construir a compreensão” (HILGERT, 2012, p. 77). Essa construção do sentido, pautada no sujeito, engloba a união do individual e social, indicando que, para ser entendido pelo outro, “o sujeito que sente algo e deseja exprimi-lo tem de fazê-lo de uma maneira que leve em conta esse outro” (SOBRAL, 2009, p. 54). Assim sendo, a fala do sujeito remete e possui similaridade com o que a outra pessoa enuncia, dando a impressão de que há mais alguém naquele contexto determinado.

A realização da enunciação é, conforme Bakhtin (1995, p 125), como uma ilha que emerge de um oceano sem limites, o discurso interior. Nestes termos, “As dimensões e as formas desta ilha são determinadas pela situação da enunciação e por seu *auditório*”. O autor salienta que a situação e o auditório impõem que o discurso interior efetive-se em uma expressão exterior definida. Desse modo, ao se inserir diretamente em conjuntura não verbalizada da vida corrente, é possível ampliá-la pela ação, gesto, ou resposta verbal dos outros participantes na situação enunciativa. Afirma, ainda, que a exclamação, a ordem, o

pedido, são percebidos como enunciações completas, específicas da vida corrente, que suscitam um complemento extra verbal, bem como um início não verbal.

Noz dizeres de Sobral (2009), a enunciação corresponde ao ato de proferir um enunciado de caráter concreto, resultante de uma relação real entre sujeitos. Em outras palavras, enunciar consiste em dizer algo, sempre dirigido, “endereçoado” a alguém, com um dado objetivo. Partindo desse entendimento, o autor esclarece que:

O enunciado, assim, não é o mesmo que a frase: a frase é unidade do sistema lingüístico, e uma dada frase pode significar muitas coisas a ser dita por qualquer pessoa, enquanto o enunciado é unidade do sistema de uso da língua [...], e o que pode significar depende de seu autor, daquele a quem ele se dirige, do lugar e momento em que é proferido e do “querer dizer” (ou projeto enunciativo) desse seu autor (SOBRAL, 2009, p. 95).

É oportuno afirmar que, no entendimento de Bakhtin (2011, p. 320), as relações de sentido a partir de um enunciado, mesmo que seja infinito, como no campo da ciência, são de índole lógico-objetiva. Entretanto, as relações de sentido entre enunciados diferentes adquirem índole dialógica. Nessa perspectiva, os sentidos dividem-se entre vozes diferentes, sendo destacada “A importância excepcional da voz, do indivíduo”, haja vista que a experiência discursiva individual das pessoas tem formação e desenvolvimento em uma interação constante e contínua com enunciados individuais de outras pessoas. Sobre enunciado, Bakhtin (2011) explana que:

É pleno de *tonalidades dialógicas*, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado. Porque a nossa própria idéia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento (BAKHTIN, 2011, p. 298, grifos do autor).

Para Sobral (2009), o que interessa do contexto abordado está contido no enunciado, ao passo que a enunciação que produz imprime marcas no enunciado, deixadas pelo contexto extra verbal. Conforme o autor, o enunciado é formado pelos seguintes componentes: o que é lido e o que é presumido. No que é dito, com respaldo no plano da significação, está a parcela visível do enunciado, que, por sua vez, remete ao que é presumido no plano do tema, que é a parcela não visível.

Nas palavras de Bakhtin (2011, p. 300), o enunciado expressa um elo na cadeia da comunicação discursiva. Desse modo, ele não pode ser segregado dos elos antecedentes, que o determinam tanto externa quanto internamente, por gerar nele “atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas”. Percebe-se que a dialogicidade nos enunciados é gestada

pelas relações e interações sociais, sendo esta encarregada de imprimir tons às atitudes responsivas em função do propósito enunciativo/discursivo a que o diálogo serve.

Freitas (2005, p. 312) destaca que o enunciado, na concepção bakhtiniana, é produzido em um contexto que é social, de forma que “é sempre um diálogo, uma relação entre pessoas”. Nos eventos de letramento analisados nesta pesquisa, com destaque para as aulas, os enunciados foram tomados de modo social, por meio de situações coletivas que envolveram enunciações de alunos e professoras. Essas enunciações se efetivaram na relação concreta entre os referidos sujeitos, tendo o diálogo centralidade no contexto das interações, nas quais, na construção de sentidos do processo de letramento, ora os alunos agiam ativamente como locutores (falantes), ora como alocutários (ouvintes). Portanto, ao se observar o diálogo entre os discursos desses atores escolares (BAKHTIN apud BARROS, 2005), o dialogismo se fez presente no campo das relações entre alunos e professoras, revelando-se a partir de complementações, esclarecimentos, compreensões. Nessa realidade, vozes e discursos individuais, interligados e dialogando uns com os outros, desencadearam construções de sentidos apoiadas em contextos particulares, nos quais os eventos de letramento ocorreram.

Mainueneau (1995) pontua que a enunciação, qualquer que seja, expressa a ação sobre o mundo em que o escrito culmina em comportamento adequado dos destinatários, aos quais seja possibilitada a identificação do gênero a que a enunciação pertence. As enunciações, sob a ótica de Sobral (2009, p. 41), não acontecem em plano abstrato, mas “no ambiente da vida concreta dos sujeitos”. Todavia, o sujeito que enuncia para o autor não tem, e não é possível ter, consciência de todas as vozes que atravessam seu discurso.

Nesse sentido, Hilgert (2012) afirma que, em qualquer instância, enunciar condiz com o próprio processo que respalda a construção da compreensão. Entendido como uma unidade real ao invés de convencional, o enunciado é delimitado pela alternância dos sujeitos do discurso “a qual termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silencioso que seja o “dixi” percebido pelos ouvintes [como sinal] de que o falante terminou” (BAKHTIN, 2011, p. 275). O autor ainda destaca que cada enunciado é um elo na corrente que é, de modo complexo, constituído de outros enunciados.

No conjunto dessas três abordagens centradas no sujeito, há em comum a recuperação deste como fundamental para uma formatação teórica dos conceitos que buscam responder pelo sentido. Nas mencionadas dimensões, Mari (2008) elucida que é o

conjunto das convenções, dos rituais aos quais o sujeito se submete, que tem a incumbência de determinar o sentido. Percebe-se, pois, que, nessas versões, há alguma preocupação com os fundamentos do sentido, segundo elementos que têm caráter exterior ao sistema.

4.3.3. A história impulsionando a construção do sentido

No lugar “O sentido se constrói na história”, há uma emergência do sentido em contextos muito diversos. Mari (2008) informa que, a partir dos anos 70 do século passado, ensaios sobre a análise do discurso e extensões analíticas e comunicacionais das práticas discursivas ampliaram a discussão a respeito das questões relacionadas à produção social do sentido. A abertura advinda da análise do processo enunciativo tem importância nos processos que requer. Nesses termos, o pressuposto de que há um compromisso entre o social e o linguístico, orgânica e constitutivamente, diz respeito ao compromisso entre esses aspectos como transcendente à correlação entre um e outro fator. Pretende-se “saber, nas práticas discursivas, como o social avança sobre o linguístico e como este o acolhe e vice-versa” (MARI, 2008).

A linguagem tem uma interpretação fundada na dimensão do uso, de modo que a dimensão social da enunciação entende a linguagem a partir do princípio de partilhamento social entre sujeitos. Tendo em vista que o sentido é produzido de modo social, em função de condições historicamente determinadas, nenhum discurso é fundamentalmente individual. Mari (2008) elucida esse caráter social ao ponderar que:

Haverá, em qualquer prática de linguagem, marcas que provém de representações disseminadas pelo coletivo-social; mas o discurso não é também essencialmente universal, pois haverá nele traços que o caracterizam como produto de condições específicas e localizadas (MARI, 2008, p. 26).

Na perspectiva de se ter uma produção social do sentido, há formações ideológicas atreladas a formações sociais. De acordo com Mari (2008, p. 27), as construções do sentido, ao serem decorrentes do que pode e deve ser dito, tendem a revelar um desenho do que representa o sentido “enquanto um produto das determinações históricas”.

Convém ressaltar que, em um número significativo de ocasiões presentes nos eventos de letramento analisados, as construções de sentidos do processo de letramento estiveram ligadas a contextos históricos e, conseqüentemente, a determinações históricas

decorrentes dos mesmos. Dessa maneira, a retomada de fatos e acontecimentos configurados no passado tornou-se necessária para explicar e contextualizar o assunto, a temática abordada em tempo presente, seja em aula ou em outros eventos de letramento.

Em se tratando de cultura, questão que se adentra em perspectiva histórica, destaca-se a fala de Bakhtin (2011), ao endossar que a cultura do outro é passível de se revelar, na maioria das vezes, plena e profundamente na visão de outra cultura. Por essa razão, um sentido somente elucida suas profundidades ao se encontrar e contactar com outro (sentido do outro). Entre esses sentidos, inicia-se uma espécie de diálogo que desempenha o papel de superar o fechamento e unilateralidade desses sentidos, e logo, dessas culturas. Assim, o autor sintetiza que é no encontro dialógico de duas culturas que elas mantêm sua unidade, e, também, sua integridade aberta, ao se enriquecerem mutuamente sem se fundirem ou se confundirem.

Passa-se a abordar, na sequência, o campo empírico da pesquisa no âmbito organizacional, físico, em forma de caracterização da escola, e, ainda, considerando os sentidos do processo de letramento a partir das observações de aulas. Nas aulas, pode-se ver as construções de sentidos fundadas em enunciações individuais, que foram somadas umas com outras, de modo a permitir que os sentidos se manifestassem, em grande parte das vezes, de modo grupal e cooperativamente.

CAPÍTULO V

UNIVERSO DA ESCOLA PESQUISADA: VIVÊNCIAS, SENTIDOS E LETRAMENTO

Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós (Antoine de Saint-Exupéry).

A presente seção versa sobre o contexto escolar em que foi desenvolvida a pesquisa, abrangendo a caracterização física, estrutural e humana da escola, com especial relevo às ações dos atores que estão diretamente ligados ao ensino. Para tanto, respalda-se em dados de campo, obtidos por meio de observação participante, que permitiram descrever situações em que o letramento acontece no espaço escolar. As situações de letramento são descritas, de forma mais específica, sob o ponto de vista da coletividade observada, por intermédio de interações e comunicações gestadas no contexto da sala de aula, viabilizando interpretações e compreensões dos eventos e práticas de letramento por prismas individuais, culturais, sociais, em diferentes usos da linguagem. A análise empírica delineada tem sustentação no conjunto de estudos teóricos que discutem prioritariamente sobre letramento, sentidos, significações, dialogismo bakhtiniano, enunciações, eventos e práticas de letramento, sendo eles: Mari (2008); Bakhtin (1995, 2011); Marcuschi (2007); Sobral (2009); Hilgert (2012); Soares (2012); Kleiman (2005); Hamilton (2000a, 2000b); Street (2010, 2012, 2013); Barton e Hamilton (2000), Heath (1982) e outros.

5.1. Situando a escola na cidade e no bairro: contexto físico e organizacional

O conhecimento da realidade escolar dos alunos nesta pesquisa demandou que fosse abordada a escola na dimensão da cidade e também do bairro onde está localizada, na perspectiva de explicitar o contexto em que o letramento é vivenciado. Desse modo, inicialmente, é apresentada uma breve contextualização do cenário por meio do qual se obtive os dados para o estudo.

Ipameri¹⁰ é uma cidade interiorana que se localiza no sudeste goiano, e tem aproximadamente 26 mil habitantes. O município faz divisa com várias cidades¹¹. Esclarece-se que ao norte limita-se com as cidades de Luziania e Cristalina; a nordeste com Paracatu (Minas Gerais) e Campo Alegre de Goiás; ao sul com Goiandira e Nova Aurora; a sudeste com Corumbalza; a oeste com Caldas Novas e Pires do Rio; e a noroeste com Urutaí e Orizona.

A cidade possui dois distritos: o de Domiciano Ribeiro, situado a cerca de 140 Km da sede do município e o de Cavalheiro, a 75 Km. Abrange, também, cinco povoados na zona rural, são eles: São Sebastião da União, Vila Pacheco (antigo Posto 127), Vendinha, Lago Azul e Tomazinópolis.

No tocante às atividades econômicas desenvolvidas no município estão as práticas de agricultura e pecuária. Ipameri possui um comércio diversificado e mais recentemente vem passando por processo de industrialização (agroindústrias). A base da estrutura produtiva está na agropecuária, com destaque para a criação de bovinos e produção de cereais, sendo as culturas mais cultivadas algodão e soja. Na região se faz presente, também, o cultivo de milho, arroz, batata, tomate e outros.

Hoje, a cidade tem unidade de ensino superior, a Universidade Estadual de Goiás (UEG) que oferta cursos de Agronomia, Engenharia Florestal, mestrado em Produção Vegetal. Conta, ainda, com o Instituto Federal Goiano (IF – Campus Ipameri) em que são oferecidos cursos técnicos presenciais em Segurança do Trabalho, Serviços Públicos e outros e, também, Cursos de Formação Inicial e Continuada pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), com inclusão do Programa Mulheres Mil.

Vale informar que o bairro em que a escola localiza é periférico. Observa-se que ele está estruturado, principalmente, a partir de casas residenciais. O bairro conta, também, com poucos estabelecimentos comerciais. Dentre eles estão local destinado a conserto de refrigeradores e pequenos bares. Além da escola pesquisada, o bairro abriga uma escola particular que atende a primeira e segunda fase do ensino fundamental.

Com relação aos materiais escritos, ressalta-se que nas proximidades da escola investigada foram verificadas apenas placas alusivas a sinais de trânsito, referindo a regulamentações nesse campo. Pontua-se que no local de conserto de refrigeradores e nos

¹⁰ Cf. <http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lan=&codmun=521010&search=/ipameri>.

¹¹ Cf. http://www.ipameri.go.gov.br/html/informacoes_gerais.html

pequenos bares acima mencionados, não estão presentes letreiros e fachadas, de modo a identificá-los. No setor central da cidade, especialmente nas ruas que abrangem vários pontos comerciais como lojas, bancos, farmácias, supermercados, papelarias, dentre outros, e que por sua vez, correspondem a espaços onde se faz presente maior movimentação de pessoas, encontram-se expostas informações em diferentes formas de textos escritos como faixas, *outdoors*, propagandas, sinalizações de trânsito, fachadas, letreiros e mais.

Tendo em vista este contexto, o presente estudo se realiza por meio de uma pesquisa de caráter qualitativo, do tipo etnográfico, tematizando o fenômeno letramento. A instituição escolhida para investigação foi uma escola pública, tendo como órgão mantenedor a Prefeitura Municipal de Ipameri. Conforme está expresso no seu Projeto Político Pedagógico (PPP, s.d.), a escola era estadual, mas foi municipalizada no ano de 2003.

A referida instituição desenvolve atividades com alunos de primeira fase do ensino fundamental, o que compreende do primeiro ao quinto ano, abrangendo uma faixa etária de alunos que vai de seis a dezesseis anos. Tem duzentos e três alunos, funcionando no turno matutino, com noventa e cinco alunos, e no turno vespertino, com cento e oito alunos. Destaca-se que não há repetição de anos escolares por turno.

Devido ao limitado espaço físico, há, na escola, sala da direção, que também funciona como sala dos professores, e, ainda, congrega atividades da coordenação pedagógica, orientação e secretaria. Ressalta-se que a coordenação pedagógica e orientação têm a sala da direção como ponto de referência, contudo, suas práticas são desenvolvidas em múltiplos espaços. No tocante às atividades desenvolvidas pela secretaria, como, por exemplo, entrega e controle de diários de classe, matrículas e expedição de documentos escolares, as atividades são concentradas em períodos escolares determinados.

Além da sala da direção, a escola possui onze salas de aula, cozinha, dois banheiros para alunos e um banheiro para funcionários. Conta, ainda, com um laboratório de informática, que se encontra desativado. No momento, o local é utilizado para conversas particulares com pais de alunos, desenvolvimento de atividades pelos estudantes que vão para a secretaria em razão de desobediência aos regulamentos escolares, entre outros fins. A instituição não possui biblioteca, mas possui um acervo com cerca de quinhentos livros para implantação desse espaço. Esses livros estão depositados em uma pequena sala, designada como sala colorida, local onde geralmente acontecem palestras, apresentação de vídeos, e outras atividades.

De acordo com Projeto Político Pedagógico (PPP, s.d.), a conservação da escola é razoável, apresentando a necessidade de reforma. E, por se tratar de uma construção de pequeno porte, demanda ampliação, o que emerge em decorrência do aumento crescente do número de alunos a cada ano. A observação confirmou essas demandas, e possibilitou perceber que a escola, de fato, apresenta uma arquitetura que revela precariedade em termos de espaço físico, com algumas janelas e portas danificadas; mesas e cadeiras em quantidade limitada, sendo que em alguns casos há mesmo falta delas, de modo que, às vezes, é preciso buscá-las em outra sala. Além disso, confirmou-se, pela observação, que o espaço construído da instituição é desproporcional ao número de alunos atendidos, sendo as salas e os espaços extraclasses pequenos, o que faz com que haja aglomeração de estudantes. A limitação espacial das salas e a estrutura feita com placas de cimento faz com que o calor seja excessivo nesse ambiente, mesmo tendo ventiladores em funcionamento.

A escola, logo após o portão de entrada, onde está uma quadra de esportes (sem cobertura), possui partes cercadas por alambrado com aproximadamente três metros de altura. Já nas proximidades do portão, a altura do alambrado é de cerca de dois metros. Do interior da escola é possível visualizar o que se passa nas ruas que a contornam, haja vista que sua localização, em uma esquina, faz com que na parte da entrada em alambrado, área aberta e calçada, a visibilidade seja ainda maior. Essa formatação possibilita também sofrer interferência de barulhos externos à instituição.

Após o portão da entrada principal, localizado na frente da escola e na base superior, seguem-se salas de aula e a sala da direção. Nessa parte, a separação com a rua se faz pelas próprias paredes das salas, e não mais por alambrado. Paralelamente às salas, encontra-se um pequeno pátio coberto que dá acesso às salas de aula situadas perto da parte do fundo da escola. Na extensão das salas da parte inferior está situado o quarto ano, turma escolhida como objeto de análise desta investigação. Aos fundos da instituição, ainda se faz presente uma horta, que serve como suporte para o suprimento de alimentos destinados ao preparo do lanche das crianças. A horta faz divisa com propriedades particulares, e a separação se faz através de muro de placa de cimento, que tem aproximadamente um metro e meio de altura.

A instituição abrange, em seu comprimento, um quarteirão, dando acesso a duas esquinas. Na rua que contorna a frente da escola, há árvores altas, que tornam o ambiente mais arejado em decorrência da sombra que produzem. Próximo ao portão de

saída, localizado na outra extremidade, há um espaço de terra, destinado ao estacionamento de automóveis. E verifica-se que nas ruas localizadas perto das extremidades, onde ficam os portões, não há edificações.

A matriz curricular empregada pela instituição abrange componentes curriculares que fazem parte do Plano Nacional Comum (PNC) destinado aos anos iniciais do ensino fundamental, tendo como componentes: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências e Artes, e pela parte diversificada, em que estão incluídos os componentes: Educação Religiosa, Educação Física e Inglês.

No que tange à formação, dos quinze profissionais de ensino da instituição escolar, onze ministram os componentes curriculares ligados ao PNC. Considerando o total de professoras (todas mulheres), sete possuem curso superior em Pedagogia, duas profissionais têm formação em Letras, e uma é formada em História, e além dessas, que possuem curso superior completo, há uma outra professora, que ainda está cursando Ciências Biológicas. Ressalta-se que a maioria das professoras possui especialização em campos variados, como: Supervisão Educacional e Língua Portuguesa; Leitura e Português; Psicopedagogia; Administração Escolar e Formação Socioeconômica; Biologia; Planejamento Educacional e Língua Portuguesa; Planejamento Educacional e Supervisão Educacional. Na parte diversificada dos componentes curriculares, encontram-se em atuação dois professores de Inglês, sendo um homem e uma mulher, ambos formados em Letras, sem especialização. Além dos professores da língua estrangeira, há dois professores de Educação Física, com formação nesta área, e que também não possuem especialização. Cumpre salientar que uma das professoras do quarto ano, além dos conteúdos do PNC, ainda ministra a disciplina de Educação Religiosa, inserida na parte diversificada.

Os alunos participantes desta investigação são do quarto ano do ensino fundamental, do turno vespertino. Há duas professoras que fazem o revezamento das aulas nas turmas de quarto e quinto ano no mesmo turno, diariamente. Uma professora (A) é efetiva e tem formação em Pedagogia, sendo especialista em Administração Escolar e Formação Socioeconômica. Ela é a responsável por ministrar as disciplinas: Ciências, Português e Geografia. A outra professora (B) está vinculada à escola por meio de contrato e está cursando Ciências Biológicas. Os componentes curriculares ministrados por ela são: Matemática (incluindo Geometria), Educação Religiosa, Artes e História Geral e de Goiás.

Antes de inserir no espaço da escola, com o propósito de efetivar observação participante na mesma, foi feita uma solicitação formal para a Secretaria Municipal de

Educação de Ipameri. Após a autorização da secretária e apresentado os propósitos da pesquisa à diretora da escola, o pedido foi atendido.

O primeiro contato com a escola foi destinado à obtenção de dados a partir da matriz curricular e do PPP, com vistas a caracterizar a instituição em aspectos físicos, humanos e organizacionais. Nessa ocasião, a diretora comentou que a escola enfrenta a problemática da defasagem idade-série, sendo que há alunos, já com idade avançada, fora da faixa etária regular, cursando especialmente o quarto e o quinto anos. Essa distorção, nos dizeres da gestora, vem causando entraves em termos de diferenças de interesse em função da idade, visto que os mais velhos, por já não serem mais crianças, têm motivações escolares divergentes daquelas do alunado mais infantil. A diretora salientou que não é possível transferi-los para turma compatível pelo fato de grande parte deles morarem na zona rural.

Além disso, a diretora abordou a falta de valorização da escola no tocante ao ensino e aprendizagem, e também fez referência à questão da sobrecarga de tarefas destinadas aos professores que trabalham na instituição. Isso deixa transparecer que a escola vivencia problemas diversos, que possivelmente não se resumem em específico ao contexto investigado, mas à sistemática educacional brasileira de um modo geral, sendo, pois, dificuldades extensivas a outras escolas públicas do país.

Em temas de organização do ambiente escolar¹², a escola, como um todo, dispõe minimamente de aportes escritos afixados nas suas múltiplas dependências. Em espaços como o pátio coberto, os corredores, as partes exteriores às salas de aula, há disposição de materiais escritos. Em uma parede quase em frente à porta que dá acesso à direção, por exemplo, encontram-se dispostas atividades realizadas pelos alunos acerca do folclore. Percebe-se, também, um informativo sobre aulas de natação presente próximo à sala direção, no qual é mencionado o nome do local que oferece o serviço e o valor da mensalidade. Há, ainda, fixado na parede externa da sala do quinto ano, um cartaz sobre Betinho e Irmã Dulce, relatando o que faziam, por quais causas lutavam. No laboratório de informática, observam-se, em todas as paredes, escritos com a palavra silêncio em letras grandes, o que enfatiza ser um lugar que tem como regra básica essa conduta. E, logo na entrada da escola, perto da primeira sala de aula, há imagens de alguns personagens da

¹²Na organização do ambiente escolar foram priorizados materiais escritos, como cartazes, informativos, trabalhos dos alunos em que houvesse registro gráfico disposto nas paredes da instituição, sem deixar de considerar imagens e figuras que são passíveis de remeterem ao escrito e que muitas vezes viabilizam a leitura.

Turma da Mônica, o que remete a histórias infantis, a histórias em quadrinhos, ao universo infantil.

Na sala da direção, são perceptíveis diferentes formas de escritos dispostos nas paredes, que revelam letramentos diários (SATO et al, 2012). Os textos presentes são: cartaz informando sobre pós-graduação; desempenho acerca da Provinha Brasil, demonstrando a quantidade de alunos por nível; mapa do município de Ipameri, com a visualização das cidades que o contornam; calendário anual; horário de funcionamento da escola; cardápio do mês; horário de avaliações; e painel de aniversariantes.

Vale ressaltar que os letramentos diários geralmente se assentam em discursos de natureza familiar, religiosa, administrativa e burocrática (MAGALHÃES, 2012b). De acordo com Sato et al. (2012), o cartaz referente ao curso de especialização diz respeito ao letramento acadêmico. Os demais tipos de escritos, com exceção do último, correspondem ao letramento institucional, em razão de estarem ligados à dinâmica de funcionamento da escola e a ações desenvolvidas em seu âmbito de atuação. A explicitação das datas dos aniversários, por sua vez, caracteriza o letramento informal, por dispensar sistematizações.

5.2. Em foco a sala de aula: primeiras considerações

A sala de aula do quarto ano corresponde ao espaço onde ocorreram observações na perspectiva de compreender o objeto desta pesquisa, centrado nos sentidos do processo de letramento. No tocante ao aspecto estrutural, a sala apresenta janelas que permitem ver a horta existente na escola. As paredes da sala, bem como de toda a escola, são constituídas por placas de concreto, de modo que, apesar de ter ventilador, o calor no ambiente é considerável. Em uma das paredes da sala está exposta a frase: “Sejam bem vindos!”, e nas demais não se faz presente nenhuma forma de material que esteja fundado na escrita. Na parede do quadro, nos dois lados deste, há figuras de princesas que possuem asas, o que pode suscitar a imaginação, levando os alunos a saírem do plano real a fim de voar para universos irreais, e também transmitir uma relação com os contos de fada. Entende-se, pois, que a restrição de artefatos escritos afixados nas paredes faz com que não haja relações interpessoais com esse tipo de recurso, não sendo observados, por esta razão, eventos de letramento estabelecidos na escrita, do ponto de vista organizacional da sala de aula. Sobre a estrutura da sala, também é importante mencionar que uma de suas paredes faz divisa com a quadra, destinada à prática de futebol, queimada, dentre outras atividades

esportivas. No dia destinado à Educação Física para todos os alunos, há revezamento das turmas quanto à participação nas atividades propostas. Nessa ocasião, o barulho vivenciado no âmbito interno da sala de aula é constante.

A classe é heterogênea, sendo composta por vinte e dois alunos, com idade variando entre nove e dezesseis, o que indica um nível diferenciado de desenvolvimento quanto à aprendizagem. Desses alunos, a sua grande maioria são moradores da zona rural das proximidades da cidade de Ipameri, de modo que utilizam ônibus como principal meio de transporte para chegarem até a escola.

Na minha primeira inserção na escola/sala de aula para a realização da presente pesquisa, a diretora apresentou-me para as professoras regentes do quarto ano dizendo que, em decorrência de minha pesquisa de mestrado, teria que observar as aulas naquela turma. Deixando comigo a palavra, conversei com as professoras separadamente e expliquei o objetivo da minha pesquisa, havendo aceitação imediata e receptividade por parte de todas. Uma delas quis saber se eu não iria observar apenas aulas de Português, ao que eu respondi que não, justificando a necessidade de serem observadas todas as aulas pelo fato de o processo de letramento permear as práticas escolares e a vida das pessoas de um modo geral.

Ao chegar à sala de aula, apresentei-me às crianças e falei sobre meu estudo, bem como sobre a necessidade de observar as aulas e as atividades realizadas a fim de que a pesquisa pudesse se concretizar. Perguntei se eles aceitariam participar da pesquisa, e, como resposta, balançaram a cabeça de modo afirmativo. Após o primeiro contato estabelecido e a elucidação da pesquisa para as professoras e os alunos, uma das docentes conversou com os pais sobre o estudo e procedeu, com o consentimento da direção, o envio de autorizações a eles, no sentido de permitirem a participação dos seus filhos nesse processo de pesquisa.

Em conversas informais com os cinco professores atuantes no quarto ano, constatou-se que o ensino envolve diferentes disciplinas: Ciências, Português, Geografia, Matemática (com a inclusão de Geometria), Educação Religiosa, Artes, História Geral e de Goiás, ministradas por duas professoras regentes (A e B), que estão presentes todos os dias com os alunos. Além dessas disciplinas, há aulas de Taekwondo, Educação Física e Inglês, que são ministradas uma vez por semana pelos professores C, D e E¹³, respectivamente.

¹³A utilização de letras para designar os professores foi feita tendo em vista manter o anonimato dos integrantes da instituição pesquisada.

Embora tenham sido observadas todas as aulas que os alunos tiveram no período de um mês, os eventos de letramento selecionados para análise referem-se somente às aulas ministradas pelas professoras A e B. A opção por essas aulas se deu, em partes, em razão de que elas estavam diariamente na sala de aula. Além disso, considerou-se o fato das aulas ministradas por essas professoras atenderem a um critério essencial: partirda escrita, podendo ser palavra escrita, enunciados ou textos diversificados.

Por meio da observação das aulas, verificou-se que o suporte material adotado para o ensino é basicamente o livro didático, que é empregado nas diferentes disciplinas trabalhadas. Mas, conforme consta no Projeto Político Pedagógico (PPP), na parte destinada às ações, há produção advinda também de livro literário e palestras dirigidas aos alunos. Apesar desse indicativo, o livro literário não foi utilizado no contexto das observações realizadas. O recurso da palestra, por sua vez, foi empregado, de modo que foram observadas na escola duas palestras. Esses eventos foram propostos no sentido de atualizar informações e conteúdos desenvolvidos no âmbito da sala de aula, e também para demonstrar que os conhecimentos adquiridos escolarmente são necessários e podem ser usados em diferentes espaços sociais, para o enfrentamento das realidades cotidianas.

A partir de conversa informal com a professora A, foi possível constatar que grande parte dos alunos não tem uma convivência diária com a informatização. Ela afirmou que, ao contrário do que muitas pessoas pensam, a maioria deles não tem celular, tampouco computador em casa. Dos vinte e dois alunos que integram a turma pesquisada, aproximadamente cinco têm esses instrumentos. Essa situação põe em evidência a baixa condição socioeconômica de grande parte dos estudantes, e reforça a importância da escola pública proporcionar a eles oportunidades de vivenciarem o letramento de modo real, sendo preciso considerar os letramentos vernaculares¹⁴, para que possam agir ativamente na cultura letrada da qual fazem parte.

Importa registrar que, nos últimos anos, a escola pública passou por mudanças, tendo atingido, na década 90 do século passado, a universalização do acesso à educação pública no âmbito do ensino fundamental, e, atualmente, está buscando a ampliação e universalização do acesso ao ensino médio. Essa ampliação de acesso apresenta impactos visíveis nos letramentos escolares, em razão do ingresso de alunos e professores das

¹⁴ Os letramentos vernaculares são aqueles que não são submetidos a instituições ou organizações sociais, portanto, escapam ao controle, sistematizações e regulações destas. Neste sentido, têm sua gênese “na vida cotidiana, nas culturas locais” (HAMILTON, 2002 apud ROJO, 2008, p. 583).

classes populares nas escolas públicas ter trazido para os intramuros escolares letramentos locais ou vernaculares, antes desconhecidos e ainda hoje ignorados (ROJO, 2008).

Esse entendimento é elucidativo de que a escola pública “deveria comprometer-se com a formação de leitores e escritores críticos e não de consumidores passivos de uma cultura letrada específica” (AZEVEDO, 2011, p. 48), que tende a ser a cultura envolta e dirigida por um letramento dominante¹⁵. A escola de classe popular tem como desafio, segundo Azevedo (2011), o papel social de incluir os alunos em um ensino que abarque os diferentes gêneros textuais, de modo que eles tenham a possibilidade de comprar alimentos e que possam ler rótulos, verificar preços, data de validade, ler faixas, placas de trânsito, dentre outros textos. É importante, pois, o estabelecimento de um ensino no campo do letramento que considere as práticas sociais que acontecem nos eventos de letramento, especialmente em sala de aula.

5.3. O cotidiano do grupo pesquisado: interações e sentidos que se desdobram nos eventos e práticas de letramento

Como esta investigação tem respaldo nos sentidos do processo de letramento, atravessados por eventos e práticas, adentrar no universo da leitura e escrita tornou-se fundamental na perspectiva de identificar as situações em que esses eventos e práticas acontecem. Nesse percurso, foram realçados os contornos advindos da escrita a partir das leituras e também os entendimentos dos alunos em inter-relação com as professoras e com os colegas. Também foram destacados vieses, imprecisões, ocultações que puderam se manifestar, mas que somente o olhar superficial não seria capaz de abarcar, necessitando, para tanto, da observação sedimentada na sensibilidade de perceber e interpretar.

É nessa linha de raciocínio que foi desenvolvida a observação, partindo de um mergulho na vida do grupo escolar pesquisado com o propósito de desvelar “redes de significados produzidos e comunicados nas relações interpessoais” (TURA, 2003, p. 189). Assim, segredos do grupo, condutas, silêncios, regras e comportamentos puderam ser

¹⁵ Por letramentos dominantes Rojo (2008), ainda utilizando os estudos de Hamilton (2002), entende os que estão associados a organizações formais, como escola, igrejas, local de trabalho, sistema legal, comércio, burocracias. Assim, são caracterizados como parte dos discursos especializados que se encontram incluídos em comunidades de práticas, ao seguir padrões e sendo definidos quanto aos propósitos formais da instituição, na contramão de e por propósitos múltiplos e integrados dos cidadãos, bem como de suas comunidades.

explicitados, especialmente na construção dos sentidos do processo de letramento por parte dos sujeitos.

O contexto que delineou a realidade escolar na turma do quarto ano expressou eventos de letramento que se ancoraram principalmente nos livros didáticos, trabalhados em diversas disciplinas. Tendo o livro didático como suporte, identificou-se que as diversas leituras realizadas no âmbito da sala de aula envolveram diferentes gêneros textuais, como contos, textos informativos, poesia, fábulas, trechos de conto, história em quadrinhos, tirinhas, poesia, textos científicos, contemplando múltiplas temáticas.

Mas, além do livro didático, em uma aula de Português foi realizado um bingo de verbos, com preenchimento de cartelas, o que trouxe para o âmbito da sala de aula o gênero jogo. Além disso, em outra aula, também de Português, teve uma contação de história, narrada pela coordenadora da instituição de ensino, o que constitui outro gênero apresentado à turma – o gênero literário. No mais, ainda esteve presente o gênero palestras, que foram realizadas fora do ambiente da sala de aula pesquisada, com a contribuição de pessoas que não atuam na escola, abordando assuntos diferenciados. Nessas exposições, os palestrantes contaram com o recurso da projeção de slides.

Há que se considerar que os eventos de letramento (aulas) trazidos para análise nesta pesquisa mostraram usos do livro didático nas práticas realizadas pelas professoras regentes. Em certos momentos, o trabalho com esse material se assentou nos seguintes aspectos: na contextualização dos gêneros textuais trabalhados; nas associações de conteúdos científicos com situações práticas; na forma participativa e interativa como as aulas foram conduzidas; na consistência das reflexões e abordagens referentes a diferentes temáticas, e mais. O livro didático, nesse sentido, possui relevância em razão do seu caráter formador. O modo adequado como foi usado em determinadas aulas - que contaram com interações e diálogos para se trabalhar palavra escrita, enunciado e gêneros textuais diversos – refletiu na percepção e compreensão dos diferentes contextos em que se apoiou a construção de sentidos aos eventos e às práticas de letramento pelos alunos.

Partindo do pressuposto de que, nesses eventos e práticas, não é possível perceber construção de sentidos, tampouco compreendê-los sem que haja interações em nível oral, as aulas em que não foram observadas interações não compuseram esta pesquisa. Isso porque é impossível perceber e compreender os sentidos do processo de letramento sem os alunos falarem, posicionarem, emitirem opiniões, expressarem sentimentos, emoções, valores, costumes, dentre outros elementos de caráter subjetivo e

abstrato, em que estão sedimentadas as práticas de letramento. É pertinente ressaltar que as atividades atravessadas por uma concepção autônoma de letramento, nas quais são inviabilizadas a percepção e compreensão dos sentidos do processo de letramento, e que, portanto, não estão em consonância com os objetivos desta pesquisa, são pontuadas em alguns momentos com vistas a abranger a realidade da escola investigada.

Em linhas gerais, no ambiente escolar, também foram observados eventos, especialmente aulas¹⁶, que não se apoiaram em interação do ponto de vista dialógico, pelo fato de envolverem somente a fala das professoras ao fazerem a exposição do conteúdo, ou a explicação da atividade, sem a participação do aluno quanto a enunciar sobre algo. Nesta direção, os livros didáticos foram trabalhados autonomamente em um número considerável de momentos, já que os textos escritos tiveram fins neles mesmos, dispensando as interações para serem compreendidos. De maneira genérica, foram desenvolvidas atividades pautadas em perguntas e respostas. Nessas atividades, normalmente, as questões foram copiadas no caderno a partir do que as professoras passavam no quadro ou do conteúdo do livro didático. Na sequência, os alunos respondiam as questões, que, ao fim, passavam pela correção das professoras. Verifica-se, nesse caso, uma situação de diálogo limitada, haja vista que, geralmente, para responder as questões propostas, os alunos apenas copiavam trechos presentes no livro didático, sem apresentar autoria na elaboração das mesmas.

No caso do conhecimento se referir exclusivamente ao que é trazido pelo livro didático¹⁷, os alunos mantêm uma posição de passividade, sendo que as professoras, conforme esclarece Assolini (2010, p. 146), não buscam “reconhecer e nem considerar os saberes discursivos dos alunos sobre o tema”. Essa situação revela um sentido que, segundo a autora, está calcado em formações discursivas que interpretam a linguagem do ponto de vista literal. Desse modo, explica que é “como se os sentidos estivessem colados às palavras, como veículo transmissor de verdades únicas, objetivas” (p. 145), limitadas a determinações escolares.

Em consonância com essa interpretação, uma quantidade significativa de atividades desenvolvidas pelas professoras, a partir dos livros didáticos, significaram o

¹⁶Considerando o conjunto das trinta e quatro aulas observadas, dezenove não apresentaram momentos em que foram percebidas situações de diálogo, do ponto de vista discursivo, devido à ausência de interações entre alunos e professoras a partir das temáticas trabalhadas.

¹⁷ Das sessenta horas de aulas observadas, uma quantidade significativa teve como suporte o livro didático, empregado como principal material no ensino.

adentrar em práticas autônomas. Nesse contexto, adota-se o modelo autônomo de letramento, que desconsidera aspectos contextuais e sociais, e junto com isso, a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos (KLEIMAN, 1995). Tendo em vista esse entendimento, Magalhães (2012a, p. 28), expõe que “os textos são abstraídos do contexto social, como se existissem de forma independente”. Nessa abordagem, a produção da escrita também é autônoma, o que pode levar a pessoa se considerar como capaz ou incapaz de escrever a partir do (des)conhecimento da gramática da língua. Essa concepção traduz o modelo autônomo de letramento que, segundo Silva (2009), prioriza a correlação entre aquisição da escrita (por meio de suas qualidades intrínsecas) e o desenvolvimento cognitivo. Com isso, contribui para a dicotomia entre oralidade e escrita, dificultando a construção de sentidos por parte dos alunos no que se refere aos textos trabalhados.

A ênfase no livro didático em detrimento de outros suportes e textos que circulam socialmente culmina, segundo Soares (2003c), em um reforço quanto ao argumento convergente com a pedagogização do letramento, o que permite afirmar que a escola leva a uma valorização do livro didático, a despeito de outros livros, menos efêmeros. Essa pedagogização, segundo a autora, faz com que, na escola, os eventos e práticas de letramento sejam planejados, instituídos e selecionados a partir de critérios pedagógicos, com objetivos determinados previamente, almejando a aprendizagem e, geralmente, sendo condutores de atividades avaliativas.

Verifica-se que o ensino tem elucidado a falta de recursos materiais no trabalho docente, dada a pouca frequência de suportes e gêneros textuais que circulam no âmbito letrado da sociedade no espaço escolar, como livros literários, folders, jornais, revistas, gibis, panfletos, e outros. Isso demonstra uma realidade assentada na escolarização do letramento, de modo que a escola “*autonomiza* as atividades de leitura e de escrita em relação a suas circunstâncias e usos sociais, criando seus próprios e peculiares eventos e suas próprias e peculiares práticas de letramento” (SOARES, 2003c, p. 107, grifo da autora).

No que se refere à realidade da sala de aula, é oportuno apontar que, durante o período de um mês de observações, não estiveram presentes produções escritas feitas pelos alunos. Importa considerar também, nesse intervalo tempo, a existência de eventos de letramento que não fundaram em interações entre alunos e professoras, conforme foi demonstrado em linhas anteriores, e, principalmente, os eventos que tiveram sustentação nas interações. Assim, as aulas assentadas em interações, percebidas como elementos

centrais dessa pesquisa, compuseram as análises pelo fato dos sentidos do processo de letramento terem se instituído fundamentalmente por meio do plano verbal, explicitado pela oralidade que, por sua vez, compôs interações em eventos de letramento específicos, conforme se verá adiante.

Para o desenvolvimento deste estudo, considerando-se os sentidos do processo de letramento, foram observadas trinta e quatro aulas que tiveram relação com atividades que partiram da escrita¹⁸, critério empregado nesta análise.

O objetivo deste capítulo é perceber como os sentidos do processo de letramento são construídos sob o olhar dos alunos na coletividade e concretude da sala de aula. A modalidade escrita nas interações das crianças, especialmente em sala de aula, teve centralidade neste estudo em decorrência das interações presentes nos eventos de letramento “se consubstanciarem nas relações humanas” (EUZÉBIO, 2011, p. 103). Nesse sentido, procurou-se relacionar os eventos e práticas de letramento com situações de comunicação, interação, interpretação e compreensão deles emanados.

Os eventos e práticas de letramento, neste capítulo, são analisados a partir das aulas observadas e outros tipos de eventos. Vale esclarecer que, por serem os sentidos apreendidos de modo coletivo, os sujeitos não foram identificados nas análises estabelecidas, de modo que, para a identificação dos atores envolvidos, foram mencionados apenas os termos “aluno” e “professora”, com o propósito de priorizar os sentidos segundo a ótica dos alunos que, por iniciativa própria, se interessaram em participar oralmente dos eventos.

Com base no objetivo de inserir no campo da interação e dialogicidade dos participantes da pesquisa em eventos e práticas de letramento, para a seleção dos eventos a serem analisados, estabeleceu-se como critério que partissem do escrito, fosse palavra, enunciado ou gêneros textuais diversos. Porém, não se entendeu como necessário que os eventos se restringissem a uma única temática, tampouco a uma única disciplina, podendo abranger uma heterogeneidade de questões e situações. Fundamentou-se, pois, no fato de que os eventos e práticas de letramento acontecem em contextos socioculturais de modos variados, sem predeterminações e planejamentos, dada a flexibilidade que os atravessa e que é condizente com a dinâmica da sociedade letrada.

¹⁸Este recorte abrange situações em que o letramento parte diretamente da escrita, por ser esta considerada um dos principais fundamentos que respaldam a forma letrada de pensamento (OLIVEIRA, 1995). Além disso, considera que a compreensão da lógica dos usos sociais que a escrita desempenha é essencial no tocante aos estudos acerca do letramento (EUZÉBIO; CERRUTTI-RIZZATTI, 2013).

Em função do número significativo de eventos apreendidos, bem como em decorrência do volume de dados obtidos que se tinha para interpretar, alguns eventos importantes que foram observados não compuseram as análises, tendo em vista que foi preciso fazer uma seleção do material. Para esse fim, foram considerados dois aspectos fundamentais. Primeiro, que as interações são basilares para que se possa compreender como se processa a construção de sentidos aos eventos e às práticas de letramento pelos alunos. Segundo, que um evento de letramento é uma situação de interação (MARINHO, 2010b), que abrange interação entre os participantes (HEATH, 1982). Diante disso, estabeleceu-se o seguinte critério: estarem presentes nos eventos interações e diálogos.

Importa ressaltar que a apreensão dos eventos de letramento para análise nessa pesquisa envolveu dificuldades no tocante à presença das interações. Reforça isso o fato da maioria das aulas não levar em conta interações, diálogos e relações intersubjetivas entre alunos e professoras. Para demonstrar o percurso feito com a finalidade de selecionar esses eventos, há que informar, por exemplo, que às vezes ficava-se das treze às dezoito horas realizando observação e somente no final dessas cinco horas diárias percebia-se que a aula passava a incluir interações. Também, houve casos em que durante todo o período diário de observação nenhuma interação compôs o contexto da aula. Vê-se, portanto, que a seleção dos eventos de letramento não foi algo facilmente apreendido, haja vista que necessitou de atenção constante no sentido de perceber momentos em que as interações entravam em cena no cenário das aulas. Assim, os eventos de letramento que compuseram esse estudo, abrangeram especialmente momentos de interação verificados nas aulas, destacando que, no geral, elas não contavam integralmente com interação.

É importante ponderar, ainda, que os eventos de letramento ocorridos no cotidiano da sala de aula foram organizados “mais centralmente na oralidade”, não sendo identificados eventos de letramento efetivos respaldados em práticas em bibliotecas (EUZÉBIO, 2012, p. 736). Observou-se que nas aulas, por exemplo, as interações que se deram mediante relações intersubjetivas, entre alunos e professores, viabilizaram a construção de sentidos do processo de letramento por parte dos primeiros, tendo interações que se entrecruzavam frente a diferentes gêneros textuais. Porém, não foram observados eventos de letramento ancorados na interação dos alunos com livros literários no ambiente escolar. Mesmo considerando que a escola conta com um acervo de livros literários, principalmente de histórias infantis, eles não foram disponibilizados de modo recorrente aos alunos no período em que foi realizada a observação.

5.3.1. A palavra escrita como ponto de partida para os eventos e práticas de letramento

Partiu-se do pressuposto de que a aula envolve contextos comunicativos determinados, em que os sentidos vão sendo tecidos e novos modos de significação vão emergindo (AZEVEDO, 2011), tanto por parte do professor como do aluno em termos de eventos e práticas. Nessa direção, foram analisados eventos de letramento que tiveram respaldo na palavra escrita¹⁹, enunciados e textos que envolveram diferentes gêneros textuais. A partir da palavra escrita, foram elaboradas enunciações e discursos que viabilizaram construções de sentido por parte dos alunos, ao interpretarem a realidade, de modo interativo e dialógico, segundo valores, visões de mundo, posicionamentos, o que remete a contextos sociais e culturais.

A abertura da observação se deu com uma aula de Português, momento em que foi realizado um “bingo dos verbos”. A professora A começou a aula escrevendo na lousa o cabeçalho e pedindo a alguns alunos que guardassem os papéis que estavam manuseando, sob a alegação de que precisariam prestar muita atenção nas atividades. De antemão, informou que precisaria da ajuda dos alunos porque iria fazer um bingo de verbos, a partir da cartela de bingo preenchida que trouxeram de casa, com verbos que conheciam. Antes de iniciar a atividade, explicou suas regras: preenchimento horizontal, vertical e cartela cheia, posições que foram apresentadas na lousa, por meio do desenho de uma cartela. A professora ainda solicitou que não fossem riscados os verbos, mas apenas marcados com um x, haja vista que precisaria lê-los para que pudesse conferir o jogo. Ressaltou, ainda, a importância de manter a organização da sala, dizendo que poderiam manifestar quando estivessem cantando o bingo, porém, sem gritar.

Após esclarecidas as regras, no desenvolvimento do jogo, com o auxílio dos alunos, a professora ia falando com qual letra começava os verbos, e os alunos, então, tentavam adivinhar. Outras vezes, ela ia fornecendo pistas, tais como: “Aquilo que a gente faz quando está triste.” (chorar). No decorrer da atividade, foram sendo registrados na lousa todos os verbos presentes nas cartelas, sem haver repetição.

Ao término do bingo, a professora disse, apontando para a lousa, que tudo aquilo era verbo, apresentando aos alunos a seguinte orientação: “ –É preciso que vocês

¹⁹Ao se referir à expressão “palavra escrita”, teve-se como fundamento que o termo foi usado para designar palavra isolada de textos, em que há conjunto de palavras. Considera-se que uma só palavra pode ser um texto, ao ser operada, principalmente em contextos comunicativos, em virtude de o texto compor situação escrita que põe em andamento discursividade, inteligibilidade e articulação (MARCUSCHI, 2007).

memorizem para saber identificar os verbos onde eles estiverem”. Nesse momento, os verbos foram registrados pelos alunos em seus cadernos, lidos silenciosamente individualmente e, em seguida, todos os estudantes, de forma simultânea, fizeram a leitura em voz alta dos mesmos. Ao que a enunciação da professora indica, a memorização teve centralidade nesse contexto, visto que a leitura silenciosa e em voz alta buscaram atingir essa finalidade por via da repetição.

No desenvolvimento da atividade, ao passo que o bingo ia sendo cantado, as interações entre alunos e professora - quando eles buscavam acertar os verbos sorteados por meio das pistas oferecidas pela professora - elucidaram construções de sentidos. Exemplo disso é que, na interação desenvolvida durante a atividade, identificou-se um aluno que registrou o verbo plantar, sob o argumento de tê-lo escrito por ser boa a ação de plantar. E sendo um morador de zona rural, fazem parte do seu meio cultural atividades ligadas ao uso da terra.

Na sequência dos verbos que iam sendo expressos nas cartelas dos alunos e registrados na lousa pela professora, apareceu o verbo matar. Um aluno, então, manifestou-se contrário à palavra e questionou sobre seu significado, não aceitando que o verbo fizesse parte do seu vocabulário. Nesse caso, o aluno colocou-se como sendo o centro de todo o processo de produção do sentido, por ser ele que o constrói (MARI, 2008), conforme se observa no discurso: “ – Matar, isso é verbo! – Não sei para que escrever isso no quadro, coisa ruim é matar! – Não vou matar ninguém, para quê matar? – Não vou escrever este verbo”.

O posicionamento desse aluno, expresso na força da repetição da palavra “não”, por certo revela que matar não faz parte dos princípios e valores que validam as atuações humanas no contexto de sua vivência. Ao dizer: “para quê matar?”, há demonstração de que isso é inaceitável, o que remete à seriedade da ação. A ênfase na palavra “matar”, expressa nas quatro repetições explícitas e em uma implícita, focaliza o incômodo e condiz com o teor do argumento expresso pelo aluno. Observa-se que o significado da palavra se referiu, conforme explicita Bakhtin (2011, p. 291), a “uma determinada realidade concreta em condições igualmente reais de comunicação discursiva”.

Nesse sentido, o autor afirma que só é possível compreender o significado de uma dada palavra da língua quando se ocupa em relação a ela “uma ativa posição responsiva – de simpatia, acordo ou desacordo, de estímulo para a ação. Desse modo, a

entonação expressiva pertence aqui ao enunciado e não à palavra”. Em termos de significado, houve uma ativa posição responsiva de desacordo do aluno quanto ao emprego da palavra matar e a exclamação/entonação em matar: “– Matar, isso é verbo!”, que foi expressa no teor do enunciado ao invés da palavra. Nessa conjuntura, adentrou-se - a partir do evento de letramento aula de Português, subsidiado no jogo do bingo - em questões ideológicas percebidas na prática de letramento, que foi constituída pelo referido evento (HAMILTON, 2000a) e permitiu lançar um olhar para o campo dos valores, princípios, sentimentos e emoções na ação do sujeito em construir sentido a esta prática.

Percebe-se, na mencionada prática de letramento, aspectos invisíveis que expressaram conhecimentos e sentimentos que dão corpo a fins sociais e valores, passíveis de serem inferidos por meio do evento (HAMILTON, 2000a). Um sentido que só foi possível de se estabelecer mediante a negação. Isso porque a palavra possui função ideológica moral, em razão da ação de matar ir contra as condutas aceitáveis, estabelecidas pelas normas que regem o social, e também religiosa (BAKHTIN, 1995), pelo fato do matar ir contra as leis de Deus explicitadas nos dez mandamentos, em específico no que estabelece o quinto mandamento: “Não matar”. Importa trazer as discussões de Bakhtin (1995) quando afirma que a palavra pode preencher qualquer espécie de função ideológica, a saber, estética, científica, moral ou religiosa.

Nessa direção, reflete-se, conforme discute Bakhtin (1995), que a palavra matar, no caso da situação descrita, é um fenômeno ideológico por excelência, sendo ainda o modo mais puro e sensível da relação social. Tem-se, nessa relação desencadeada no grupo de alunos quarto ano pesquisado, via palavra, a sensibilidade do sujeito manifesta na concretude real, por ter sido espontaneamente revelado o sentido construído a ação proveniente do verbo matar. Dessa maneira, a palavra acompanha e comenta todo o ato ideológico ao possibilitar a compreensão de um fenômeno ideológico. Além disso, a palavra, nos dizeres do autor, comporta duas faces, ao proceder de alguém e dirigir-se para alguém.

Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 1995, p. 113, grifos do autor).

Com a finalidade de revelar a dimensão e o alcance dos sentidos construídos à palavra matar, reporta-se a outras duas situações de interação e comunicação observadas

em interpretações do aluno já referido, que não partiram da escrita, ponto imprescindível quanto aos critérios deste estudo. Nesse caso, uma exceção tornou-se pertinente na perspectiva de validar valores, princípios e cultura envoltos nas práticas de letramento, enquanto uma prática social (STREET, 2010).

No ambiente da sala de aula, em conversa com colegas, o aluno referenciado falou a respeito de matar animal doméstico com finalidade de se alimentar; e em outra ocasião mencionou o fato de que sua irmã pediu para que carregasse sua mochila pesada, elucidando enfaticamente o seguinte enunciado: “– Quase me mata!”. Nas duas ocasiões, não houve questionamentos, pontos de vista contrários, o que se deve ao fato de que, as bases que estruturam sua vivência sociocultural não entendem esses contextos como infringentes das normas e regulamentos sociais ao bem estar das pessoas. Sendo assim, nesses contextos, a palavra matar pode ser mencionada, já que faz referência ao que é permitido fazer nas relações sociais, segundo princípios e valores aceitos socialmente.

Tem-se aqui uma posição social do sentido em um discurso que não é necessariamente individual, mas ideológico e submetido a uma formação social que, segundo Mari (2008, p. 27), está calcada em construções de sentido que decorrem “do que pode e deve ser dito”. Nessa perspectiva, o autor destaca que o sentido se constrói no processo histórico. Assim, matar animal faz parte de uma ação em favor da sobrevivência humana, em termos de alimentação; e carregar a mochila pesada revela um matar no sentido conotativo (fundado na linguagem figurada – hipérbole), no sentido de ficar muito cansado.

Em se tratando do último caso, em que o matar foi empregado como hipérbole, Olson (1997, p. 148) explica que: “A ironia, o sarcasmo, a atenuação e a hipérbole são todos casos em que aquilo que se pretende dizer difere do sentido convencionalmente expresso pelo enunciado”. A interpretação figurativa de matar, condizente com cansar, revela um sentido que é construído no sistema, a partir de elementos disponíveis (MARI, 2008), e que não contradiz os padrões morais aceitáveis. Pela presente percepção, a palavra matar contempla perspectivas ideológicas em elucidações reais e concretas, gestadas no campo dos sentidos, porém, agora, de modo aceitável.

No âmbito da questão que envolveu a palavra matar, percebe-se uma influência do social na enunciação emitida pelo sujeito, embora seja o enunciar ouvido a partir de particularidades do individual, mas que não é expressão típica da individualidade

externada, pelo fato de se alargar para o contexto social. Assim sendo, as palavras também têm um cunho social, conforme esclarece Bakhtin (2011):

As palavras da língua não são de ninguém, mas ao mesmo tempo nós as ouvimos apenas em determinadas enunciações individuais, nós as lemos em determinadas obras individuais, e aí as palavras já não têm expressão apenas típica porém expressão individual externada com maior ou menor nitidez (em função do gênero), determinada pelo contexto singularmente individual do enunciado(BAKHTIN, 2011, p. 293).

Segundo Bakhtin (2011), a utilização das palavras na comunicação discursiva viva é sempre de índole individual-contextual. O autor afirma a importância de se considerar a existência da palavra para o falante sob três aspectos: como palavra da língua, neutra, que não pertence a ninguém; como palavra alheia dos outros, repleta de ecos de outros enunciados; e como minha palavra, haja vista que operada pela pessoa em uma situação específica com intencionalidade discursiva determinada, ela já está compenetrada pela expressão do homem individual, de alguém dotado de autoridade, do escritor, cientista, pai, mãe, amigo, mestre, e outros sujeitos. Nas duas últimas situações, a expressão da palavra nasce no seu ponto de contato com a realidade concreta e em condições situacionais reais, a partir da relação efetivada pelo enunciado individual.

Verificou-se, também, a realização de trabalho fundamentado na palavra em um evento de letramento referente à aula de Ciências. A temática combustão foi abordada pela professora A, ao ser lembrada a questão da energia elétrica, tratada em uma aula anterior. Assim, os alunos abriram o livro didático e, em seguida, a professora escreveu no quadro a palavra “combustão”, perguntando para a turma o significado da palavra, qual seu sinônimo. Após a professora ter levado os alunos a pensarem o que a palavra poderia expressar, um aluno respondeu, acertadamente, que combustão é queima. Diante disso, a professora associou combustão à geração de energia, salientando que há mudança de uma forma de energia para outra. Então, a partir de explicações contidas no livro didático, ela discorreu sobre a transformação de energia elétrica em energia sonora, visível no televisor, que emite som, luz e calor. Após a exemplificação, enfatizou que todo material que queima é chamado combustível (papel, madeira, gasolina). Ademais, discorreu que os carros, para se movimentarem, precisam da combustão da gasolina ou álcool. Nesse momento, um aluno ficou surpreso ao saber que os carros produzem energia para que possam queimar o combustível e perguntou: “– Como os automóveis produzem energia?”. Em face desse questionamento, a professora esclareceu que o carro tem a parte elétrica acionada pela bateria, que é responsável por produzir energia para a queima do combustível.

O interesse em saber como os automóveis produzem energia revelou uma prática de letramento, dada a inserção da criança no âmbito subjetivo que leva à busca da compreensão de como um carro pode produzir energia, sem fazer parte da energia elétrica, solar ou eólica, que são as formas mais convencionais. Desse modo, a prática de letramento é expressão de conhecimento do sujeito (HAMILTON, 2000a), que busca atender a propósitos sociais em face do interesse em mergulhar no fazer científico. Percebe-se, nessa comunicação, a possibilidade do efeito do sentido, conforme discorre Marcuschi (2007, p. 19), ser “produto de operações cognitivas, linguísticas, e discursivas realizadas colaborativamente”. Por essa concepção, o autor afirma que o sentido torna-se um efeito, ao invés de um a priori ou um dado inscrito propriamente no texto em si.

A professora ainda explicou que existem elementos imprescindíveis para que a combustão aconteça, sendo eles: o combustível, o calor e o oxigênio. Afirmou que, posteriormente, vai fazer uma experiência para que os alunos percebam que, se faltar um dos referidos elementos, a combustão não acontece. Previamente, explicou como se realiza o experimento mencionado nos seguintes dizeres: acende-se uma vela e depois ela é tampada com um copo. Diante dessa informação, perguntou para a turma o que acontecerá. Alguns alunos responderam que o fogo ia apagar, e a professora aproveitou para explicar que a falta de oxigênio impede que a vela se mantenha acesa (queime).

Ao abordar especificamente a energia elétrica, a professora utilizou uma ilustração do livro didático, em que é mostrada a movimentação da água para a condução da energia, através da turbina e do gerador presentes no processo de produção. Explicitou as diferentes formas de energia, quais sejam: elétrica, solar e eólica. Com relação à última, elucidou que ela é possível em lugares altos, onde há muito vento. Então, um aluno relacionou esse conhecimento com uma situação real que vivenciou, ao dizer que: “— Quando viajei para o Sul tinha energia eólica, porque lá ventava muito”. O aluno percebeu a relação entre a possibilidade de existência de energia eólica no Sul com o fato de haver muito vento na região. Portanto, essa enunciação evidencia uma prática de letramento que se fundou no conhecimento do aluno, ao associar uma experiência de vida com a situação trabalhada pela professora, tirando suas próprias conclusões.

Vale ressaltar que conhecimentos validados a partir de descobertas científicas foram inseridos na discussão que se realizou tendo como aspecto central a palavra combustão, que foi o ponto de partida para as enunciações dos alunos, em termos de significação e interpretação. Nessa conjuntura, Bakhtin (1995) ensina que a combustão é

uma palavra que se refere à função ideológica científica, pois todos os mecanismos de queima e energia fazem parte de um contexto de estudos assentados no campo da ciência.

A partir dos enunciados percebidos nas falas dos alunos, em especial quanto à pergunta sobre como se dá a queima de combustível dos automóveis, e também na ocasião da assimilação da presença de energia eólica na região Sul do Brasil, é perceptível unidade de comunicação, de significação e decontextualização (BRAIT; MELO, 2013). A enunciação, que se refere à proferição do enunciado, foi dirigida a alguém (professora) com o objetivo de sanar curiosidade e fazer relação com o que foi estudado (SOBRAL, 2009).

Na aula de Ciências em questão, pode-se afirmar que houve a manifestação da concepção dialógica, ao pressupor que a linguagem (e os discursos) teve seus sentidos produzidos pela presença constitutiva da intersubjetividade, quando aconteceu a interação entre as subjetividades dos alunos, mediante intercâmbio verbal (SOBRAL, 2009). Sendo assim, as situações concretas de exercício da linguagem foram consideradas, de modo que entraram em ação os gêneros discursivos, na condição de modos comunicativos adquiridos em processos interativos, e que partiram de enunciados concretos na comunicação discursiva (MACHADO, 2013), com participantes da aula.

A palavra, no contexto abordado, revelou-se de duas maneiras. Quando proferida pelos alunos teve força ideológica, moral e religiosa, e não precisou de outros enunciados para apoiar a sua construção de sentido. Assim, a palavra matar envolveu todo o sentido construído em função do poder da palavra, expresso mediante o fato de o aluno tê-la escutado durante o bingo de verbos e, no momento, ter se posicionado como contrário à ação designada pelo referido verbo. De outra forma, a palavra pode não expressar sentido completo nela mesma, como foi o caso da palavra combustão. Ao ouvirem-na e vê-la escrita no quadro, os alunos não tiveram condições de construir um sentido imediatamente, sem que dela derivassem outros enunciados presentes na fala da professora, de modo a explicá-la, bem como contextualizá-la.

5.3.2. Enunciados na composição dos eventos e das práticas de letramento no campo discursivo

No contexto dos eventos de letramento analisados, observou-se que, além daqueles que partiram da palavra escrita, houve também os que se calcaram nos

enunciados e em gêneros textuais contidos nos livros didáticos, tais como: histórias, resenhas, biografia, e outros. Também se fizeram presentes palestras e história contada, que se configuram como eventos que não possuem um caráter específico dos que normalmente são desenvolvidos nas aulas. Nesta seção, dedica-se a discorrer sobre os enunciados na condição de elementos geradores das interações e discursos, como forma de elucidar que dos enunciados advêm as enunciações que são, na maioria das vezes, atravessadas pelos sentidos no âmbito dos discursos e das práticas de letramento.

Considerando uma aula de Geografia, percebe-se que seu desenrolar aconteceu a partir de um enunciado presente no livro didático: “A ação humana acelera mudanças climáticas”. A condição de enunciado se deve ao fato de a frase destacada ser unidade do sistema de uso da língua. A professora A introduziu o assunto, discorrendo sobre clima. De forma específica, abordou o caso do Brasil, explicando que o país possui um clima tropical, que tem como características principais: ser quente e úmido, e apresentar duas estações bem definidas: o verão (quente e úmido) e o inverno (frio e seco). A professora também abordou as outras estações do ano, outono e primavera, dizendo para os alunos: “– Estamos entrando na primavera!”.

A partir desses esclarecimentos iniciais, e tendo como propósito contextualizar o enunciado acima, a professora utilizou da prática dialógica com respaldo em questionamentos. Assim sendo, fez a seguinte indagação: “– Por que já não chove como antes?”. Foram abordadas, nas respostas dos alunos, diferentes problemáticas, como: queimadas, destruição da natureza ocasionada pelos desmatamentos, poluição do ar, e outras. Dentro desse universo, a professora ressaltou conceitos: aquecimento global e efeito estufa, salientando que são provenientes das diversas formas de destruição em desfavor da natureza, constituindo como mecanismos responsáveis por elevar a temperatura da terra, e, logo, modificar o clima.

O efeito estufa foi conceituado, pela professora, como o calor que fica na Terra, sendo causado pelo aquecimento global. E, a partir dessa consideração, ela questionou a turma sobre o que pode acontecer com a Terra caso o aquecimento seja aumentado acentuadamente. Na interação e comunicação estabelecida com os alunos sobre essa questão, foram desenvolvidas, a partir de pistas oferecidas pela professora, respostas mencionando que o derretimento das geleiras vai inundar a terra, causando a morte dos animais e dos seres humanos. Respostas com esse caráter evidenciam que os alunos já possuíam conhecimentos prévios a respeito do efeito estufa, o que se observa nos

argumentos: derretimento das geleiras, morte de animais e seres humanos, elencados como consequências do calor excessivo na Terra. É dedutível que tenham visto desenhos animados, reportagens, jornais, e mais informações a esse respeito, e, por isso, tenham as associado com o conceito trabalhado pela professora.

Constata-se, tendo respaldo nos estudos de Marcuschi (2007), que há, nessa situação, uma coerência presente na noção interacional, que se baseia nos processos colaborativos de uso efetivo da língua. Nessa perspectiva, o sentido, via comunicação, passa a ser uma construção social, estando no centro dos processos colaborativos. Isso explica a coerência presente nas enunciações e discursos a partir da coordenação de ações em que o autor avança um conjunto significativo de elementos, que visam ao diálogo com seu possível leitor - aqui se refere a leitores, alunos do quarto ano - ao oferecer-lhe pistas para processamento de informações e conhecimentos. Na concepção deste autor, o efeito do sentido se dá de modo colaborativo e situado.

Após explicar os conceitos de efeito estufa e aquecimento global, a professora abordou a questão da previsão do tempo, utilizando ilustrações trazidas pelo livro didático sobre a identificação de diferentes condições de tempo. Em seguida, ela fez questionamentos, como: “- É importante saber a previsão do tempo quando se vai fazer uma plantação?”. Um aluno, morador de zona rural, argumentou: “- Sim. Se a previsão não for para chuva, a semente cozinha com o calor do sol e morre.”. Dando sequência aos questionamentos, a professora perguntou: “- Para a aviação é preciso saber a previsão do tempo também?”. O mesmo aluno respondeu: “- Com tempestade o avião cai.”. Diante de uma foto contida no livro, que ilustrava um rio seco, conforme informação impressa na legenda, um aluno interrogou: “- Por que quando você põe um pouquinho de água na terra, ela é absorvida? E por que a terra que fica no fundo dos rios não seca, e a sua água também não acaba?”. A partir das dúvidas, a professora esclareceu que no fundo do rio é muito úmido, de modo que a água não seca porque está presente em grande quantidade. A transmissão de mensagens, nessa situação, é percebida em um contexto cultural específico, da sala de aula, em que os gêneros discursivos atuaram principalmente como dispositivo de troca. Por assim ser, as relações entre as pessoas (MACHADO, 2013) foram dinamizadas ao serem acionados conhecimentos prévios, informações e sentidos que foram construindo colaborativamente.

É importante ressaltar que outras curiosidades e interesses que surgiram no desenrolar da aula, embora advindos do conteúdo da previsão do tempo, trouxeram

elementos do espaço sideral para o debate, nas perguntas feitas pelos alunos e nas respostas emitidas pela professora no momento do diálogo, como se verifica a seguir:

Aluno: – A terra tem fim?

Professora: – O homem já furou a terra só até aproximadamente 11.000 Km, não foi além disso. – Não é possível furar a terra de modo a atravessá-la.

Aluno: – Na lua tem água?

Professora: – Não, para ter vida em um determinado lugar é preciso ter água, assim na lua não tem vida.

Aluno: – Por que quando um meteoro choca com a terra pega fogo?

Professora: – É por causa do impacto e atrito que acontece ao chegar na terra.

Percebe-se que essas perguntas, no seu conjunto, poderiam ser acrescentadas de outras, em decorrência de culminarem na construção de um diálogo (GERALDI, 1995, p. 178) estabelecido entre alunos e professora, em que, “Devolver a palavra ao outro implica querer escutá-lo”. Nesse caso, o diálogo se fundamentou em curiosidades expressas a partir das questões formuladas e expressou o letramento voltado para relações interpessoais ocorridas no espaço da sala de aula, onde os sujeitos buscaram interagir comunicativamente (ROSSO et al., 2011).

As falas dos alunos, emitidas de forma dialógica, trouxeram à tona a situação de que: “No jogo discursivo, a posição de cada sujeito determina o papel de cada um” (SOTELO, 2009, p. 62) por haver contribuições, complementações e trocas que resultam em sentido. O conteúdo da interação é demonstrado pela condição de que o sentido não é preestabelecido pelo sistema da língua, tampouco fornecido por um acervo lexical mental dos falantes. O sentido é “cada vez construído em função das exigências linguísticas e situacionais do momento da comunicação” (HILGERT, 2012, p. 80). Diante disso, essa construção se deu no quadro do contexto abordado, de modo que os enunciados foram compreendidos por estarem em conformidade com o contexto de sua utilização (SOTELO, 2009).

Considerando o quadro exposto, especificamente a questão do impacto e atrito do meteoro ao colidir com a terra, a professora continuou elucidando o fenômeno, tendo como suporte os seguintes dizeres: “A hipótese inicial da terra é que chocou com um meteoro há milhões de anos e deixou uma grande nuvem de poeira que cobriu toda a terra. E como os habitantes eram os dinossauros, eles morreram porque a grande nuvem de poeira impedia que o sol penetrasse na terra”. Nessa explicação, percebe-se, segundo Mari

(2008), que o lugar do sentido está na história. O processo histórico é, assim, considerado a partir de condições historicamente determinadas frente à globalidade de discursos sociais conhecidos. Navegação do autor, a enunciação sobre a hipótese inicial da terra foi perpassada por prática discursiva em que o social avançou sobre o linguístico e como este acolheu o social, e vice-versa.

A professora argumentou que Deus, palavra com função ideológica religiosa, segundo Bakhtin (1995), faz as coisas certas: “– Imaginem se ainda existissem dinossauros entre nós. – O que aconteceria?”. Um aluno que faz parte do contexto rural disse: “– Eu ia montar nele como monto nos cavalos que têm lá na fazenda.”. Há, aqui, uma construção de sentido à situação por parte do aluno, elucidada por uma prática de letramento, em expressão cultural (STREET, 2010). Nesse contexto, o dinossauro, sendo um animal, e o, vivente, tendo como base o meio rural, onde também há animais, não percebeu ser inviável a presença de dinossauros na terra, entre os humanos. O montar, para ele, está relacionado a animais domésticos, como o cavalo, trazido no seu discurso. Ele não percebeu o dinossauro em sua natureza, selvagem e feroz. O que se pode inferir, pelo exposto, é que o aluno não tem conhecimento histórico que o possibilite compreender o animal como inviável de ser domesticado. Sua interpretação teve ancoragem nos costumes, na cultura típica de ambientes rurais, em que se tem como meio de transporte animais na lida diária. Sendo assim, a significação, revelada pelo sentir do aluno, correspondeu a “condição pressuposta para a interpretação dos sentidos”, tendo equivalência com a compreensão linguística (HILGERT, 2012, p. 81).

Cumpramos ressaltar que, tanto no enunciado “A ação humana acelera mudanças climáticas”, como nas atividades que abarcaram “previsão do tempo” e seus desdobramentos, houve, por parte dos alunos, um desencadeamento de curiosidades, dúvidas e interesses por assuntos relativos a questões ambientais e sobre o espaço sideral. Essas motivações foram atravessadas por trocas comunicativas pelos sujeitos discursivos no âmbito do diálogo no cotidiano escolar. Nota-se, segundo a perspectiva bakhtiniana, comentada por Machado (2013, p. 157), que discurso e enunciado estiveram vinculados estreitamente, o que evidenciou a necessidade de se pensar o discurso na conjuntura enunciativa da comunicação. Desse modo, destaca-se que: ““Enunciado” e “discurso” pressupõem a dinâmica dialógica da troca entre sujeitos discursivos no processo da comunicação, seja num diálogo cotidiano, seja num gênero secundário”.

O contexto a partir do qual se efetivou a aula de Geografia foi descrito como um evento de letramento que se pode ver acontecer (STREET, 2012) enquanto um episódio observável (BARTON E HAMILTON, 2000), que engloba diferentes situações temáticas e comunicativas, as quais lançaram um olhar para o campo dos significados e significações. Sendo o evento de letramento ação de cunho especialmente colaborativo (KLEIMAN, 2005), os alunos, em seu conjunto, buscaram fazer relações e associações a partir de dúvidas e curiosidades de elevada significância. Eles explicitaram interesses voltados para questões abstratas e imensuráveis contidas em feições variadas e que deram corpo ao espaço sideral. Isso é o que ocorre quando se adentra nas práticas de letramento no campo das subjetividades.

Os pontos abstratos expressos nas questões: “– A terra tem fim?”, “– Na lua tem água?”, “– Por que quando um meteoro choca com a terra pega fogo?”, puderam ser revelados por sentimentos e subjetividades das crianças em busca de entenderem a realidade a partir de percepções que culminaram em inquietações pessoais, nos desejos em conhecer o mundo do ponto de vista científico. Nesse caso, quando esses sujeitos trazem sentimentos e subjetividades em configurações de processos internos individuais, ocorre uma inserção no campo de suas práticas de letramento. Ao mesmo tempo, essas práticas trazem processos sociais que conectam as pessoas umas às outras (BARTON; HAMILTON, 2000).

Em outro momento, em uma aula de História de Goiás, discutindo sobre “Degradação ambiental em Goiás”, através do livro didático, a professora B expôs o assunto trazendo informações nele contidas aos alunos. Entretanto, foi pouco notada situação do tipo dialógica, fundada em colaboração coletiva, sustentada na interação entre alunos e professora. A professora solicitou que os alunos abrissem o livro em página determinada e explicou que a degradação do ambiente coloca em risco a vida dos animais e das pessoas. Ao discorrer sobre isso, afirmou que a degradação ambiental aumentou em Goiás a partir da colonização. Nesse sentido, enunciou que o ser humano, com as novas tecnologias, modifica o meio ambiente, joga produtos químicos nas águas, tais como detergentes e sabão, que saem pelos canos das pias e vasos sanitários, formando focos enormes de espuma sobre as águas, contaminadas pelos esgotos. Disse ainda que, decorre disso a morte de seres vivos, como peixes e outros viventes das águas.

É possível observar, na explanação da professora a respeito do enunciado “Degradação ambiental em Goiás”, uma proferição ancorada em uma enunciação que

buscou abordar a degradação do ponto de vista da trajetória histórica, ao mencionar os tempos da colonização de Goiás. O sentido desse discurso foi organizado por uma perspectiva social que se configurou na historicidade vivenciada no estado. Assim, as determinações históricas de bases sociais, culturais, políticas e econômicas foram condição para que o sentido tivesse emergência (MARI, 2008).

Nessa abordagem sobre destruição e também sobre poluição, a professora versou sobre o material hospitalar como sendo gerador de degradação ambiental. Nesse contexto, citou formas de cuidado e prevenção e apontou que, para evitar contaminação, o material deve ser incinerado em local destinado especificamente para sua queima. Dando continuidade à aula, discorreu sobre o episódio do acidente com o Césio 137 em Goiânia-GO. Explicou que, um homem, tendo encontrado uma cápsula brilhante, a abriu, e, como nela continha material radioativo, utilizado em radiografias, esse material foi espalhado. Dessa forma, houve a contaminação das pessoas que tiveram contato com a cápsula, bem como várias outras que viviam nas proximidades do local onde a cápsula foi encontrada, sendo que algumas sofreram mutilações e outras desenvolveram câncer.

Considerando o material radioativo, um aluno perguntou se ao tirar radiografia pode ser contaminado. A professora respondeu que a força da radiação transmitida pelos aparelhos de raio-x é grande, por isso, quando se faz o exame, não é permitida a presença de ninguém junto do paciente. Esclareceu, ainda, que na radiografia, como o material radioativo não se encontra exposto, não se contamina como no caso do Césio 137. Essa enunciação revelou uma questão ligada a uma preocupação pessoal do aluno, que, diante do panorama de destruição explicitado, fez associação pertinente com uma situação que pode ocorrer na vivência cotidiana, que é tirar radiografia. Em decorrência disso, interessou-se em saber mais sobre o assunto.

Nessa circunstância, tem-se uma prática de letramento ligada a aspectos abstratos, invisíveis (HAMILTON, 2000a), a partir de motivações pessoais concernentes ao ato de obter conhecimento sobre uma situação real que estava obscura em seu pensamento. O sentido, nesse caso, é construído pelo sujeito que, segundo Mari (2008), tem o papel de assumir a palavra por meio da sua enunciação singular, ao se apresentar como sujeito da fala. Um sentido em que é preciso sensibilidade para perceber a preocupação do aluno.

Em um segundo momento do referido evento de letramento, ainda na aula de História de Goiás, a professora utilizou um texto informativo intitulado “Caramujo-

gigante-africano”, pedindo para que um aluno o lesse em voz alta. Após a leitura, ela afirmou que os caramujos referenciados foram trazidos ilegalmente para o estado do Paraná, chegando ao Brasil em 1980. Na busca de situar o fato no tempo e no espaço, observa-se um sentido construído em questões históricas (Mari, 2008).

A professora ainda salientou que os animais foram introduzidos no país para substituir o *escargot*. Entretanto, quando as pessoas perceberam que os caramujos não podiam ser vendidos por provocarem doenças e não serem comestíveis, foram soltos em vários lugares brasileiros, e assim chegaram até Goiás. A professora relatou casos de cachorros que morreram ao brincarem com esses moluscos, por terem contraído doenças.

Além disso, discorreu sobre a dificuldade de matá-los, em razão de que produtos químicos não penetram com facilidade na carapaça dura e impermeável que possuem. Como exemplo da dificuldade que é matar o animal, ela contou que, juntamente com seus colegas, fizeram uma experiência com o caramujo em laboratório: depois de jogar formol e abrir o ventre do molusco, podia-se perceber que seu coração ainda batia. Com relação a isso, um aluno argumentou: “– Se passar a roda de um caminhão em cima dele mata?”. E a professora confirmou que sim, alegando que assim o animal é amassado.

A postura do aluno sugere uma reflexão em busca de uma solução de difícil alcance, conforme revelaram as enunciações expostas pela professora. Nesse sentido, houve uma autoria no discurso com o propósito de sugerir uma solução acertada. Tendo como fundamento que a carapaça do animal é resistente, ele apresentou o caminhão, por ser um veículo pesado. Segundo o que se pode inferir no seu discurso, um veículo mais leve poderia não proporcionar o efeito desejado. Como um produto químico de alto teor destrutivo não provocou a morte do animal, o aluno possivelmente lançou mão da hipótese força/peso para o alcance do objetivo de dar fim ao caramujo. Presenciou-se, nessa ocasião, uma prática de letramento que teve respaldo em conhecimentos e visões de mundo que são de ordem social (STREET, 2010), obtidos no meio em que o aluno vive.

É importante mencionar que o matar, nesse contexto, não teve sentido apoiado na inaceitabilidade, como foi verificado anteriormente, no episódio do bingo de verbos. Em relação ao matar o molusco, nenhum aluno se manifestou contrário à prática, mesmo ela sendo cruel: abrir o ventre do animal ainda estando com o coração batendo. Ao contrário da situação de morte anteriormente mencionada, no caso em questão até houve uma proposição estabelecida, por parte de um aluno, a fim de exterminá-lo. Sendo assim, entende-se que o matar foi aceitável, em razão de o caramujo ser um molusco causador de

doenças em animais e pessoas, bem como pelo fato de que sua propagação acentuada pode ocasionar desequilíbrio ambiental.

Embora não tenha havido, pela professora, um trabalho no que tange à estruturação textual e finalidades do gênero discursivo texto informativo, o referido texto, que versa sobre o Caramujo-gigante-africano, teve uso e função social no tocante à obtenção de informações sobre o molusco. Com relação a isso, é possível dizer que se fez existente um endereçamento do texto (SOBRAL, 2009) para pessoas que vivenciam a experiência com o molusco, nos quintais de suas casas, por exemplo, e pretendem saber a respeito do animal, bem como sobre os danos que pode causar, e ainda as possíveis formas de combatê-lo.

Em outra ocasião, em uma aula de Geografia, a professora A retomou o que já havia mencionado no dia anterior, rememorando que os alunos precisam seguir as normas da aula, especialmente no que concerne à diminuição de conversas. Assim, pontuou: “– Já pensou se todo mundo resolve conversar, levantar e passear pela sala?”. Na sequência, passou o cabeçalho no quadro e pediu para os alunos abrirem o livro em página específica, onde havia fotos de mata dos pinhais, caatinga, cerrado e floresta amazônica. Tendo como referência a primeira figura, a professora questionou qual a vegetação estava explicitada na foto. Vários alunos responderam se tratar da mata dos pinhais. Em seguida, perguntou qual região do país contém a vegetação. Os alunos, fazendo uso de conhecimentos prévios, responderam que ela está presente na região sul. A professora abordou, ainda, sobre o clima dos lugares onde essas diferentes formas de vegetação se encontram, na perspectiva de evidenciar que, no Brasil, plantas distintas, em razão das exigências de cada espécie, encontram-se em locais que possuem clima favorável para sua existência, seja mata dos pinhais, caatinga, cerrado ou floresta amazônica.

A partir disso, na mesma aula a professora abordou o enunciado “A importância das plantas para o clima global”, afirmando os benefícios das plantas para que se tenham ambientes mais arejados. Nesse momento, notou-se a presença de interação colaborativa entre os alunos, ao se perceber uma recapitulação da temática. Assim, fazendo uma retomada do conteúdo estudado em aula anterior, a professora perguntou para os alunos o que era fotossíntese. Por meio de algumas respostas, estabeleceu-se o conceito de que a fotossíntese diz respeito ao processo através do qual as plantas fabricam o seu próprio alimento. Em seguida, a professora questionou: “– Qual é o gás absorvido? E o liberado?”. Sequencialmente, os alunos responderam: “– Gás carbônico”, “– Oxigênio”.

No mencionado evento de letramento, foram percebidas ações de natureza colaborativa que envolveram os participantes escolares, alunos e professora. Esse caráter colaborativo é expresso nos estudos de Kleiman (2005), ao considerar que os envolvidos no processo de letramento apresentam diferentes saberes, que são mobilizados em medida adequada, no “tempo” necessário, em atendimento a interesses, intenções, objetivos individuais e metas comuns concernentes, nessa situação, ao processo de fotossíntese.

Ainda na mesma aula, a professora explanou sobre a liberação de oxigênio para o meio ambiente, que é realizada pelas plantas. Com base nisso, questionou: “– Por que o desmatamento favorece o aquecimento global?”. Um aluno explicou: “– Quando arranca uma árvore ela não absorve mais gás carbônico e o calor aumenta tendo o aquecimento global.”. A professora esclareceu que, durante a noite, a planta faz o processo contrário, absorvendo oxigênio e eliminando gás carbônico, o que é similar à respiração dos seres humanos. Por essa razão, salientou que não é viável colocar planta dentro do quarto.

Considerando o exposto, é perceptível que, a partir das explicações da professora, o aluno formulou uma ideia sobre os danos que o corte das árvores pode causar ao meio ambiente. Desse modo, houve, conforme discute Sobral (2013, p. 25), possibilidade de generalizações a partir do específico, sendo afirmado pelo autor que este é um dos pontos mais altos da arquitetura dialógica bakhtiniana, em que: “todo enunciado cria o novo, mas só pode fazer a partir do já existente, sob pena de não ser compreendido”. Portanto, a interpretação revelada pelo aluno - quando elaborou sua compreensão sobre a destruição de espécies vegetais a partir de um conhecimento comprovado cientificamente de que escassez de plantas está ligada ao aquecimento global – está assentada em uma prática de letramento que leva em consideração elementos abstratos (FERREIRA, 2009).

Geraldi (1995, p. 6) ressalta que, nessa interação entre alunos e professora, é percebida uma produção da linguagem e do sujeito. De acordo com esse entendimento, os sujeitos se constituem a partir da interação com os outros, visto que sua consciência e conhecimento de mundo são resultantes do mesmo processo. Destaca-se que o sujeito é social, de forma que a linguagem se configura como um trabalho social e histórico do sujeito e dos outros “e é para os outros e com os outros que ela se constitui. Também não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas”. Nesse caso, o sentido é construído pelo sujeito – o aluno - quando, na enunciação, assume a palavra, a partir de sua enunciação singular (MARI, 2008).

No conjunto dos enunciados expressos, verificou-se que os eventos e práticas de letramento deles advindos explicitaram situações discursivas em que foram levados em conta pontos de vista, argumentações, exposição dos alunos frente a determinadas problemáticas, curiosidades, dúvidas, busca de solução, interesses de ordens distintas e outros. Sendo assim, os sentidos estiveram estritamente associados ao contexto dos enunciados, sendo construídos a partir de situações, ações, posicionamentos derivados do campo de alcance da temática trabalhada no seio dos enunciados.

5.3.3. Usos e funções sociais da escrita: eventos e práticas de letramento ancoradas em diferentes gêneros textuais

Gêneros textuais diversificados, tais como resenha, biografia de autora, história, poema, documento legal e outros textos foram focalizados na sala de aula pesquisada com vistas a compreendê-los em termos de usos e funcionalidade sociais. Para tanto, partiu-se da consideração de que esses gêneros são apreendidos por sujeitos singulares, no momento em que constroem sentidos aos eventos e às práticas de letramento.

Com o propósito de trabalhar sobre a resenha de um filme, uma aula de Português foi aberta pela professora A com a seguinte indagação: “– Que tipo de filme vocês preferem?”. Dentre as respostas apresentadas pelos alunos, despontaram alternativas como: filmes de ação, terror, luta, comédia e aventura. Observou-se que as opções mostraram-se variadas e estiveram relacionadas às percepções pessoais dos sujeitos, que provavelmente estão relacionadas a práticas de letramento, nas quais estão embutidos sentimentos, aspectos invisíveis (HAMILTON, 2000a). Sendo assim, como pontos invisíveis no filme de ação podem aparecer a rapidez, dinamicidade dos acontecimentos e o entusiasmo frente à velocidade das ações; no terror, as expressões trágicas e sangrentas; na luta, a revelação da competição expressa na busca de vencer; na comédia, a partir da explicitação do engraçado, o riso; por fim, na aventura, tem-se o viajar pelo mundo da imaginação, quase sempre com a experimentação de ações perigosas e arriscadas.

Em seguida, a professora solicitou que os alunos fizessem a leitura silenciosa de uma resenha acerca do filme “As viagens de Gulliver”, retirada da Revista *Recreio* e intitulada de “Gigante atrapalhado”. Terminada a leitura, a professora explicou que o texto é uma resenha (um apanhado geral da história contida no filme, embora não tenha o

mesmo nome deste). Logo, perguntou se antes de assistirem a filmes os alunos normalmente leem o resumo que geralmente vem junto com a capa. Muitos alunos disseram que não, e um reforçou: “– Já assisto de uma vez, sem ler resumo.”. Além de esclarecer que o resumo de um filme é escrito para apresentar uma noção geral sobre mesmo, a professora discorreu sobre os objetivos, os usos e funções sociais, o para que ler e escrever, tendo em pauta a resenha trabalhada. Por fim, mencionou os objetivos do gênero: informar a data da estreia do filme; trazer informação a respeito do que ele trata; motivar o leitor a assisti-lo.

Nessa conjuntura, houve um endereçamento do enunciado para quem se interessa por filmes infantis, sendo a ação de endereçar o enunciado o principal elemento definidor do gênero discursivo (SOBRAL, 2009). Nessa focalização, os gêneros discursivos envolvem um trabalhar a língua em uso, constituindo meio para que a aprendizagem aconteça (CERUTTI-RIZZATTI, 2012). Os gêneros discursivos, no âmbito da explicitação da professora, constituíram como dispositivos de interação (MAINGUENEAU, 1996). Discorrer sobre as finalidades de uma resenha elucidou, além da interação motivada pelos gêneros em uso da língua, processos interacionais implicados pelo evento de letramento aula de Português, no qual a escrita se fez presente (CERUTTI-RIZZATTI, 2012).

A professora, objetivando fazer um apanhado geral sobre o filme “As viagens de Gulliver”, discorreu acerca do que acontecia nas viagens (como agia Gulliver) e fez alguns questionamentos a esse respeito. Houve, conforme se constatou, modos diferentes de entender. Compreende-se, portanto, que frente à heterogeneidade de interpretações, os sentidos não são dados integralmente pelo texto, não se subordinam no todo ao seu locutor/autor, mas são os leitores que atribuem sentido a ele (INDURSKY, 2010) a partir de suas vivências, conhecimentos de mundo, mediante atuação de cunho social e cultural.

Na exploração feita pela professora, percebeu-se que as imagens não são reais, mas de ficção. No livro “As viagens de Gulliver”, que inspirou o filme, Gulliver é retratado vestido de rei, ao passo que, no filme, Gulliver é apresentado com vestimentas atuais, usando tênis, roupas semelhantes às de hoje. O sentido, então, revelou-se, no plano da enunciação (MARI, 2008) expressa pela professora, como acontecimento discursivo. As preocupações com a significação, por sua vez, definiram o contexto passado, expresso na vestimenta dos reis, assim como o contexto atual, revelado pelas roupas usadas hoje.

A comparação feita pela professora permitiu reflexões dos alunos de modo a perceberem duas situações distintas. Mesmo diante de narrativas com o mesmo nome, “As viagens de Gulliver”, o livro foi produzido tendo como base um contexto histórico passado, há vários anos atrás, ao passo que o filme foi produzido mais recentemente, e traz influências de um contexto mais atual. Um aluno, percebendo essas singularidades, disse que no filme o tênis de Gulliver parece com o seu. Outros falaram que a roupa também parece com as que são usadas hoje.

Ficou evidente que, a partir de gêneros discursivos, houve uma troca entre alunos e a professora. Segundo Machado (2013, p. 158), os gêneros trabalhados – filme e livro - constituíram dispositivos de organização, troca, divulgação, armazenamento, transmissão e, sobretudo, “de criação de mensagens em contextos culturais específicos”. Conforme endossa o autor, os gêneros foram pensados dentro da dimensão espaciotemporal. Em face disso, os alunos construíram sentido como sendo atravessado por determinações históricas e delas emergindo. O discurso, nessa linha interpretativa, não foi necessariamente individual, haja vista que abordou produção social do sentido, em conjunturas ideológicas que caracterizaram uma formação social em um dado momento (MARI, 2008).

Em um evento expresso em outra aula de Português, trabalhou-se a biografia de Lygia Bojunga Nunes. A professora A apresentou a biografia da referida autora na perspectiva de demonstrar os objetivos de escrever esse gênero, quais sejam: versar sobre a vida das pessoas, e fazer associação entre a vida da autora e o trabalho que desenvolve para o público infantil, já que escreve histórias, contos, dentre outros textos. Assim como na resenha do filme “As viagens de Gulliver”, na biografia também se verifica que está presente uma funcionalidade da escrita. No caso da biografia, seu objetivo fundamenta-se em apresentar a história de vida da autora, com ênfase nas produções que desenvolve. Nesse sentido, houve uso social motivado pelo gênero em questão, sendo que os sujeitos da turma participaram do evento de letramento a partir da necessidade de “compreender o contexto no qual a escrita está sendo usada” (RESENDE; MACIEL, 2010, p. 1).

Após o trabalho com a biografia, o livro didático de Português trouxe para o contexto da aula a história de “Timorato”, escrita por Lygia Bojunga Nunes. O estudo dessa história partiu da apresentação da mesma, em termos breves, pela professora, que disse: “Convidada uma família a passar um final de semana em Petrópolis, será que o pai do menino vai deixar o cachorro (Timorato) ir também?”. Tendo respaldo nessa pergunta,

expressa no livro didático, a professora pediu que os alunos fizessem leitura silenciosa do texto para descobrirem se o cachorro tinha ido ou não na viagem. Com base na ilustração, um aluno afirmou visualizar o cachorro dentro do carro, o pai do menino com semblante furioso e o menino com as duas mãos na cabeça. O aluno tentou adivinhar a história pela ilustração, mas a professora afirmou que as imagens são apenas ilustração. Ela então ressaltou que, conforme havia solicitado, para saber o desfecho da história seria preciso ler todo o texto, interpretar a partir do escrito. Esse fato parece não validar, na visão da professora, a leitura de imagens neste contexto escolar para alunos que já dominam a leitura graficamente.

Na atividade em questão, nota-se uma ênfase na escrita, condizente com “uma das questões mais relevantes para os estudos do letramento que é compreender a lógica dos usos sociais a que a escrita se presta” (EUZÉBIO; CERUTTI-RIZZATTI, 2013, p. 21). A funcionalidade da escrita, no texto abordado, foi a de interpretar a situação descrita segundo julgamentos e posicionamentos emitidos pelas crianças, ao fazerem relações com seu meio de vida, com a forma como se deve tratar um cachorro e todos os animais. Nesse momento, entende-se que elas se inserem nas práticas de letramento a partir de subjetividades.

No desenrolar da história, o pai, tentando tirar o cachorro à força, foi mordido na mão. Conforme evidencia a história, o pai sentiu não a dor da mordida, mas a dor da ousadia do cachorro, que acabou indo junto com a família na viagem. Entretanto, a certa altura, o pai parou o carro, deixou Timorato na estrada, e seguiu a viagem. O menino pediu ao pai para não fazer isso com o cachorro, mas a reivindicação não foi atendida. Posteriormente à leitura feita pelos alunos, a professora solicitou a um aluno que verificasse no dicionário o significado da palavra Timorato. Percebeu-se que esta palavra se refere a um ser medroso e tímido. Um significado que é erigido em bases estruturais que são formuladas por meio de traços universais, tendo uma convenção de uso (MARI, 2008). Dessa maneira, a significação se faz presente “como capacidade potencial de construir sentido, própria dos signos linguísticos e das formas gramaticais da língua” (CEREJA, 2013, p. 202).

Em razão das palavras medroso e tímido se referirem a cachorro, um aluno pronunciou: “– Cachorro tímido, cada uma!”. Nessa enunciação, foi possível inferir que o atributo de ser tímido não se adequa a animais, mas a seres humanos, que expressam esse comportamento a depender da personalidade, de modos de viver, agir e ser. A fala do

aluno, assentada em uma interpretação pessoal, com sentido advindo do seu posicionamento, revelou um sentido construído a partir do sujeito, como centro do processo construtivo e que sua emergência se fez por meio do discurso, via linguagem (MARI, 2008).

Após explicar o significado da palavra Timorato para a turma, a professora perguntou aos alunos o que pensam sobre a atitude do pai do menino com relação ao cachorro. A partir desse questionamento, observaram-se interações em colaboração dos alunos, de modo a construírem sentido à situação referida. Tiveram-se como respostas discursos como:

Aluno: – O pai do menino foi ruim para o cachorro por tê-lo deixado na estrada, passando fome e sede.

Aluno: – Bateu no focinho do cachorro para sair do carro, maltratando o animal.

Aluno: – O cachorro não queria ficar sem a família, sem o menino, porque gostava muito dele, por isso queria ir junto.

Na interação apresentada a partir das falas dos alunos, verifica-se uma constituição do processo contínuo da criação do sentido, sendo que a interação culminou em sentido. Para Sobral (2009, p. 40), “sem ela, há uma separação, ou afastamento, do diálogo e, portanto, não há sentido”. O autor afirma que essa interpretação é permitida em concepção dialógica, na qual a linguagem (e os discursos) tem sentidos quando eles são produzidos pela presença constitutiva da intersubjetividade. Isso implica na interação entre subjetividades em função do intercâmbio verbal em situações concretas de utilização da linguagem. O diálogo, dada a sua precisão e simplicidade, é, segundo Bakhtin (2011, p. 275), “uma forma clássica de comunicação discursiva”. Considerando as enunciações dos alunos sobre o abandono do cachorro, fica evidente que o discurso materializou a ideologia de cada sujeito (SOTELO, 2009).

No texto da história Timorato se fez presente um contexto situacional mediado pela interação, com a expressão de interpretações por parte dos alunos. Houve uma leitura que não se limitou em extrair os sentidos do texto, por meio da decodificação. Isso porque, segundo Indursky (2010, p. 168), “o sentido não está inteiramente *posto* pelo texto, ou seja, os sentidos de um texto não dependem exclusivamente de quem o produziu”. Nisso reside a questão focalizada pela autora, de que: “o texto é portador de significação, mas o sentido vai além”. Assim, além de extrair os significados percebidos no texto pelo locutor/autor, o interlocutor/leitor ultrapassa os limites físicos deste ao atribuir-lhe sentidos.

Mediante a leitura do texto, os alunos interagiram com ele, de modo que foram criadas, segundo Castanheira et al (2007, p. 27), possibilidades para que percebessem a presença de múltiplos modos de interpretar no contexto da sala de aula. Mais do que isso, as atividades de leitura possibilitaram que os alunos compreendessem que essas interpretações seriam adequadas se fornecessem subsídios para fundamentá-las. Nessa ótica, a leitura elucida uma maneira definida socialmente de como interagir com o texto para além do texto físico, pelo fato de incluir, também, “os padrões comunicativos dos participantes, por meio dos quais concepções de letramento e ações letradas são construídas”.

As subjetividades, embora tenham partido de olhares pessoais, trouxeram consigo emergência de aspectos sociais, passíveis de serem observados nos discursos apresentados pelos alunos. A atitude de deixar o animal na estrada, passando fome e sede, é contrária a situações permitidas e se configura como abandono. Bater no animal é uma forma de maus tratos e também de agressão, o que vai contra a legislação em defesa dos animais. No discurso segundo o qual o cachorro não queria ficar sem a família, sem o menino, está injustificada a forma como o pai do menino age, por estar implícito que o cachorro é um animal bom, tanto é que o menino gostava dele. Diante disso, a experiência discursiva individual de qualquer pessoa, conforme realça Bakhtin (2011, p. 294), “se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros”. O fato de não abandonar e nem maltratar os animais é uma questão decorrente das dinâmicas sociais, do que é permitido e do que não é aceitável fazer. Sendo assim, as enunciações dos alunos refletem palavras dos outros, são plenas de palavras destes, haja vista que, como argumenta o autor, as palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que se assimila, reelabora e reacentua.

O sentido, aqui, emerge a partir da perspectiva de uma produção social do mesmo, na medida em que, nos discursos referidos, fizeram-se presentes marcas provenientes de representações disseminadas pelo coletivo-social, de formação ideológica específica ligada a uma formação social (MARI, 2008). As práticas de letramento percebidas foram embasadas em valores morais, identificadas nos seguintes casos: no caso de abandono e maus tratos em desfavor do cachorro; na questão dos sentimentos manifestos pelos alunos que, sensibilizados com a situação do animal, depreenderam que o pai do menino é ruim quando deixa o cachorro na estrada, bem como quando bate no seu

focinho; e, ainda, no sentimento de apego do cachorro com a família, especialmente com o menino, o que é divergente da situação de abandono.

Em outra circunstância, em uma aula de Ciências, antes de trabalhar com um poema acerca da poluição, a professora A vistoriou as atividades referentes ao poema enviadas para casa e lembrou o que foi tratado na aula anterior, perguntando: “– Quando se esfrega as mãos, esquenta e tem uma energia. Qual é o nome dessa energia?”. Vários alunos responderam ser energia térmica. Na sequência, a professora pediu que alguns alunos lessem, em voz alta, as estrofes do poema, de modo que, terminada a leitura de uma estrofe, outro aluno prosseguisse na estrofe seguinte. Os demais alunos deveriam fazer a leitura silenciosa.

Antes de iniciar a leitura, um aluno indagou o que é estrofe, de modo que a professora esclareceu que se trata de um conjunto de versos (linhas do poema). Tem-se, nesse ponto, uma ênfase na estruturação textual do gênero poesia, em um sentido que é incidido por meio de um conjunto de regras do sistema. É constatada uma tentativa de explicação racional para a questão do sentido, com base nos elementos disponíveis no sistema da língua (MARI, 2008). Entende-se que o gênero textual poesia se constrói principalmente por versos e estrofes em que se mantém uma concatenação de ideias, sendo um verso muitas vezes subordinado a outro ou outros. Além disso, pode conter rimas, metáforas, dentre outros recursos semânticos, que trazem uma tonalidade poética para o tema enfocado.

Findada a leitura, a professora questionou sobre o que dizia o poema. Perguntou, também, o que causa poluição. Alguns alunos falaram que a poluição acontece devido aos gases poluentes, e, logo, afirmaram que poluição causa aquecimento global. Dando continuidade à aula, a professora solicitou que determinados alunos lessem em voz alta as respostas das atividades realizadas em casa. Ela destacou que os alunos que só haviam respondido aquecimento global, precisavam acrescentar: “devido à emissão de gases poluentes”.

O acréscimo requerido pela professora trouxe uma construção de sentido que é histórica e, por conseguinte, social, advinda dos problemas que as destruições humanas vêm imprimindo ao meio ambiente ao longo dos anos. Desse modo, o entendimento da questão do aquecimento global só é possível quando se adentra no contexto socioideológico, no quadro “do conjunto das determinações históricas que “pesam” sobre qualquer forma de construção do sentido” (MARI, 2008, p. 29). Nesse evento de

letramento, tem-se uma situação comunicativa em que a escrita se fez presente de modo material e ideacional, lembrando que os eventos de letramento suscitam um contexto a partir do qual a utilização do texto escrito possa se dar gráfica e oralmente (FERREIRA, 2009).

Ainda no trabalho referente ao texto, a professora indagou aos alunos: “– Que sugestões vocês dariam para resolver o problema do aquecimento?”. Foram, então, apresentadas respostas, como:

Aluno: – Não cortaria as árvores (desmatamento).

Aluno: – Não queimaria as matas.

A professora complementou que, em razão da destruição e da falta de árvores no ambiente ser uma realidade, é preciso que se faça o plantio de novas árvores com vistas a amenizar a presente situação de degradação. Em seguida, questionou aos alunos qual é o nome dado a esse tipo plantio. Pelo fato de os alunos não lembrarem o termo, a professora forneceu a pista de que a palavra começa com a letra r, ao que um aluno respondeu se tratar do reflorestamento. Verifica-se que a referida palavra é ligada e determinada pelo contexto de degradação que lhe confere significação possível (BAKHTIN, 1995). Além disso, conforme argumenta Bakhtin (1995), a palavra tem função ideológica científica, já que reflorestar suscita conhecimento das espécies vegetais a serem plantadas, sobre o comportamento e adaptabilidade da planta ao clima, solo, dentre outros fatores.

A conscientização acerca dos problemas ambientais exposta nas respostas dos alunos: “– Não cortaria as árvores (desmatamento)”, “– Não queimaria as matas.”, revela uma sensibilidade quanto aos danos ao meio ambiente que foi construída, de modo pessoal, em correlação com situações de cunho social e histórico, a partir de interações que, segundo Geraldi (1995, p. 6), não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo. Na realidade, essas interações, para o autor, “se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções, impostas por esta”.

Nessa direção, a aula de Ciências, embasada no poema citado, constituiu-se em um evento de letramento de teor colaborativo (KLEIMAN, 2005). O sentido configurou-se como um efeito e não um *a priori* ou um dado inscrito no texto. Isso porque o efeito do sentido se deu colaborativa e situadamente (MARCUSCHI, 2007). A aula, portanto, teve ancoragem em uma prática de letramento fundamentada por uma concepção cultural ampla

de modos particulares de pensar acerca da leitura e escrita (via poema) e também de empregá-las em contextos culturais de expressão abstrata (STREET, 2012).

Em uma terceira aula de Português, explicitada nesta seção, a professora A solicitou aos alunos que lessem silenciosamente, no livro didático, o conto intitulado “A chuva”, de Edson Gabriel Garcia, retirado do livro Amoré. Em linhas gerais, o conteúdo do conto elucidou que, em função de uma chuva, aconteceu um romance. Após a leitura silenciosa efetivada pelos alunos, a professora propôs o reconto oral do conto por eles, de modo a envolver o coletivo da sala de aula. Nessa atividade, um aluno iniciou contando o conto, e, sequencialmente, os outros deram prosseguimento por meio do que entenderam, seguindo a linearidade do texto lido. Essa ação conjunta caracteriza-se como uma prática de letramento que abarca e implica valores materiais, compreensões, sentimentos e ideologias (HAMILTON, 2000a), haja vista que, em se tratando dos sentimentos que são passíveis de aflorar nos romances, especialmente as emoções puderam vir à tona.

No tocante ao desfecho final, a professora perguntou se tinha alguém que queria comentar algo que faltou ser abordado pelos alunos que participaram da atividade até o momento. Despontaram, então, acréscimos de elementos e aspectos que não haviam sido ditos, de modo que os alunos realçaram que:

Aluno: – O coração do menino acelerou quando a menina pôs a mão em seu ombro para ficar mais fácil caminhar debaixo do guarda-chuva.

Aluno: – Quando um homem vê uma mulher bonita o coração acelera.

Aluno: – O menino levava a sua mochila e a da menina, sendo gentil.

Pode-se afirmar que, conforme Bakhtin (2011, p. 318), no que se refere ao homem, “o amor, a compaixão, o enternecimento e quaisquer outras emoções sempre são dialógicas nesse ou naquele grau”. Nessa direção, a dialogicidade, interação dos alunos acerca do mencionado conto, expressou subjetividades sentidas e vivenciadas no plano das emoções, que podem remeter a situações que os alunos já presenciaram em suas vidas. Revelação disso é quando explicitaram que o coração do menino acelerou quando a menina tocou seu ombro, que mulher bonita faz acelerar o coração, e, também, quando mencionaram a gentileza do menino para com a menina através de um ato que demonstra carinho e bem querer.

O homem, no caso, não se resume a materialidade, já que precisa ser entendido a partir do meio e da situação em que se insere, e também levando em consideração seus sentimentos e vivências. Bakhtin (2011) salienta que a pessoa age através do ato, da

palavra, do pensamento, do sentimento e vivendo se torna um ato. Em conformidade com isso, o autor esclarece:

A configuração de objeto de imagem do homem não é mera materialidade. Pode-se amá-lo, ter compaixão dele, etc. e, o mais importante, pode-se (deve-se) entendê-lo. Na literatura de ficção (como na arte em geral), há reflexo de subjetividade até nas coisas mortas (correlacionadas com o homem) (BAKHTIN, 2011, p. 318).

Nota-se que o conto em questão, por fundar-se em romance como elemento chave, tem o objetivo de despertar manifestações de emoções nos leitores, o que é próprio dos romances. O afloramento da sensibilidade foi perceptível no reconto do texto, especialmente após o seu término, quando a professora abriu espaço para que os alunos dissessem o que gostariam de acrescentar. No campo dos usos e funções sociais, esse gênero textual atende a situações em que as pessoas são tocadas e levadas a expressarem sentimentos, emoções, de modo similar ao que acontece em filmes e livros de romances.

Em um segundo momento desse evento de letramento, foram abordadas, também a partir do livro didático de Português, informações contidas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Nesse momento, a professora explicou o que é conselho tutelar, bem como discorreu sobre algumas de suas atribuições. Assim, informou que ele foi criado para defender o direito das crianças e dos adolescentes, especialmente no que concerne a espancamentos, maus tratos, e todos os tipos de violência imprimeidos contra esses sujeitos.

A professora adentrou nos usos e funções sociais da escrita a partir de informações realçadas pelo documento legal, que é endereçado às crianças e adolescentes, para que eles tenham conhecimento dos seus direitos. Nesse sentido, a professora comentou sobre a distorção que muitas pessoas fizeram das atribuições do Conselho Tutelar, ao alegarem que pai e mãe não podem mais educar e corrigir os filhos, o que, segundo o seu entendimento, não é verdade. Frisou, ainda, que não se pode esquecer que todo direito das pessoas é acompanhado de uma obrigação. Nesses termos, ficou evidente que o sentido está ligado a condição social, cultural, a determinações históricas (MARI, 2008) que convencionam padrões de condutas aceitos socialmente em termos de direitos e deveres.

Em seguida, a professora leu direitos que estão no ECA, e associou a temática presente com o conto “A menina e os doces”, que fala sobre uma menina que trabalhava de vender doces. A história diz que, em um determinado dia, a menina, desenvolvendo seu trabalho, encontrou com uma mulher que lhe ofereceu um dinheiro pelos doces, mas com a

condição de não levá-los. Ela queria que a garota ficasse com os doces para que pudesse vendê-los para outras pessoas, de modo a duplicar o seu dinheiro. A menina não aceitou a proposta, questionando como iria falar para sua mãe que vendeu os doces sendo que na verdade ainda estava com eles. A professora, nessa situação, destacou a honestidade da menina e pôs em relevo, conforme expressa o ECA, a negação do trabalho infantil, que, além de dificultar que as crianças estudem, fere os seus direitos humanos, que apontam que elas não devem trabalhar.

No mais, foi abordado o tema do abuso sexual, ato cometido contra crianças que também é contrário às determinações do ECA. Nesse momento, a professora testemunhou já ter vivenciado essa situação com uma aluna, que foi violentada por um parente que morava com ela. Diante disso, enfatizou a importância e a necessidade da criança, quando vítima dessa violência, recorrer a um adulto de confiança, a fim de que ele tome as providências cabíveis. Apontou, também, que o adulto que violenta a criança geralmente faz ameaças para que ela não conte para ninguém. Assim, um aluno reagiu, dizendo: “– Não tenho medo de ameaça.”.O mesmo aluno perguntou à professora: “– Se acontecer isso comigo, você me ajuda?”. Ela respondeu que sim e acrescentou: “– Ajudo a investigar, comprovar a veracidade e encontrar uma solução.”.

A partir de então, um conjunto de enunciações e discursos foi explicitado pelos alunos em torno da problemática abordada:

Aluno: – Isso causa até morte.

Aluno: – Tenho uma irmã e se alguém fizer isso com ela não sei do que sou capaz.

Aluno: – Não é qualquer adulto que pode ajudar.

Aluno: – Se eu sofrer abuso e falar com um policial será que o policial abusa de mim também?

No que concerne à última indagação, a professora interveio dizendo que o policial tem o papel de tomar medidas legais em prol de resolver o caso, agir em função da segurança e proteção das pessoas, e não cometer o mesmo ato do qual a criança foi vítima. Identificou-se que a construção deste enunciado, em forma de pergunta, demandou resposta (por parte da professora). Com isso, tem-se estabelecida uma cadeia ininterrupta de comunicação sociocultural, já que, simultaneamente à pergunta, o aluno espera uma resposta e, ao mesmo tempo em que responde, tem a expectativa de obter resposta (SOTELO, 2009).

Nessa prática de letramento, constatou-se considerável preocupação dos alunos ao se colocarem na condição das crianças que são violentadas sexualmente. Demonstraram sentimentos (HAMILTON, 2000a) em elucidações de processos internos individuais e, junto com isso, práticas dos processos sociais que conectam pessoas umas com as outras. Além disso, foram incluídas questões cognitivas representadas por ideologias e identidades sociais (BARTON; HAMILTON, 2000).

O sentimento de não aceitação de um aluno foi explicitado ao dizer que não tem medo de ameaça. Ele ainda reforçou esse seu argumento quando perguntou à professora se ela o ajudaria caso ele vivenciasse essa situação. Desse modo, sua fala sugere que ele não se intimida com ameaça e contaria à professora. No conjunto dialógico dos argumentos, nota-se intensa contestação dessa forma de violência, e, nesse sentido, foram sugeridas medidas com o propósito de tirar as crianças da situação de abuso. No que se refere ao teor dos discursos, foi expresso que violência sexual causa morte, pois muitas pessoas não aceitam esse ato e podem vir a matar quem vitimou a criança. O ato de matar o criminoso, nessa situação, ao que se pode inferir na fala do aluno, não é contestado, em consideração ao desrespeito, constrangimento e brutalidade a que as crianças violentadas são submetidas, que são atitudes desfavoráveis aos princípios legais e humanos. Tendo irmã, um aluno disse não saber do que é capaz se alguém violentá-la, sendo possível deduzir que pode chegar ao ponto de praticar ações também inaceitáveis legalmente. Para sair da condição de vítima de abuso, foi mencionado que não é qualquer um que pode ajudar a criança vítima. Inferiu-se que, para prestar auxílio, a pessoa precisa ser idônea e confiável. O questionamento acerca da possibilidade de o policial também se colocar na condição de criminoso em relação à criança já abusada, é expressão da falta de confiança do aluno em relação a esse profissional. Isso leva a entender que o policial, na sociedade em que o aluno vive, pode estar cometendo atrocidades em desfavor dos direitos humanos, por nem sempre agir segundo a lei.

Nessas falas, notou-se que subjetividades e motivações pessoais permitiram a construção de sentido focalizada no sujeito como centro desse processo (MARI, 2008). Assim sendo, conforme argumenta Marcuschi (2007, p. 86), o mundo comunicado pelos alunos revelou-se como fruto de um agir comunicativo e imaginativo. Não se pautou, portanto, em realidades discretas ou formalmente determinadas, mas em realidades assentadas no que está presente no âmbito social, ou seja, no que acontece mesmo com a instituição do ECA, dentre outras legislações que visam a assegurar os direitos humanos.

Nessa conjuntura, a linguagem constitui-se em atividade intersubjetiva e cognitiva. Esse posicionamento é reforçado pelo autor, ao refletir que “A cognição é fruto de uma operação que executamos cooperativamente sobre o mundo num esforço de construí-lo discursivamente para nossos propósitos”.

Verifica-se, nesse caso, uma construção social nessa elaboração de sentido, que se sedimenta em práticas de letramento manifestas por princípios morais, valores convencionados socialmente, elementos abstratos (FERREIRA, 2009) do ponto de vista histórico, haja vista que o sentido também foi construído na história (MARI, 2008). Ressalta-se que a professora finalizou a discussão afirmando que as pessoas que passam por violência sexual precisam da ajuda de um psicólogo para orientá-las, o que pode possibilitar a diminuição do trauma e constrangimento causado pela brutalidade a que foram expostas.

Estiveram presentes nos diferentes gêneros textuais, a partir das enunciações dos alunos, sentidos que foram desenhados em prol de compreensões alicerçadas em subjetividades que compuseram sentimentos, preocupações, indignações, dentre outras questões gestadas no contexto trazido por cada texto trabalhado pelas professoras. Mais do que a explicitação dos usos e funções sociais dos gêneros textuais, adentrou-se em práticas de letramento que demandaram a consideração do que é abstrato para serem entendidas e compreendidas. Assim, os sentidos jogaram luz nos argumentos e enunciações dos alunos ao tornarem as práticas significativas em razão de serem vivenciadas por eles.

5.3.4. Palestras: interpretando cientificamente os eventos e práticas de letramento

Em se tratando de palestras, importa afirmar que os gêneros, na perspectiva bakhtiniana, conforme põe em evidência Brait (2013), apresentam estilos. A partir desse entendimento, a autora esclarece que, sendo gêneros discursivos, os gêneros literários são mais propícios ao estilo individual, por fazerem parte do empreendimento enunciativo. Declara, ainda, que os gêneros do discurso, a saber, documentos oficiais, ordem militar, trocas de curiosidades, nota de serviço, e outros são menos favoráveis a esse estilo, visto que, na comunicação cotidiana, exigem uma forma padronizada. Observa-se que esses gêneros requerem padrões comunicativos específicos, em atendimento a demandas presentes em diferentes campos de atuação, ligados a domínios sociais distintos.

Nesse sentido, considerando o estilo dos gêneros, Brait (2013, p. 89) informa que é preciso identificar sua função, que pode ser científica, técnica, religiosa, oficial, cotidiana, que “somada às condições específicas de cada uma das esferas da comunicação geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico”. Destaca-se, em meio às estabilidades, a autora enfatiza que é possível identificar marca autoral, por exemplo, em artigos, monografias, teses, aulas expositivas, seminários, conferências.

Vale salientar que as palestras, em geral, tratadas nesta seção, atendem a propósitos de circulação do conhecimento científico, sendo gestadas mediante a função que possuem de levar descobertas científicas a um número significativo de pessoas. Conforme diz Street (2014), palestras representam um clássico evento de letramento, no qual o palestrante pode ler anotações; projetar *slides* com diferentes formas de informações; as pessoas em alguns momentos podem olhar para a projeção no alto, baixando o olhar para realizar anotações, ler a anotação e continuar a escutar o palestrante; elas podem arquivar suas anotações em local fora dali; jogá-las no lixo. Dessa maneira, são verificados procedimentos próprios, alusivos aos padrões que compõem o contexto das palestras, estilo que suscita certas ações em atendimento às demandas emergentes na configuração das mesmas.

Partindo dessas considerações, por iniciativa da professora A, a palestra, que abordou a temática energia solar, ocorreu na sala colorida, também denominada de biblioteca. A referida professora fez parte do processo da pesquisa, sendo que, enquanto trabalhava com as formas de energia: elétrica, solar e eólica, um aluno fez questionamentos sobre energia solar que, para serem respondidos, precisavam de um entendimento mais especializado. Assim, pelo fato de conhecer um professor que tinha instalado energia solar em sua casa e por ser experiente no assunto, a professora o convidou para proferir palestra aos alunos.

O palestrante começou expondo que é geógrafo e trabalha com alunos de diversas faixas etárias, em torno de dezesseis a quarenta anos, ministrando aulas de Geografia há quinze anos. Apontou que, há quatro anos, instalou energia solar em sua casa, já que, morando oito pessoas no local, o consumo de energia é grande. Advertiu aos ouvintes que o grande vilão do consumo é o chuveiro, o que foi revelado em tom humorístico, ao relatar que, quando ele é ligado, o relógio fica maluco. Desse modo, o professor optou por energia solar a fim de economizar, e percebeu que o consumo de

energia elétrica caiu pela metade. Explicou, também, que quando o tempo está frio e nublado, a energia solar tem queda no que se refere ao aquecimento. Nesses termos, as placas continuam captando energia, mas não aquece para o banho de muitas pessoas (de oito cai para três).

O geógrafo deu sequência a sua exposição com a apresentação de slides que mostraram a importância do sol, bem como sobre o funcionamento e os mecanismos ligados à energia solar. A apresentação foi aberta com a imagem de um sol e pela exposição do seguinte enunciado: “Se o sol apagasse, o que aconteceria com o planeta?”. Tendo respaldo nessa pergunta, alunos responderam que iriam morrer, pois os seres humanos precisam da luz solar para sobreviver.

É possível identificar uma construção de sentido por parte dos alunos ocorrida a partir de prática de letramento que envolveu o invisível (HAMILTON, 2000a), por meio da expressão de conhecimentos provenientes de outras ocasiões escolares, mas possíveis de associar a questão do momento: sem luz não há vida. O enunciado “Se o sol apagasse o planeta ficaria escuro, sem luz” é seguido de uma imagem do planeta terra totalmente escuro, frio e com água congelada, evidenciada no registro: “Sem o sol a temperatura provinda do planeta seria 0”. Essa situação pode remeter a contextos existentes no mundo, como é o caso da Antártica, que, por ser um lugar sempre congelado, torna-se inabitável para os seres humanos, embora tenha ursos polares e pinguins como habitantes. O sentido, portanto, depende do contexto, da situação que foi simulada e, no último caso, comparada, haja vista que não se pode dizer que em lugares congelados não existe vida, mesmo porque há animais que apresentam uma estrutura biológica adaptada para resistir ao frio extremo.

Nos slides ainda foi apresentada a pergunta: “Por que as plantas e os animais precisam do sol?”. Alguns alunos responderam que para viverem e para as plantas realizarem fotossíntese. Está explícita, nessa enunciação, noção de contexto e também de sentido situado, que se deu na relação interativa, dinâmica e por meio de reflexões com a participação de suposições cognitivas (MARCUSCHI, 2007). Juntamente com o esquema de fotossíntese, o slide apresentou que a luz e o calor do sol que a Terra recebe garantem a energia necessária para processar a vida. O palestrante indagou: “– Vocês sabem que existe mais de um sol?”. Os alunos responderam que não sabiam, e então ele explicou que as estrelas também são sol, com caracterizações que variam de primeira a quinta grandeza, sendo o sol classificado como de quinta grandeza. É pertinente afirmar que os alunos obtiveram um conhecimento novo: de que as estrelas também são sol. Diante disso, foi

esclarecido que as estrelas não aquecem a Terra por estarem situadas a bilhões de quilômetros desta. Com base nessas situações, depreende-se que os sentidos foram fundados nos saberes científicos, em estudos de cunho geográfico que atravessaram a formação acadêmica do palestrante.

Para mostrar a importância da luz solar, o geógrafo propôs um experimento a ser desenvolvido conjuntamente com alunos e professora. Assim, descreveu como fazer: colocar dois caroços de feijão em copo descartável debaixo de algodão molhado e em local escuro. No mesmo dia que fizer essa experiência no copo, pede a professora que oriente o plantio dos grãos de feijão no chão da horta, a fim de comparar o que acontece com o feijão que fica no escuro, com o que recebe luz solar. Na sequência, para ilustrar a situação abordada, mostrou-se, no slide, a imagem de um pé de feijão com coloração verde e bem desenvolvido, recebendo luz solar e localizado em uma horta. A imagem estava acompanhada do enunciado: “Sem a luz solar não teríamos alimento na Terra”.

Cumprido destacar que foram explorados nos slides “outros usos de energia solar”. Para “cozinhar”, demonstrou-se um fogão no meio do mato, na África, construído por meio de placa que capta energia solar. Apresentou-se, também, um “carregador de bateria” de celular, em que as placas fotovoltaicas captam energia solar. Foram exibidos, ainda, barcos movidos à energia solar, que podem se desenvolver a velocidade de 120 Km/h e “carros” que se movimentam a partir dessas placas.

Por fim, o palestrante exibiu o enunciado: “O uso da energia solar nas residências”, com destaque para imagens de casas contendo placas solares sobre telhados. Um aluno perguntou: “Como as placas absorvem a energia solar?”. O professor respondeu que o aquecimento acontece tipo serpentina, passando pela placa através de movimentos circulares. O tambor mostrado nas imagens é similar à serpentina, armazenando 250 litros de água, que atende em média sete pessoas no banho. Ao comparar energia solar com a serpentina, o professor explicou que, atualmente, quase não se tem este aparelho, que são tubos em forma de tambor, colocados na parte superior dos fogões à lenha em uso e que aquece a água. Esclareceu, também, que essa água é canalizada, sendo, geralmente, jogada em balde de alumínio, instalado na parte interna de telhado, que traz uma adaptação com um pequeno chuveiro, por onde a água cai.

O sentido, nesse caso, foi atravessado por conhecimento histórico, considerando que, para entender o funcionamento do tambor de forma associada com as placas solares, foi estabelecida uma relação com a serpentina, que também faz o uso de

tambor, embora de forma mais rudimentar. Assim, há uma produção social do sentido a partir de marcas que provêm de representações disseminadas pelo coletivo-social, que advém de determinações históricas (MARI, 2008). Na pergunta do aluno, notou-se uma curiosidade no intuito de saber como as placas absorvem energia de modo a aquecer a água. Nessa perspectiva, depreende-se que o sentido partiu de uma preocupação individual do sujeito, centrou-se nele (MARI, 2008) em termos de conhecer sobre a dinâmica de funcionamento da energia solar.

O palestrante afirmou que energia solar tem sido associada à lucratividade, em virtude do baixo custo. Na referida direção, foram apresentadas, nos slides, imagens de casas em conjuntos habitacionais, em especial no conjunto “Minha casa minha vida”, acompanhadas do enunciado: “Hoje em dia o governo instala energia solar nas casas de conjuntos para beneficiar a população”. Para finalizar, o professor elencou as vantagens de se fazer o uso da energia solar: é limpa, não causa poluição e é acessível a diferentes locais, como na zona rural. Finalizando, mostrou no slide o seguinte enunciado: “Em todos os lugares podemos usar dessa fonte de energia que é limpa e não causa poluição”, em confirmação ao seu posicionamento.

O conteúdo da palestra enfocou uma prática de letramento que envolveu a língua escrita ao longo dos slides, de modo a alcançar, de acordo com Kleiman (2005), um determinado objetivo em situação específica associada a saberes, tecnologias e competências para a sua realização. Dessa forma, o objetivo da palestra foi expor, prioritariamente, conhecimentos concernentes à energia solar, mas também falar das tecnologias que a ela se vinculam, como “fogão”, “carregador de bateria”, “barcos”, “carros”, “usos em residências”. As competências se referiram à explicitação da forma de usar a energia, contemplando sua funcionalidade e desempenho em diferentes contextos e utilizando diferentes tecnologias. Nesse sentido, subjetividades e conhecimentos diversificados emergiram na situação enfocada e também nas falas dos alunos, em construções de sentido que partiram do sujeito e de aspectos históricos.

Na escola, houve outra palestra, denominada “Uma boa alimentação”, que também ocorreu na sala colorida, sendo destinada a alunos de vários anos escolares, entre os quais estavam presentes os alunos do quarto ano pesquisado. O palestrante apresentou-se dizendo ser enfermeiro e mencionou que iria mostrar um vídeo sobre uma boa alimentação e em seguida fazer comentários. Disse, ainda, que uma nutricionista seria convidada para ministrar palestra na escola, com o intuito de aprofundar a questão. Em

linhas gerais, não foi percebida nenhuma interação verbal entre os alunos e o enfermeiro, sendo ausentes comentários em voz alta, assim como questionamentos.

É importante destacar que a palestra em questão faz parte de uma programação de cunho municipal “Programa saúde na escola”, que explicita discurso governamental ligado à merenda por meio da “Turminha da merenda”, tendo como personagens uma professora e uma nutricionista. Nessa abordagem, o vídeo trabalhado envolveu entendimentos científicos sobre a alimentação, mas teve fim em si mesmo, sem a presença de interlocuções ancoradas em interpretações. O início do vídeo mostra um menino e uma menina anunciando um desenho animado sobre “Alimentação saudável SP”, da turminha da merenda. Na sequência, abordou-se que, para se ter uma alimentação saudável, é preciso escolher os alimentos na hora de comer. Além disso, reforçou-se o fato de que as crianças podem aprender a se alimentar saudavelmente por meio de brincadeiras. No mais, ressaltou-se que, quando se alimenta corretamente, tem-se mais saúde e disposição para estudar, brincar, bem como para realizar várias outras atividades. A professora apresentada no vídeo escreveu no quadro o seguinte enunciado:

“Alimentação saudável

Principais nutrientes:

Carboidratos;

Proteínas;

Gorduras (lipídios)”

Tendo em vista o referido enunciado, a nutricionista abordou sobre a importância dos carboidratos, das proteínas e das gorduras na vida humana. A título de exemplificação, afirmou que, sem os carboidratos, as pessoas ficam com pouca energia. Além da alimentação saudável, foi demonstrado no vídeo, por meio da participação de um professor de Educação Física, que é necessário praticar esportes. Após a apresentação do vídeo, o palestrante salientou que se deve ter uma alimentação saudável, especialmente as crianças que estão em fase de crescimento. Nessa direção, esclareceu que: “– É preciso tomar café da manhã, depois comer uma fruta. Almoçar com alimentação básica: arroz, feijão, carne e verdura.”. Explicou, por fim, sobre variados alimentos que precisam ser ingeridos diariamente pelas pessoas e a respeito da necessidade de se comer de três em três horas, como medida certa para o metabolismo humano.

Cumprido explicitar que não foi percebida dialogicidade no contexto da palestra. Assim, após a apresentação inicial, o palestrante exibiu o vídeo e, posteriormente, finalizou

com comentários e abrindo espaço para perguntas. Todavia, não houve questionamentos por parte dos alunos. Sendo assim, nota-se que o evento de letramento, embora tenha sido mediado por texto escrito (MARINHO, 2010b), não abrangeu uma situação de interação em que os alunos pudessem se posicionar, emitir autoria em enunciações e discursos. Esse panorama dificultou perceber e compreender os sentidos do processo de letramento construídos pelos alunos a partir de práticas de letramento em que se pudesse visualizar elementos abstratos (FERREIRA, 2009), percepção das pessoas sobre o letramento (BARTON; HAMILTON, 2000). Em contrapartida, foi constatada percepção em relação ao letramento no momento em que um aluno, em conversa com um colega, que se deu isoladamente do contexto coletivo da palestra, falou, em voz baixa, que um determinado aluno tem muito lipídio porque é gordo. Embora em tom pejorativo, acabou fazendo uma associação entre lipídio e gordura, do ponto de vista concreto.

O modelo autônomo de letramento delineou o desenvolvimento da palestra por meio de uma interpretação sedimentada no funcionamento lógico do texto escrito, independente das reformulações passíveis na oralidade (KLEIMAN, 1995). Por não oportunizar a interlocução, observou-se uma lógica pautada na racionalidade, sendo a escrita uma forma de comunicação diferente e distinta da oral que a ela não se associou, pelo fato de o letramento ser autônomo. Destaca-se que, por não ter levado em consideração a oralidade do ponto de vista dos alunos, o palestrante não a percebeu em termos de interpretação, que se liga “à função interpessoal da linguagem, às identidades e relações que os interlocutores constroem, e reconstroem durante a interação” (KLEIMAN, 1995, p. 22).

Em conformidade com o exposto, depreende-se que não se levou em conta o contexto social (STREET, 2010) dos alunos, pois os padrões de alimentação, de ingestão de carboidratos, proteínas e lipídios, serviram a todos os alunos, visto que são adotados independentemente do que têm para alimentarem em seu meio de vida (rural, urbano). Também não foram considerados os hábitos alimentares que estão inseridos em perspectivas socioculturais, distinguindo de lugar para lugar, de comunidade para comunidade.

5.3.5. História infantil: texto literário mediado por ações e interpretações gestadas nos eventos e práticas de letramento

Abordar o texto literário implica em considerar que a democratização da leitura no Brasil, de acordo com Paulino (2006, p. 73), envolve a “aquisição pública de livros para as escolas públicas”. Nesse campo, a autora destaca dois gêneros de livros, os didáticos e os literários. Nos livros literários, estão presentes a livre criação, a fantasia e o espaço lúdico. Essas formas de livros, nos dizeres da autora, sedimentam em leitura literária, expressa por universos textuais complexos de prazer sofisticado e demandando várias habilidades de interpretação e inferenciação por parte dos leitores. Assim, o conteúdo dos textos literários é atravessado, ao mesmo tempo, pela emoção e razão em uso, e o modo organizativo deles provoca surpresa, em função de divergir da configuração característica de grande número dos textos que circulam socialmente.

No decurso das observações na turma do quarto ano pesquisado, foi percebida a utilização de livro literário apenas em uma contação de história, que se realizou por intermédio de uma pessoa (convidada), ligada ao setor de coordenação da escola. Durante o período das observações, não houve leitura dirigida e sistemática de livros infantis pelas professoras, tampouco pelos alunos, no ambiente da sala de aula. Fez-se presente uma aula em que a professora A expôs uma variedade de livros de literatura infantil sobre a mesa que, na sua maioria, pertenciam ao Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), sendo escolhido por cada aluno o livro a ser lido. Porém, após a leitura, não houve interação a respeito das compreensões a que chegaram os alunos, dentre outras abordagens. Teve-se uma leitura destinada a preencher tempo, sem envolver finalidades pedagógicas, ou, como diriam Silva e Silveira (2003), o gênero literário foi visto como passatempo.

Em contrapartida, ressalta-se, a partir da argumentação de Silva e Silveira (2013), que é fundamental que nas práticas escolares leve-se em consideração que os livros não falam por si mesmos ao leitor. Nessa direção, o que os fazem falar são os mecanismos de interpretação, sendo a maioria deles apreendidos na escola, já que a interpretação é um ato solidário, por envolver interação e diálogo (COSSON, 2007 apud SILVA; SILVEIRA, 2013).

Cabe ponderar que, conforme defende Serra (2003), o conceito democrático de utilização coletiva de acervos ainda não faz parte da escola pública brasileira, e nisso se incluem os livros do PNBE. Essa realidade, nas palavras da autora, tem reforçado a

exclusão de alunos e professores quanto ao convívio fundamental e prazeroso com o livro, e, também, com a leitura. Desse modo, a biblioteca, quando faz parte do contexto escolar, geralmente não tem sido vista como prioridade no sentido de formar leitores, já que, segundo a autora, há uma desconsideração da biblioteca da escola como parte que integra a ideia de educar. Ela ainda destaca que, no cenário brasileiro, inexistente a biblioteca entendida como um espaço institucional a serviço do uso coletivo de livros, como um direito à leitura.

Levando em consideração que esta seção dedica-se a tratar de uma contação de história a partir de gênero literário, é estabelecida uma breve abordagem sobre o letramento literário. Segundo Silva e Silveira (2013, p. 94), esse tipo de letramento tem uma configuração especial, que compreende a literatura de modo mais amplo. Em síntese, o letramento literário é, conforme as autoras, “o uso social da literatura”, sendo visto como estado ou condição de quem é capaz de ler texto em verso e prosa e que dele se aproprie de forma efetiva através da experiência estética. Aragão e Job (2014), do seu modo, entendem o letramento literário como a prática social da leitura e escrita em variados contextos sociais, com destaque para sua particularidade voltada para o campo da literatura no cenário escolar.

Silva e Silveira (2013) afirmam que é preciso que o letramento literário acompanhe etapas básicas do processo de leitura, a saber, antecipação, decifração do código e interpretação e, ainda, o saber literário relacionado à função humanizadora da literatura. Na contação de história, adiante analisada, como os alunos do quarto ano não leram o livro, mas o ouviram por meio da contação, notou-se que eles não decifraram o código escrito. Por outro lado, em vários momentos, fizeram antecipações do que estava por vir no desenrolar da história e, para isso, interpretaram fatos e situações a partir de inferências com base no que ia sendo narrado. A função humanizadora se fez presente quando os alunos associaram acontecimentos da história com algo que conheciam ou que já vivenciaram. Isso é possível tendo em vista que letramento literário permite que o leitor possa transcender a palavra escrita, ou seja, “que ele consiga [...] aproximar o texto lido da sua vida, do seu mundo” (ARAGÃO; JOB, 2014).

Adentrando no contexto da contação de história, a professora regente A anunciou que uma convidada viria realizar algo diferente com a turma, não sendo explicitada a atividade a ser desenvolvida, de modo a se configurar como surpresa para os alunos. Quando a coordenadora chegou, um aluno perguntou o que ela ia fazer, e então

disse: “– Vou contar para vocês uma história. Hoje vocês vão perceber que é preciso tomar cuidado com o menino”. Sendo assim, revelou o título do livro “Cuidado com o menino!²⁰”. É importante destacar que, no ato de contar a história, a convidada valorizou os sentidos das crianças, ao demonstrar entonação de voz na ação de narrá-la, quando enfatizou as partes necessárias, e também ao mostrar imagens alusivas às situações narradas (GONÇALVES; APPEL, 2010).

A coordenadora, ao contar a história, foi narrando o conteúdo do livro, tendo como elementos acessórios: modificações de semblante (sério, alegre, triste, surpreso, espanto, nervoso) em diferentes passagens da história, aumento e diminuição do tom de voz, fazendo gesticulações, as quais eram interrompidas apenas para mostrar aos alunos as ilustrações a cada duas páginas lidas. Verificou-se que ela, em alguns momentos, leu partes do livro, e em outros acrescentou elementos e/ ou modificou a história a partir da sua criatividade, embora a ideia central tenha sido mantida.

Além da voz da contadora de histórias, no decurso da atividade também foram observadas falas de alunos - simultâneas com a narração da história - sem haver comentários por parte da convidada com relação ao que eles disseram. Disso é possível inferir que a coordenadora respaldou-se na visão de que as enunciações dos alunos traziam entendimentos sobre a história, não necessitando de explicações. Ficou evidente que, ao trabalhar o conto de fadas, a coordenadora, quando lia trechos do livro, adentrava em usos que têm os livros na vida das pessoas, haja vista que buscam possibilitar leituras em prol da obtenção de variadas formas de conhecimentos, neste caso, no âmbito literário.

Em uma conversa informal, ela reforçou essa ideia e acrescentou que a leitura de partes do livro tinha o propósito de mostrar para os alunos que a escrita está a serviço da leitura. Assim, acrescentou que muitos dos livros que utiliza para contação de histórias nas salas de aula, os alunos os pedem emprestados da escola, com o intuito de lerem em casa, o que, para a coordenadora, configura-se como um estímulo à leitura. Regatieri (2008, p. 34) confirma esse posicionamento, ao dizer que: “É importante mostrar o livro para as crianças após uma contação, ou intercalar momentos em que as histórias são lidas, para que elas percebam de onde vieram as histórias, o que estará estimulando e despertando seu interesse para buscar novas histórias e novos livros”.

²⁰O livro literário “Cuidado com o menino!” é de autoria de Tony Blundell, editado pela Salamandra, no ano de 2011. Esta obra compõe o acervo de vários títulos que são distribuídos às escolas públicas pelo Ministério da Educação, por meio do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização na Idade Certa. Trata-se de um conto de fadas em que um lobo mau, ao encontrar um menino esperto, vira um lobo-bobo em razão de o menino trapaceá-lo de forma divertida.

A leitura do livro literário “Cuidado com o menino!” tornou-se necessária para entender o contexto em que se alicerçou a contação, na perspectiva de cruzar informações sobre o que foi narrado pela coordenadora com os objetivos do autor da obra. Considerando, também, que esse evento de letramento partiu do texto contido neste livro, buscou-se perceber e compreender como os sentidos do processo de letramento foram construídos pelos alunos no desfecho da contação.

A convidada iniciou a história tratando de um menino que há pouco tempo havia entrado em uma floresta por engano. Nela chegando, encontrou um lobo e pegou carona com ele. O lobo disse para o menino que ia comê-lo. Surpreendentemente, o menino indagou o lobo: “– Você vai me comer assim mesmo, cru?”. O lobo perguntou ao menino: “– O que você me sugere?”. O menino pensou bem e sugeriu uma sopa de menino. O lobo não esperava uma ideia tão boa assim e, para colocá-la em prática, o menino foi falando os ingredientes da sopa para o lobo buscar. Dentre os ingredientes estavam: um menino de tamanho médio, um barril de tijolos, um poço de água, balas, uma colher de pedreiro para mexer a sopa, dentre outros. Indo de lá para cá, caindo e levantando, o lobo trouxe todos os ingredientes. Mas o menino advertiu ao lobo que havia esquecido o sal, e o lobo, retrucando, disse que ele não havia pedido esse ingrediente. Continuou o menino dizendo que não tinha problema, pois iam fazer agora outra receita, pastelão de menino.

Com respaldo nisso, a coordenadora falou que, para o pastelão, o menino pediu ao lobo que trouxesse uma vaca, um menino que não fosse magro, porque um lobo faminto e nervoso precisa de um menino grande. Também, eram necessários seis sacos de cimento, uma pá e mais. Nesse momento, um aluno comentou: “– Já sei! Esse menino vai prender o lobo!”. Percebe-se, aqui, que pelos ingredientes que se fizeram presentes na sopa e no pastelão de menino, tais como: barril de tijolos, poço de água, colher de pedreiro, sacos de cimento e pá, a criança inferiu que eles servem para fazer construções, e, logo, paredes podem servir para prender o lobo.

Por essa via, nota-se que, ao contar histórias, é apresentado às crianças o que o escritor buscou transmitir e também o que é vivenciado no meio em que elas fazem parte (GONÇALVES; APPEL, 2010). Assim, se o aluno não conhecesse os elementos necessários para construir casas, por exemplo, não poderia ter essa compreensão, por meio de inferência. No panorama de contação da mencionada história até aqui delineado, a inferência correspondeu, conforme escreve Marcuschi (2007, p. 88), a um ato de inserção

em um contexto de relações que se expressou com o objetivo de produzir sentidos. Nessa perspectiva, inferir diz respeito a “uma atividade discursiva de inserção contextual e não um processo de encaixes lógicos. É impossível não inferir quando se quer produzir significações, ou seja, toda significação está ligada a processos inferenciais”. Em síntese, o sentido, para o autor, é resultante da expressão de inferências produzidas em termos discursivos, sendo sugerida a possibilidade do conhecimento se construir sociodiscursivamente. Portanto, foram percebidos, nessa leitura, os conhecimentos de mundo do aluno (GONÇALVES; APPEL, 2010). Na compreensão do aluno, traduzida em inferência, o sentido está situado na dimensão do sujeito. Este, agindo como locutor, expressa um discurso carregado de intenções comunicativas, quando busca “construir mensagens acessíveis e pertinentes, a fim de possibilitar ao alocutário uma compreensão eficiente” (MARI, 2008, p. 21).

Dando sequência à narrativa, após o lobo ter conseguido os ingredientes para o pastelão de menino, a coordenadora enunciou que o menino novamente afirmou ter faltado o sal. Com muita raiva, a vontade do lobo era comer o menino cru mesmo. Contudo, o menino falou mais uma vez para o lobo que não tinha problema, porque agora ia fazer bolo de menino. Um aluno argumentou que, nesta receita, não iria faltar sal, por ser o bolo de açúcar, o que leva a inferir que não haveria mais o problema do sal, mas a possibilidade de faltar o açúcar. Observa-se que houve uma interação do sujeito com o contexto abordado. Nessa conjuntura, a interação foi apresentada como constitutiva do processo de criação de sentido a partir do diálogo (SOBRAL, 2009). Vale lembrar que a dinâmica adotada pela coordenadora não previa pausa protocolada²¹ na contação da história, ou seja, interrupção da leitura a partir de perguntas que instigassem a realização de inferências por parte dos alunos, na perspectiva de preverem o que estava por vir na história.

Para fazer o tal bolo, a convidada disse que seria preciso um menino de qualquer tamanho, um carrinho de mão, uma bicicleta vermelha, uma praia cheia de areia, um buquê de flores, dentre outros. Em continuidade à história, as crianças falaram: “–

²¹Pausa protocolada é, concebida por Coscarelli (1996, p. 170), como uma atividade muito utilizada por professores e que abarca a produção de inferências. Nesta atividade, a autora explica que o professor lê uma parte da história e faz diversas perguntas (para saber em que o aluno se baseia para fazer determinada previsão e quais dicas do texto utiliza para interpretar) aos alunos no sentido de que façam previsões acerca do que irá acontecer. Ao avançar no texto, é preciso considerar mais informações a serem lembradas. Nesse contexto, é permitido ao aluno fazer previsões e checar a pertinência dessas previsões com o que já sabe do texto, trabalhando relações de causa/consequência. Ressalta-se, segundo a autora, que: “Piadas e textos fantásticos podem ser explorados de forma muito interessante na pausa protocolada, pois rompem com o esperado. Para criar o inusitado muitas vezes é preciso passar antes pelo previsível e depois fazer a inversão, sendo assim o trabalho do aluno é dobrado, porém mais instigante e desafiador”.

Entendi tudo! Vai prender o lobo!”, ou somente “– Vai prender o lobo!”. Nesse caso, pedir açúcar configurou-se como mais um disfarce do menino para trapacear o lobo. A areia, por ser produto utilizado nas construções, acrescida dos ingredientes expressos na sopa e no pastelão de menino, também empregados para esse fim, e o contexto geral explicitado a esta altura da história, reforçam as pistas quanto à prisão do lobo, via inferências realizadas pelos alunos.

Perto de alcançar o objetivo almejado, a convidada seguiu contando que o menino olhou o lobo perto daquela montanha de ingredientes prestes a desabar. Assim, o lobo, esbaforido e exausto de tanto buscar ingredientes, viu aquela montanha caindo sobre ele. Um aluno então falou: “– Ele morreu de susto!”. A palavra “morreu” no conteúdo desta enunciação revela uma construção sistêmica do sentido (MARI, 2008) em que “morrer” significa a intensidade do susto, convencionalmente empregado em situações em que se experimentam sentimentos e sensações de forma intensa. Na enunciação em questão, o sentido centrou-se no sujeito (MARI, 2008) que, a partir da emissão de emoções e sentimentos frente ao acontecido, avaliou a situação como passível de causar um susto grande no lobo a ponto de ele morrer. Observou-se, nessa enunciação singular do sujeito, a demonstração das emoções, aspectos abstratos que são trazidos em função do desmoronamento da referida montanha (um susto gigantesco).

Na história, o susto fez o lobo desmaiar e ficar estatelado no chão. Aproveitando disso, a coordenadora contou que o menino pegou tijolo, areia, água, cimento, pá e colher de pedreiro e construiu paredes na porta da casa do lobo, que, quando acordou, viu-se trancado pelo menino, por meio dos ingredientes que ele mesmo conseguiu. A convidada questionou enfaticamente: “– Cadê a sopa, o pastelão e o bolo de menino?”. Destaca-se que a mencionada pergunta não estava presente no enredo do livro, sendo um acréscimo da contadora de história. Um aluno argumentou que: “– O menino enganou o lobo.”. Outro completou: “– Fez ele de bobo!”. Juntamente com essas falas, os alunos manifestaram semblantes e tons de voz de desacordo com relação à atitude do menino.

A mencionada indagação, formulada segundo interpretação da coordenadora, possivelmente indica que o personagem, o menino, e a situação de não ter sido concretizados sopa, pastelão, nem bolo de menino, teve o objetivo de apresentar como deve ser o comportamento dos alunos. Desse modo, é como esclarece Pinheiro (2006), ao dizer que, nos textos literários, personagens e situações podem servir como referência de

comportamento para os alunos. Em outras palavras, os alunos foram levados, a partir da interrogação da coordenadora, a construir um sentido moral a respeito dos acontecimentos. Nessas enunciações, está presente a ideia de valores que não são aceitos nos regulamentos sociais. Tem-se uma prática de letramento respaldada em situações abstratas e invisíveis através da ilustração de conhecimentos, compreensões, sentimentos e ideologias em amplitude social (HAMILTON, 2000a) no campo dos valores que são viabilizados nos eventos de letramento. Inferiu-se que enganar, fazer o lobo de bobo, segundo essas enunciações dos alunos, corresponde a ações que são contrárias aos valores estabelecidos socialmente. Assim sendo, o sentido construído no desenrolar das falas trouxe, em seu teor, vozes sociais acerca do que não é permitido fazer, o que sedimenta o caráter ideológico das práticas de letramento no contexto das práticas sociais (STREET, 2010).

Conforme escreve Mari (2008, p. 26), o sentido, nessa circunstância, apresenta uma produção social que parte de condições determinadas historicamente em discursos sociais conhecidos, já que estes, nas práticas de linguagem, têm marcas provindas de representações que permeiam o coletivo social. Em síntese, é reafirmada a posição de que “nenhum discurso é necessariamente individual”.

Por outro lado, a ação de enganar pode ser vista a partir de um sentido revelador das ações de um menino esperto que lança mão de várias artimanhas para trapacear e, por conseguinte, vencer o lobo. Nesses termos, o que parecia mais fraco (menino), ao lançar mão da inteligência, criou condições para escapar do lobo e retornar para casa. Apesar de na contação da história não terem sido percebidas enunciações que demonstrassem a esperteza do menino, é possível que sentidos advindos desta condição tenham sido construídos pelos alunos, haja vista que, no início da história, está explícita a intenção do lobo: comer o menino. Diante desse fato, deduz-se que o menino trapaceou o lobo em defesa da vida.

Ao término da narrativa, depois de trancar o lobo, o menino saiu na bicicleta vermelha que estava na montanha de ingredientes e foi para a casa de sua mãe, levando o buquê de flores, que também estava na montanha. A convidada interpretou a história ao afirmar que, chegando a sua casa, o menino deu o buquê para a mãe, como se fosse comportado e bonzinho. Nisso, verifica-se um julgamento da contadora de história com relação à atitude do menino, “como se fosse um menino comportado e bonzinho”, em que o “como se fosse” evidencia que o menino não era comportado e nem bonzinho.

Referenciando no mencionado discurso, ela finalizou a história com a seguinte advertência: “– Quando vocês saírem, cuidado com o menino!”. Essa enunciação criada pela coordenadora, ao que se pode inferir, revela centralidade a um ensinamento, uma lição: nem todos os meninos são confiáveis.

Pinheiro (2006) traz argumentos que contribuem para o esclarecimento dessa questão, ao dizer que o ensino da literatura encontra-se, ainda, associado a uma tradição que atribui a esta forma de texto uma “missão moralizante”, decorrente da concepção presente na origem da literatura infantil e que vem caracterizando o trabalho com a mesma no âmbito escolar. É oportuno ponderar que essa interpretação diverge do objetivo do conto, que se apoia na ideia de que um lobo mau, quando encontra um menino esperto, pode se tornar lobo-bobo. Assim, observou-se que o modo como a contadora conduziu o final da história expressou uma abordagem mais próxima a ideia de valores morais, o que se diferencia da proposição do enredo da história, a partir da expressão “Nunca se esqueça do sal”. Desconsiderou-se, portanto, o ganho de tempo do menino nas estratégias de pedir ao lobo para buscar ingredientes várias vezes e articular seu truque, falta de sal, a fim de prendê-lo, de forma divertida e livrar-se dele. Diante disso, o contador de história necessita narrá-la sem passar pelo crivo da imposição ou criação de comportamento moralizante, deixando que a criança, a partir de seus referenciais, “chegue às suas próprias conclusões e construa o seu mundo imaginário”, cada uma retirando do conto o que necessita (REGATIERI, 2008).

Esse evento de letramento - que envolveu a colaboração de pessoas (KLEIMAN, 2005), de alunos, juntamente com a convidada - do ponto de vista de compreender a história contada, foi sustentado por práticas de letramento ricas na construção de sentidos. Essas práticas abrangeram questões imersas no campo dos sentimentos, emoções, valores, dentre outros elementos abstratos. Nesse caso, os sentidos foram ancorados, conforme se demonstrou, em três dimensões: como construção sistêmica (significado do que foi dito por meio de convenções de uso da língua portuguesa e no campo de sua estruturação), ligado ao sujeito (atuando como construtor do sentido, a partir da sua ação particular, ao enunciar) e como construção histórica, ligada a determinações históricas e de cunho social (MARI, 2008), estando esses três lugares dos sentidos em uma dinâmica de inter-relação.

O capítulo seguinte dedica-se a abordar os sentidos do processo de letramento, segundo perspectivas individuais, haja vista que as entrevistas com os quatro alunos

pesquisados alicerçam posicionamentos em que os sentidos têm centralidade nos sujeitos, ou seja, no que eles elegem para ser dito em termos de enunciações, no campo dos gostos, preferências, do não gostar e outros sentidos. Vale ressaltar que os valores, os costumes, a cultura, em geral, entram em cena, ao atravessarem essas falas que partem do individual e são contornadas por perspectivas socioculturais, na expressão de práticas de letramento.

CAPÍTULO VI

COMPREENSÃO DO LETRAMENTO MEDIANTE SINGULARIDADES DESENHADAS NOS RELATOS DOS SUJEITOS PESQUISADOS

As palavras são a configuração acústica das idéias (Friedrich Novalis).

As palavras só têm sentido se nos ajudam a ver o mundo melhor (Rubem Alves).

Esta seção aborda as singularidades e particularidades ilustradas a partir de entrevistas com dois meninos e duas meninas, alunos do quarto ano vespertino da escola pesquisada. As entrevistas possibilitam perceber os sentidos que as referidas crianças constroem ao processo de letramento, a partir dos eventos e práticas dos quais participaram, que são explicitadas e analisadas ao longo desta abordagem. Com base em questões semiestruturadas, referentes a situações relativas à vivência dos alunos em afazeres cotidianos, torna-se possível traçar um panorama do letramento permeando suas vidas. Desse modo, os relatos que dão tom ao referido capítulo são posicionamentos de três alunos que residem em zona urbana, e um que vive em espaço rural. Ressalta-se que todos eles têm dez anos de idade e já estudaram na escola pesquisada em ano, ou anos anteriores. No geral, os relatos apontam para modos de vida estruturados em função do letramento que, por sua vez, relaciona-se diretamente com práticas sociais. A escrita é tida como suporte dado a atender a diferentes propósitos, especificados pelas exigências de domínios sociais distintos. A teorização desta seção abrange estudos de pesquisadores com produções voltadas especialmente para o campo do letramento e dos sentidos, como: Mari (2008), Kleiman (2005, 2010), Soares (2003c), Azevedo (2011), Street (2010, 2012), Rojo (2009) e outros.

6.1. Cotidiano dos alunos pesquisados: inclusão da escola em práticas diárias, extraescolares e construção de sentidos

A caracterização dos alunos, sujeitos desta pesquisa, foi efetivada mediante conversa informal com uma das professoras regentes, acrescida de informações obtidas a

partir de entrevistas e observações, o que ofereceu dados fundamentais no sentido de que se pudesse conhecer um pouco mais sobre esses sujeitos e sobre a realidade cotidiana da qual são parte. Além disso, o objetivo é contextualizar as falas desses alunos no âmbito dos seus relatos, via entrevista. Vale ressaltar que os quatro alunos sujeitos desta pesquisa foram designados pela letra inicial dos seus nomes, a fim de trazer a especificidade das falas dos mesmos em termos de relatos e, ainda, garantir o anonimato.

No tocante à identificação dos sujeitos, P é morena, alta, de cabelos lisos e compridos. Conforme relatou a professora, a aluna é de origem cigana e mora em um bairro periférico da cidade de Ipameri, juntamente com sua comunidade, que tem casas próximas umas das outras. A cultura ainda mantém traços nômades, já que mudam de cidade com certa frequência. Conforme o modo de vida da comunidade, os pais não têm emprego fixo, e, logo, apresentam baixa condição socioeconômica. Vivem da venda de artesanato, eletroeletrônicos (como celulares), frutos, dentre outros produtos, o que possibilita a sobrevivência da família. A mãe é analfabeta e o pai cursou os primeiros anos do ensino fundamental. Segundo afirmou a professora, na cultura cigana em questão são priorizadas ações desenvolvidas dentro da comunidade, de modo que a criança tem permissão de faltar às aulas, em atendimento às atividades inerentes a sua cultura, como participação em festividades, a saber, casamentos, com comemorações que duram aproximadamente três dias. Em geral, a professora ressaltou que os sujeitos da referida comunidade têm formação elementar, sendo que alguns são analfabetos.

As entrevistas permitiram afirmar que P demonstra interesse pelas questões escolares, especialmente quanto à leitura de livros literários e produção de texto, o que deixou transparecer, de modo recorrente, nos seus depoimentos. Confirma a primeira ação o fato de ir para a sala colorida, nos momentos do recreio, a fim de ler livros literários. Nas observações, percebeu-se que se trata de uma criança comunicativa, capaz de fazer usos da leitura e escrita de modo razoável. Por conversar intensamente em vários momentos, além de gostar de estar sempre junto dos colegas, sentando-se próximos uns dos outros, as professoras frequentemente precisavam intervir, para que a conversa não venha causar incômodos no coletivo da sala de aula. P, no geral, apresenta uma participação ativa nas aulas, demonstrando fazer uso de conhecimentos de mundo, ao expressar ideais, posicionamentos e argumentos em diferentes situações de letramento, conforme se constatou ao longo dos seus relatos.

O aluno G é moreno claro, de cabelos castanhos e morador de uma fazenda próxima de Ipameri, onde vive com os pais e o irmão, que também estuda na escola. A professora afirmou que seu pai exerce o ofício de trabalhador rural na propriedade onde residem, prestando diferentes serviços ao proprietário, tais como cuidar de animais e efetivar ações ligadas ao trabalho doméstico rural. Ressaltou que a mãe de G também auxilia o pai nas atividades de ordem doméstica da propriedade, embora não seja remunerada pelos serviços prestados. Os pais possuem escolaridade elementar e valorizam o ensino, de modo que acompanham a criança nas questões escolares, e estão sempre em interlocução com a escola, segundo enfatizou a professora. Trata-se de uma família de baixo poder aquisitivo, mas que tem controle financeiro, haja vista que o salário que o pai recebe mensalmente possibilita manter uma vida equilibrada. A família tem veículo, o que possibilita a locomoção até a cidade, e casa oferecida pelo proprietário, o que garante condições básicas de moradia.

No meio rural onde vive, G tem como práticas diárias ajudar a mãe e o pai na lida doméstica. Conforme se percebeu nas entrevistas, ele gosta de andar a cavalo, brincar com os cachorros e, às vezes, ler livro literário, dentre outras atividades. No seu campo de preferências estão atividades desenvolvidas em ambientes rurais, a partir do que é comum nesses ambientes. Na sala de aula, tem bom relacionamento com os colegas, mostrando-se quieto, pouco participativo, e desenvolvendo as atividades escolares com compromisso e atenção. Nos exercícios de matemática, observou-se que ele tem dificuldades ligadas ao campo dos cálculos como, por exemplo, na realização de contas. A professora caracterizou o aluno como sendo esforçado e dedicado.

A aluna S é branca, de cabelos lisos e loiros. Mora com a mãe e o padrasto em uma região periférica da cidade de Ipameri. A condição socioeconômica da família é baixa, sendo que a renda familiar dos pais, advinda de prestação de trabalho assalariado, permite pagar essencialmente o aluguel da residência onde vivem, o que garante condições satisfatórias de moradia, além de manter as despesas elementares. Tanto a mãe quanto o padrasto possuem apenas os primeiros anos de escolaridade do ensino fundamental. A despeito desse baixo nível de instrução formal, a professora disse que a valorização do estudo é destacada na ação da família, sendo incentivadas práticas de leitura e realização dos afazeres escolares.

Mediante entrevistas realizadas com S, foi possível constatar que a criança tem acesso a uma diversidade de gêneros textuais no contexto familiar. Em alguns de seus

relatos, foi explicitado que estudar e ler são prioridades em sua vida, sendo entendidos como ações que motivam seu interesse. No desenrolar das observações realizadas na sala de aula, percebeu-se que a aluna é meiga, solidária para com os colegas e se envolve em diferentes atividades de leitura, além de emitir interpretações e pontos de vistas a partir dessas atividades. Durante as observações, foi constatado que ela participa das aulas emitindo opiniões, comentários e sabe ouvir os colegas e a professora. Notou-se que seus cadernos apresentavam registros atravessados por organização e zelo. Domina leitura e escrita com proficiência e apresenta perspicácia nas suas interpretações. A professora a considera uma boa aluna, que se sobressai. Também é reconhecida como uma aluna exemplar, educada, atenta durante as discussões e na realização das atividades propostas.

O aluno M é negro, de cabelos pretos e ondulados. Segundo disse a professora, mora com os tios em um bairro da cidade, em decorrência de sua mãe ter falecido quando ele era menor. Os tios, que acompanham a criança nos afazeres escolares, fazem parte de uma família que apresenta condição socioeconômica favorável, tendo casa própria com estrutura física satisfatória em atendimento às necessidades básicas, além de possuir veículo. A criança é assistida pela família em questão de educação, saúde, lazer e cultura. Os tios possuem escolaridade de nível superior. Ressalta-se que os dois atuam como professores da educação básica, e a tia também trabalha na educação superior. Conforme enunciou a professora, há acompanhamento e participação dos tios em relação ao que é desenvolvido no ambiente escolar, como em reuniões, festividades e orientação quanto à realização de tarefas.

Durante as entrevistas, identificou-se que M lê livros literários no ambiente familiar, destacando vários deles. Entre suas atividades preferidas estão brincar e jogar no celular. Vale realçar que essas ações permeiam seu letramento, de modo a motivá-lo. É considerado pela professora um aluno proativo, assim como S, que sabe empregar a leitura e escrita ao lançar mão de interpretações plausíveis em diferentes contextos e atividades escolares. Em termos de postura, observou-se que o aluno apresentou um comportamento destoante do que é aceitável no ambiente escolar, em razão de suas atitudes infringirem constantemente as regras e os regulamentos escolares, fora e dentro da sala de aula. Desse modo, foram percebidas intrigas com os colegas, por se dirigir a eles com tom de desrespeito, intransigente e com críticas, o que o leva a se envolver em briga e outros tipos de conflito. As tarefas enviadas para casa, e também as realizadas na sala de aula, segundo disse a professora, geralmente são feitas, mas nem sempre com dedicação, organização e

atenção. A professora considera o comportamento do aluno como problemático e de difícil controle, sendo preciso recorrentemente tomar medidas com vistas a amenizar conflitos.

Adentrando no contexto das entrevistas, no que se refere às práticas diárias, de um lado estavam os alunos que deixaram transparecer práticas próprias da escola, além das extraescolares. Nesse alcance, S enunciou, de forma sintética, que, durante o dia e até a noite, estuda, brinca, ajuda a mãe e dorme. O sentido quanto ao estudo é tido como prioridade na fala da menina, já que vem em primeiro lugar na listagem das atividades que realiza, sendo considerado uma ação que faz parte de sua vida durante o dia e também durante a noite, já que afirma estudar mais um pouco antes de dormir. Assim, levando em conta a rotina diária, respondeu rapidamente gostar de estudar e também de ler, brincar e nadar.

O aluno M afirmou que durante o dia brinca e também faz as tarefas que a professora passa. Em relação a M, nota-se uma ênfase, um sentido construído ao brincar, que para ele está em primeiro lugar. Nessa direção, o garoto disse, de modo ágil e com entusiasmo, que sua atividade preferida é brincar de pique-pegue. A partir da visão do aluno, infere-se, pois, que o ato de estudar é visto como obrigação, o que pode ser verificado a partir da enunciação: “faço as tarefas que a professora passa”, e também por ter explicitado que sua preferência na escola é brincar com as demais crianças.

A aluna P, do seu modo, destacou como atividades do seu cotidiano o brincar, o sair, andar de bicicleta, pular corda, ir brincar na casa da colega perto da sua casa e ler livro de história infantil. Por último, no período noturno, disse que faz suas tarefas escolares. Nesse caso, a tarefa escolar é notada com um caráter de dever, diferente da leitura de livros infantis que a escola disponibiliza e que a aluna frisou gostar de ler, embora tenha preferência pelo brincar na sua vida diária. Sendo assim, o sentido é construído ao brincar, ao divertimento que é representado nas atividades: pular corda, ir para a casa da colega brincar, ler história infantil, balançar na rede, e outras.

O caráter de dever/obrigação revela que as atividades escolares realizadas pelos alunos têm um fim em si mesmas, por distanciarem do que vivenciam nas práticas sociais que envolvem o letramento. Isso implica na necessidade, por parte da escola, de criar situações que possibilitem a participação mais efetiva dos alunos nas práticas letradas, considerando que elas são, na sua essência, colaborativas (KLEIMAN, 2005). Na mesma linha de interpretação, fundada na colaboração entre as pessoas especialmente em interações e diálogos, estão as práticas de letramento que são realizadas pelas pessoas em

situações permeadas por relações sociais. Entende-se que essas práticas de letramento não sedimentam no vazio, mas nas referidas relações que são responsáveis por atualizar e mobilizar as práticas (TAVARES; FERREIRA, 2009).

O aluno G não mencionou questões escolares em suas práticas diárias. Disse brincar, ajudar a mãe e o pai, jogar videogame, andar de bicicleta e a cavalo. Na fazenda, disse que prefere brincar com os cachorros e andar de bicicleta, e na escola, afirmou gostar de brincar e, às vezes, ler livro de história infantil. É possível deduzir que as atividades escolares nem sempre são apropriadas por essa criança na perspectiva de ter compatibilidade com o letramento que vivencia diariamente, podendo haver um distanciamento do letramento que se realiza no espaço escolar, se comparado ao extraescolar. Essa realidade pode vir a desencadear uma pedagogização do letramento, que geralmente não leva a práticas de letramento adquiridas e que possam ser usadas em contextos sociais fora da escola (SOARES, 2003c).

Desse modo, entende-se que o ambiente rural onde o aluno vive, por não envolver a mesma amplitude de elementos presentes na sociedade grafocêntrica²², como nos contextos urbanos, mostra certa diferenciação quanto a suportes e gêneros textuais escritos. Por isso, entende-se que, nesse contexto, nem sempre é possível estabelecer uma relação constante com práticas de leitura e escrita escolares. Essa situação é percebida na fala de G, ao afirmar que, em casa, o que tem para ler são seus livros didáticos utilizados em anos passados, jornais velhos que são usados pelo seu irmão para recortes em trabalhos escolares, e, algumas vezes, a escola empresta livros de histórias infantis para que possa ler em casa.

Os materiais para leitura que o aluno tem no seu meio familiar, conforme se constatou, são provenientes exclusivamente do contexto escolar e restrito a afazeres dessa natureza. Portanto, nota-se que o letramento escolar toma o letramento de modo mais amplo, haja vista que extrapola o espaço da escola, chegando ao contexto rural. Essa extensão do domínio escolar se efetiva em decorrência do prestígio dessa instituição “como instância social e cultural de tal forma que o conceito escolar de letramento contamina os eventos e práticas no contexto extra-escolar” (SOARES, 2003c, p. 109).

²²A sociedade grafocêntrica é composta e estruturada por elementos gráficos, expressos por fonemas e grafemas que constituem as palavras escritas em seu sentido construído sócio-historicamente (AZEVEDO, 2011). É uma sociedade assentada na escrita em variados e distintos lugares. Assim, a escrita permeia a paisagem cotidiana, haja vista que está presente por todos os lados (KLEIMAN, 2005).

Nessa condição, conforme aponta Street (2014), deriva da escola um processo de pedagogização do letramento, respaldado em concepção que se associa à escolarização ilustrada em ensino-aprendizagem, que transforma a rica variedade das práticas letradas observadas nos letramentos comunitários em prática única, de caráter homogeneizante. Para o autor, a pedagogização do letramento é respondida pelo modelo autônomo, que considera o letramento como único para as pessoas, independentemente do contexto sociocultural ao qual estejam ligadas. Vale ressaltar que, de forma contrária, quando a escola aproxima de práticas sociais de outras instituições, o aluno tem a possibilidade de trazer conhecimentos relevantes das práticas por ele já conhecidas “e mais fáceis serão as adequações, adaptações e transferências que ele virá a fazer para outras situações da vida real” (KLEIMAN, 2005, p. 23). Dessa maneira, ocasiões que permeiam as práticas sociais que abrangem o uso da leitura e escrita no âmbito da sociedade precisam ser vivenciadas no contexto escolar, de forma que os alunos possam construir sentido ao processo de letramento com relação ao que aprendem.

Na rotina das crianças entrevistadas, o televisor significou um meio de comunicação acessível, presente nas atividades cotidianas dos alunos, com exceção de P, que não assiste televisão por não ter o aparelho em casa. A aluna S disse assistir a filmes, desenhos, jornais e novelas. O aluno G assiste a novelas e filmes. O aluno M, por sua vez, assiste apenas a desenhos animados. O contexto de letramento dos alunos, tendo em vista o campo televisivo, apresentou-se de modo variado no que se refere às preferências, não havendo repetição: S prefere filme, M opta por desenho animado e G escolhe novela.

Os sentidos construídos por cada criança em relação às formas de comunicação televisivas dependem do que elas percebem e avaliam como significativo para ser assistido e interpretado. Os sentidos, nessa perspectiva, são construídos a partir do que interessa saber, sendo possível, ao assistir a um filme, por exemplo, utilizar seus conhecimentos de mundo, valores, emoções, sentimentos, a fim de interpretar os acontecimentos e ações desenvolvidos no mesmo. Isso corresponde a uma prática de letramento pautada em questões abstratas (FERREIRA, 2009) e invisíveis (STREET, 2012). Vale ressaltar que o programa televisivo que as crianças assistem pode estar relacionado com a rotina vivenciada na residência. Assim, no horário da novela, por exemplo, pode não haver abertura para elas assistirem ao que preferem, como filmes ou desenhos animados, posto se tratar de um momento destinado a assistir à novela juntamente com os demais membros da família.

Em cada caso, a opção desejada envolve especificidades que perpassam o filme, o desenho animado e a novela, o que suscita exigências de letramento diferenciadas para cada uma dessas situações. Nessas atividades de letramento, há um propósito por parte das pessoas (SILVA, 2007), visto que não assistem a filmes, desenhos animados e a novelas pelo simples ato de assistir, mas têm intenções quando o fazem, como por exemplo: entender a mensagem transmitida por um filme; ver o desfecho da novela a cada dia a partir da percepção da vida dos sujeitos que a compõem; perceber as tramas e ações presentes nos desenhos animados. Nas diferentes atividades realizadas pelos alunos pontuadas até aqui, percebe-se que o letramento demanda práticas específicas para cada situação: estudar, ajudar a mãe ou o pai, jogar videogame, e outras. Assim, exige interações concatenadas com práticas de letramento que respondem a objetivos determinados, em que questões sociais, culturais e subjetivas têm a possibilidade de constituírem elementos componentes dessas práticas.

Considerando que as práticas de letramento estão subordinadas aos contextos sociais em que são realizadas (STREET, 2010), elas fazem sentido quando abordadas por meio “de condições que tornem possível sua compreensão contextual” (TAVARES; FERREIRA, 2009, p. 259). Assistir televisão corresponde a uma prática de letramento ancorada em diferentes contextos: novelas, desenhos animados, filmes, dentre outros programas que, após assistidos, podem ser comentados com outras pessoas. Cada uma dessas formas de programas televisivos tem objetivos, padrões e conteúdos próprios que as distinguem, de modo que, de uma novela para um desenho animado, as práticas de letramento efetuadas por sujeitos também se mostram diferentes.

Em linhas gerais, a construção de sentidos do processo de letramento foi percebida nos relatos dos alunos a partir de singularidades, tais como gostos, preferências, desejos e interesses que permearam suas formas de expressão em diferentes situações vividas no cotidiano e no espaço escolar. No conjunto das entrevistas, percebeu-se que as atividades diárias das crianças trouxeram, em determinados momentos, conhecimentos próprios dos padrões escolares para compor o cotidiano. Essa situação evidencia que a escola possui um domínio no social, sendo extensiva a práticas que acontecem fora do seu espaço.

Observou-se, ainda, que, das atividades diárias praticadas pelos alunos, houve diferenças quanto às expressões de sentido. Portanto, o que as crianças explicitaram como respostas sobre o que fazem durante o dia e à noite, partiu de singularidades de cada um,

isto é, do que foi percebido como importante para ser dito em função principalmente de gostos, preferências, bem como do contexto cultural em que vivem, do que suscita sensibilidade para perceber, sendo imensurável: os sentidos (MARI, 2008).

6.2. Fontes de leitura no ambiente familiar: adulto na condição de mediador da leitura

No espaço da residência dos alunos pesquisados foi verificada a presença de materiais escritos para leitura, tais como livros didáticos, cadernos, jornais, revistas, Bíblia e livros de história infantil. Além disso, os alunos têm computador e usam rotineiramente o celular, com exceção da aluna P, que não possui computador e não usa o celular, em razão de que o seu aparelho encontra-se desativado. Constatou-se, nos relatos da maioria dos alunos, que entre os materiais escritos que têm para ler em casa estão incluídos os que são próprios do contexto escolar, materiais que são ampliados com o acesso ao computador e ao celular, possibilitando um contexto variado de leitura. A inserção dos materiais escritos no âmbito familiar relaciona-se, segundo Rojo (2009), às políticas públicas do livro escolar²³, que favoreceram a popularização dos impressos em termos de leitura. Desse modo, a autora sublinha que:

As obras didáticas e literárias distribuídas gratuitamente pelo governo federal (FNDE) puderam não somente constituir pequenos acervos na casa das pessoas que, de outra maneira, não poderiam possuir livros, como também acervos que dão acesso justamente à leitura de textos da cultura letrada valorizada (ROJO, 2009, p. 51).

Na fala da aluna S, está explícita a presença, em sua casa, de livros didáticos, cadernos, livrões - os quais, de acordo com ela, “têm cada histórias de aventura” - jornais, revistas e Bíblia. Os mencionados livrões não são oriundos do contexto escolar, uma vez que a criança os ganha da mãe. Por outro lado, os livros didáticos e os cadernos têm caráter escolar, já que fazem parte dos padrões e exigências da escola enquanto um domínio social que lança mão desses artifícios materiais no âmbito do letramento.

Infere-se, pelo relato apresentado, especialmente no que se refere aos livrões que contêm várias histórias infantis, que a enunciação “cada histórias de aventura” expressa uma construção de sentido que está associada ao imprevisível e inobservável (MARI, 2008) a sentimentos que podem suscitar essas histórias, pertencentes ao campo das

²³Conforme escreve Rojo (2009), as políticas públicas referentes ao livro escolar correspondem ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

aventuras. E o emprego da palavra “cada” reforça o sentido de que as histórias, na visão da criança, são muito boas, e, por isso, ela gosta de lê-las.

A aluna P, do seu modo, tem para ler em casa livros de histórias infantis emprestados pela escola, livros didáticos de quando seu irmão estudava na escola e três Bíblias. O contexto familiar, ao que é indicado, não disponibiliza materiais com propósitos de leitura de modo independente, por meio de iniciativa familiar. Portanto, os materiais escritos acessíveis para a leitura no ambiente domiciliar apresentam especificidades escolares. Em face desse contexto, verifica-se uma limitação das fontes escritas que não têm caráter escolar, expressa apenas através das três Bíblias. A partir desse componente, depreende-se que as igrejas, mesmo não respondendo pela educação pública, trazem “a presença de obras religiosas nos domicílios” (ROJO, 2009, p. 51). No caso de P, a influência do campo religioso no seu contexto familiar é enfatizada, haja vista que não existe apenas uma, mas sim três Bíblias em sua residência.

O aluno G disse ter em casa para ler livros seus de anos passados, que não são mais utilizados na escola, o que também foi verificado no argumento de P. Textos religiosos como a Bíblia não estiveram presentes no contexto familiar de G, o que demonstra uma restrição do letramento ao que é empregado na escola, no que concerne à leitura e à escrita.

Dentre os materiais escritos que tem em casa e que pode ler, o aluno M enunciou livros infantis e destacou alguns, como: As viagens de Gulliver, Contos de morte morrida, Só um minutinho, e afirmou que, além desses, possui muitos outros. É importante considerar que o aluno não trouxe a Bíblia para a conjuntura das leituras em casa, tampouco materiais escritos de caráter escolar. Assim, é possível afirmar que o aluno mencionou como leitura no espaço domiciliar livros que chamam sua atenção, que motivam seu interesse, possuindo um sentido que foi construído a partir de preferências.

A leitura de jornais está presente na fala de duas crianças. O aluno M disse ter lido em um jornal sobre um acidente, causado por uma danificação na pista decorrente da ação da chuva, o que levou ao atolamento e tombamento de uma Kombi. Há um sentido sendo construído pelo aluno em relação ao contexto (MARI, 2008), o que é expresso na associação entre os elementos: excesso de chuva/danos.

Já a aluna S afirmou ter lido no jornal sobre uma explosão em que muitas pessoas ficaram doentes ou morreram. Na sua explicação, buscando lembrar, disse ser um

gás, o césio 137²⁴, que danificou o corpo de muitas pessoas em Goiânia, sendo que algumas morreram. Infere-se que o jornal trouxe, na data do acontecido, o tempo que o fato passou do ponto de vista histórico. O sentido, nesse caso, tem lugar na história (MARI, 2008), mas também se respalda em emoções e sentimentos da criança acerca da destruição de vidas humanas, doenças advindas da violação da cápsula do césio 137. É dedutível que os conhecimentos expostos pela criança a respeito do césio associam-se ao evento de letramento aula de história de Goiás - expresso no capítulo anterior -, em que ao tratar da degradação nesse estado, a professora B explanou sobre o acidente, ao relatar suas causas e consequências. A criança S ainda afirmou que lê revista sobre atores e apresentadores de programas de TV, destacando que leu sobre a Eliana. Nota-se que a leitura possui um caráter informativo, estando atrelada ao interesse em saber sobre a vida de atores e apresentadores que fazem parte do universo televisivo.

Dos alunos pesquisados, apenas a aluna P não possui computador em casa. Considerando-se esse equipamento, observa-se sua utilização em práticas em que o letramento é empregado de formas diferenciadas e em atendimento a objetivos específicos. O aluno G afirmou utilizar o computador para acessar a internet e também para ouvir músicas. Já o aluno M destacou que utiliza o computador para brincar, jogar e realizar pesquisas escolares. Nessa realidade, percebe-se um adentrar da escola, em especial em relação às tarefas escolares, quanto às ações desenvolvidas por meio do computador no seu dia a dia. Na fala da aluna S, foi verificado que o uso que ela faz do computador é raro, tendo em vista que prefere ler livros infantis e, por isso, sequer mencionou o que faz no aparelho. Depreende-se, pois, que os propósitos de emprego desse instrumento mostraram-se diferenciados em razão do que é ponto de interesse para cada criança.

Em relação ao celular, as justificativas para seu uso se assemelharam às apresentadas para a utilização do computador. Em sua fala, M revelou que usa o celular para brincar, jogar, telefonar e enviar mensagem para as pessoas. As palavras brincar e jogar também estiveram presentes, na mesma sequência, em relação ao uso do computador pelo aluno, fato que permite inferir que, para ele, essas ações denotam construção de

²⁴Em entrevista concedida à Revista Aventuras na História, de 13 de setembro de 2012, intitulada “Césio 137: o brilho da morte”, Lorena Verli afirmou que acidente do césio 137, ocorrido em 13 de setembro de 1987, constituiu um dos maiores acidentes radioativos do mundo. Nesse acontecimento, dois catadores de lixo arrombaram um aparelho radiológico que se encontrava em hospital desativado e expuseram o pó branco que emita um brilho azul ao ser posto no escuro, o que contaminou muitas pessoas. Disponível em: <http://guiaestudante.abril.com.br/aventuras-história/cesio-137-brilho-morte-435543.shtml>. Acesso em 26/05/2014.

sentido, impulsionando o seu letramento. O aluno G contou que utiliza o celular para escutar música, jogar, ver vídeo, e ressaltou que nunca passou mensagem. O ato de ouvir música apareceu nas ações empreendidas com o uso do computador em primeiro lugar, o que se repetiu no caso do celular, sendo acrescida de joguinhos e vídeo. Já a aluna S disse empregar o celular somente para enviar mensagens, haja vista que o aparelho é pouco manuseado por ela.

Levando em conta o letramento ancorado em uma pluralidade de situações de uso da leitura e escrita, torna-se evidente um campo amplo, que vai desde aspectos escolares, até automatizações trazidas pelo computador e celular. Em cada caso específico, é suscitada a capacidade das crianças lerem os contextos sociais e culturais (SILVA, 2007), seja na leitura de um jornal, de uma revista, de um livro de história infantil, ou outros materiais. Conforme salientam Tavares e Ferreira (2009), o engajamento das pessoas no letramento é sempre um ato social, desde o seu princípio. Dessa forma, é necessário considerar que outros espaços de letramento, que não a escola, apresentam orientações diferentes. Assim, para Azevedo (2011, p. 51), *sites* de internet, jornais, revistas, e outros materiais escritos, são orientados por questões socioeconômicas diferenciadas dos padrões da escola. Por assim ser, “O mundo da vida, a escola e outros espaços letrados nos municiam de elementos para o uso da língua e, dessa forma, oralidade, leitura e escrita encontram-se nesse contexto cultural amplo que nos forma”.

Posto isso, destaca-se que convivem no contexto de vida das pessoas letramentos múltiplos ou multiletramentos (cotidianos, institucionais, valorizados e não valorizados), sendo alguns enfatizados, outros ignorados e apagados. Rojo (2009) assinala que o conceito de letramentos múltiplos deve ser operacionalizado pelo conceito de esferas de circulação dos textos e de gêneros discursivos que nelas se fazem presentes. No entendimento da autora, os letramentos múltiplos, de forma ética e democrática, deixam de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais dos agentes professores, alunos, comunidade escolar, ao colocá-los em contato com os letramentos valorizados e institucionalizados.

Em termos de leitura, para além dos materiais escritos que os alunos têm para ler em suas residências, deve-se destacar a relevância da(s) pessoa(s) que atua(m) como leitora(s) no ambiente familiar, entendendo-se que ela(s) atua(m) como elo entre o material e a escrita, favorecendo os primeiros contatos das crianças com a leitura. Partindo da premissa de que as noções contemporâneas de leitura e escrita estão centralizadas na

relação com o escutar e o falar, os leitores de sucesso na escola, na maioria das vezes, são as crianças que vivenciaram constantemente a experiência de ouvir histórias lidas no meio familiar (STUBBS, 2002).

Essa condição é observada na fala de S, ao argumentar que pai, mãe, avó, avô, tia e tio liam para ela quando era menor, destacando que o conteúdo das leituras eram histórias infantis e contos de fadas. O meio familiar da aluna também corrobora para ações leitoras, já que, conforme referido anteriormente, ela tem em casa livros didáticos, cadernos, jornais, revistas, e vários outros suportes textuais que viabilizam leituras a partir de gêneros textuais/ discursivos diferenciados, os quais respondem a objetivos específicos.

A aluna P enunciou que o pai lia para ela histórias infantis e revistas, já que a mãe é analfabeta. Das histórias, ela lembrou a de Rapunzel, e em se tratando das revistas, enfatizou informações acerca de pessoas famosas que chegaram no Brasil. Identificou-se, na fala da aluna, que ela se interessa por ler livros de histórias infantis, mesmo em situações que não são escolares. Com isso, infere-se um sentido construído pela criança a essa forma de leitura, que prende sua atenção e estimula o seu interesse.

Já para o aluno M, sua mãe foi quem desempenhou o papel de leitora, ao ler histórias de dragão, e também referentes a carrinhos que falam. Em determinado momento dos seus relatos, ele mencionou ter muitos livros de histórias infantis para ler em casa, e também jornais, além de outras fontes escritas, o que expressa um contexto em que a leitura tem espaço. O aluno G, por fim, revelou não lembrar se uma pessoa adulta já havia lido para ele, mas afirmou ler livros que a escola empresta.

Percebe-se que diferentes membros da família cumpriram o papel da iniciação dos sujeitos pesquisados no mundo da leitura. Em conformidade com Kleiman (2005), crianças que presenciaram relação afetiva e prazerosa com o livro de histórias, seja na creche, no lar ou mesmo na escola, tendem a encontrar um sentido para qualquer atividade de decodificação, mesmo diante de cópias entediadas do quadro de giz. Segundo a autora, isso se deve ao fato de essas crianças já conhecerem as múltiplas funções da palavra escrita, procurando a chave para a inserção no mundo da escrita por si mesmas.

6.3. Lugares frequentados: letramento permeado por eventos e práticas

Tendo em vista que o letramento se refere aos usos da língua escrita não apenas na escola, mas em todo lugar (KLEIMAN, 2005), as práticas de letramento realizadas pelas

crianças pesquisadas se apresentaram de modo diversificado em eventos de letramento que ocorreram em lugares distintos. Assim, foram percebidas orientações de letramento variadas nos seguintes espaços sociais: igreja, supermercado, rodovias que ligam uma cidade a outra (viagens), e outros.

No que diz respeito ao domínio social igreja, M disse escutar a palavra de Deus e tocar bateria, ao participar do grupo musical na realização das missas. Nesse contexto, o evento de letramento missa é composto por todo um ritual e padrão que é seguido pelos religiosos nas celebrações, em que há leituras bíblicas a partir de textos escritos, os quais são comentados. Dessa maneira, quando está sendo abordada a palavra de Deus, práticas de letramento possivelmente entram em ação por intermédio de fatos e acontecimentos expressos no desenrolar da missa. A título de exemplificação, uma pessoa pode comentar com outra sobre o conteúdo das leituras ao expor pontos subjetivos, dialógicos e interpretativos.

A aluna S afirmou que na igreja ela ora e canta, o que condiz com práticas de letramento ancoradas no contexto da religiosidade. Já os alunos G e P não frequentam a igreja. O primeiro, por ser morador de zona rural, e considerando que não há igreja na localidade onde mora, revelou que não tem costume de participar de ações religiosas, haja vista que vai à cidade essencialmente para estudar. Por outro lado, P argumentou que foi um dia à igreja, passando a não ir mais em decorrência de que sua mãe e seu pai trabalham, de modo que não têm tempo disponível para levá-la a participar do rito religioso.

O supermercado foi outro local mencionado nas falas de S, P e G enquanto espaço que frequentavam. Nesse ambiente são desenvolvidas práticas de letramento relacionadas ao comércio (MAGALHÃES, 1995), como anúncios de ofertas, utilizados a fim de atrair clientes em pequenas vendas e também nos grandes supermercados (KLEIMAN, 2005).

S relatou que vai ao supermercado fazer compras para a mãe, geralmente quando ela está doente. Vê-se que essa não é uma prática frequente na vida da criança, pois a condição de ir fazer compra no supermercado relaciona-se ao contexto de adoecimento da mãe. Essa é uma prática de letramento que suscita da criança ações essenciais como: a escolha do produto por meio da leitura dos rótulos, conferência da data de validade, a verificação do preço, além da relação interpessoal com um atendente no caixa, que é expressa no ato do pagamento, ao entregar o dinheiro e receber o troco, caso houver, bem como conferi-lo.

Conforme P enunciou vai ao supermercado com a mãe e compra produtos diversificados, como iogurte, arroz, feijão e outros. A menina mencionou que lê tudo, olha o preço dos produtos e a data de validade para a mãe, pois ela é analfabeta. Essa corresponde a uma prática de letramento corriqueira na vida de P, já que ela participa do evento de letramento compra na condição de auxiliar da mãe, sendo atuante em práticas de letramento que incluem escolhas, preferências, e outros aspectos. Ressalta-se que, no que se refere às escolhas, elas podem ser influenciadas pela mídia, que de algum modo impõe marcas e padrões alimentícios que versam sobre o que consumir. Nesse sentido, as regras do mercado por vezes ditam os modos das pessoas verem, agirem, interpretarem, consumirem e pensarem (ZACARIOTTI, 2014).

O aluno G deixou evidente que vai ao supermercado com o pai, ajudando-o a pegar os produtos, e ainda observar os preços dos mesmos. Portanto, acompanha o pai em práticas de letramento mergulhadas em conjunturas comerciais. No caso de M, foi verificada sua não participação no contexto dos supermercados, por não frequentá-los.

Em se tratando de lugares que frequentam fora da cidade e nos quais realizam leitura, os alunos pesquisados disseram que já viajaram para diferentes cidades. S afirmou ter viajado para Urutai²⁵ e Pires do Rio²⁶, locais onde fez leitura. Ressaltou que em Pires do Rio foi para a biblioteca ler contos de fada. Nesse caso, a biblioteca é tida como um lugar específico para leituras e também como fonte de obtenção dos livros. Entretanto, as bibliotecas constituem ambiente pouco mencionado ao se tratar de situações concretas de leitura(CECCANTINI, 2008), sendo que geralmente têm presença limitada no espaço brasileiro.

Na viagem para Pires do Rio, a menina S afirmou que viu um *outdoor* de propaganda referente a um cachorro quente, bem como placas informativas, que versavam sobre curvas, quebra molas e proibição de ultrapassagem. Em relação à última placa, explicou ser esta: “Aquela que quando tem pouco espaço não é para ultrapassar o outro carro, se ficar assim (mostrou com a mão, uma do lado da outra)”. Verifica-se, nessa fala, um sentido letrado que foi construído pela aluna no que se refere à presença das placas em

²⁵Urutai é uma cidade pequena que tem 3.058 habitantes. Está localizada no interior do sudeste goiano e fica a 30 Km de Ipameri. Disponível em: <http://ifgoiano.edu.br/urutai/home/o-campus-urutai/a-cidade-de-urutai.html>. Acesso em: 16/07/2014.

²⁶Situada no interior do sudeste goiano, a cidade de Pires do Rio tem cerca de 28.762 habitantes e encontra-se a uma distância de 53 Km de Ipameri. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=521740&search=goias/pires-do-rio..> Acesso em: 16/07/2014.

expressão da condição de não serem permitidas ultrapassagens por parte dos motoristas. Explicando com suas palavras, S trouxe os usos e funcionalidades das placas em espaços onde trafegam veículos. Assim, a obediência às mesmas tem o propósito de evitar e/ou diminuir acidentes, geralmente acarretados por imprudências cometidas no trânsito.

Ao viajar para a casa das tias que moram em Caldas Novas²⁷ e Pires do Rio, P mencionou ter visto no caminho árvores e placas. Vale destacar que primeiramente a criança falou de árvores que observou no percurso da viagem, e posteriormente das placas. Isso sugere que ela gosta de olhar as árvores que compõem a paisagem natural, sendo um sentido advindo de interesses pessoais. Além disso, a garota fez menção à placa de proibido ultrapassar, ao dizer: “Eu lembro de ver uma placa que tem dois carros assim do lado e tem uma linha cortando no meio”, o que, segundo ela, é expressão de que dois carros não podem ficar um do lado do outro. Percebe-se que o sentido foi construído pela aluna a partir de uma interpretação particular, ao esclarecer com suas palavras o conteúdo da placa e sua serventia, o que, embora diferente dos termos usados convencionalmente, e também em conformidade com a fala de S, comunica a proibição de ultrapassagem. P também comentou sobre faixa de pedestre, dizendo que, quando estava saindo de Ipameri, viu um homem e um menino atravessando a faixa, que é onde as pessoas devem passar. Nota-se que a interpretação da criança teve coerência com a intencionalidade atribuída às faixas de pedestre nos contextos urbanos.

Em suas viagens, G salientou que viu muitas placas e também muitos carros. Lembrou-se das placas de pare, das de trevo e das de ultrapassagem proibida. Infere-se, pois, que as placas, para ele, têm sentido ao trazer os carros para as situações de trânsito, na medida em que o tráfego de automóveis é orientado por placas, e também por faixas duplas, contínuas, descontínuas, e outros elementos.

O aluno M, por sua vez, afirmou que quando viaja para Catalão²⁸ costuma ler livros, e apontou que quando não os leva, faz a leitura de placas. Pode-se deduzir um interesse pessoal pela leitura de livros - ao expressar que gosta de ler ao viajar - um sentido

²⁷Caldas Novas fica localizada no interior do sul de Goiás, tendo aproximadamente 70.473 habitantes e estando a 61 Km de Ipameri. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=520450&search=goias/caldas-novas>. Acesso em: 16/07/2014.

²⁸A cidade de Catalão faz parte do interior do sudeste goiano e tem uma população que gira em torno de 86.597 habitantes. Está a 60 Km de Ipameri. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=520510&search=goias/catalao>. Acesso em: 16/07/2014.

que é construído espontaneamente pelo fato dessa prática ter relevância nesse contexto. Dentre as placas lidas, destacou: “posto policial a 100 metros, 200; preserve a natureza; cidade está sendo reformada com iluminação”.

As placas de trânsito, como, no caso, a de pare, de acordo com Marcuschi (2008, p. 89) pode ser considerada um texto de uma só palavra, haja vista que: “O que faz um texto ser um texto é a discursividade, a inteligibilidade e articulação que ele põe em andamento”. Para o autor, os textos são operantes principalmente em contextos comunicativos. Nessa direção, quando um motorista vê uma placa de pare, existe a comunicação transmitida de que é preciso parar.

O letramento que atravessou a vida dos alunos nos lugares que frequentaram se configurou de formas múltiplas. Assim na igreja, supermercado, e também em outros locais, foram percebidas práticas de letramento diferenciadas, que dependeram do padrão exigido por distintos eventos de letramento. Os sentidos puderam ser construídos às práticas de letramento por meio de singularidades, preferências, escolhas, gostos, normas de conduta, interpretações particulares em contextos variados.

Vale destacar que pontos abstratos e subjetivos presentes nessas práticas podem ser ilustrados no fato de que, apesar de nas viagens o contexto de trânsito ter sido focado, verifica-se escolhas que não se referiram a esse contexto. Um exemplo disso foi quando o aluno M disse ler livros nas viagens, ressaltando que quando não leva livros, lê as placas. Os sentidos mostram-se relacionados ao campo dos gostos, das preferências, o que viabiliza deduzir que a criança gosta de ler livros e, nesse caso, foi uma opção sua lê-los no decorrer da viagem, o que corresponde a um modo espontâneo de realização da leitura, que não passou pelo crivo do dever.

Afirma-se, ainda, que mesmo mediante convenções no tocante aos significados que são suscitados pelas placas de trânsito, como por exemplo, na placa de regulamentação proibido ultrapassar, os sentidos dependeram do significado que lhes é próprio no contexto de trânsito para serem construídos pelos alunos. Nos trechos dos relatos de S, quando mencionou: “não é para ultrapassar”, e também nos de P, quando elucidou: “não pode ficar dois carros, um do lado do outro”, estão explícitas práticas de letramento que remetem a determinações presentes nas legislações de trânsito, ao que não é permitido. Essas legislações implicam em normas de conduta estabelecidas socialmente, postas com o propósito de serem seguidas, e que, por serem de cunho abstrato, conforme se percebeu e m

“não pode”, “não é para”, abarcam práticas de letramento fundadas em proibição, obrigação, na expressão de dever.

6.4. Letramento no âmbito escolar: buscando singularidades

Trazer para o campo de análise singularidades dos sujeitos pesquisados, de modo a compreender como os sentidos do processo de letramento são construídos por eles no contexto escolar, significa entender a realidade escolar do ponto de vista transformador, no que concerne à formação de pessoas significativamente letradas. Assim, Kleiman (1995, p. 47) afirma que, as maiores falhas com relação a essa formação e, por conseguinte, as mais profundas, advêm “dos próprios pressupostos que subjazem o modelo de letramento escolar”. Isso porque, na visão da autora, a aquisição da escrita é constituída por práticas discursivas estabelecidas em uma sociedade em que se fazem presentes práticas sociais excludentes, conforme se observa em grande parte das escolas brasileiras. Sendo assim, a transformação do processo de letramento no âmbito das escolas poderia ter lugar no desconstruir da concepção de letramento dominante.

A busca de singularidades no processo de letramento das crianças pesquisadas, nesta perspectiva, constitui um meio para retratar letramentos vernaculares, que são oriundos das práticas diárias, a partir da expressão dos pontos de vista dos sujeitos, valores, costumes, gostos, interesses, dentre aspectos, observados em diferentes situações de letramento. Tendo isso em vista, neste estudo, a rotina escolar foi considerada com a intenção de compreender os sentidos do processo de letramento, mediante singularidades manifestas pelos sujeitos pesquisados. Para tanto, investigou-se o que os alunos fazem no âmbito da escola, desde o momento que chegam até o final da aula.

Segundo P informou, ao chegar à escola, fica do lado de fora da sala de aula com uma professora, que olha as crianças. Tocando o sinal, ela vai para a fila, faz a oração, e, depois, entra para a sala de aula. Dentro da classe, mostra o caderno de atividades para a professora, que dá o visto. O aluno G disse que quando chega à escola, joga bolinha de gude e, às vezes, brinca. Ao iniciar a aula, faz as tarefas e, após terminá-las, desenha. Já M apontou que fica brincando com os colegas ao chegar à escola, e, no início da aula, faz atividades de disciplinas distintas (Matemática ou Português, e outras). S, da sua maneira, mencionou que quando chega à escola, lê um pouquinho e depois vai brincar com os amigos. Relatou que, no início da aula, estuda alguma disciplina.

Pelo exposto, observa-se que as atividades realizadas pelos alunos antes de iniciar a aula se apresentaram de modos variados, havendo construções de sentidos a partir do que cada um gosta de fazer. Nota-se que o tempo livre foi empregado para brincar, ler, dentre outras atividades. Vale esclarecer que, para que essas construções de sentido sejam compreendidas, é preciso lançar mão da sensibilidade, de forma a perceber (MARI, 2008) o que é abstrato, imensurável, invisível.

No início da aula, seguiu-se uma rotina assentada em atividades trabalhadas em disciplinas distintas, tendo centralidade na perspectiva apresentada pelos livros didáticos. Conforme se percebeu nas observações realizadas na sala de aula pesquisada, esses livros geralmente trazem fragmentos de textos maiores, de modo que o texto literário é transferido do livro literário infantil para o livro didático. Para Soares (2006), essa fragmentação se deve ao fato de os textos que os compõem serem curtos, no sentido de que possam ser analisados e estudados no tempo limitado, determinado pelos currículos e horários escolares. Isso culmina, no entendimento da autora, em uma inevitável escolarização da literatura, em que o texto perde a função de emocionar, divertir, gerar prazer, por ser objeto exclusivamente de estudo.

Considerando o período do recreio, dos alunos pesquisados, três mencionaram que, nesse momento, são ausentes situações em que são usadas a leitura e a escrita. Apenas uma aluna, P, apontou que, no momento do recreio, vai para a biblioteca²⁹ ler livros literários, conforme está expresso em sua fala: “Eu venho aqui para a biblioteca, pego um livro e leio. Vou para a secretaria porque lá tem água gelada, pego a água, o livro e leio tomando água”. Observa-se, nessa enunciação, um sentido construído pela aluna por intermédio de uma atividade que motiva seu interesse, haja vista que a aluna traz para a cena uma leitura permeada pela liberdade, realizada em um momento isento de cobranças e obrigações escolares, ocasião em que pode inclusive ir até a secretaria e pegar água gelada para tomar enquanto estiver lendo.

Essa situação mostra que o tempo de leitura livre, em razão de sua natureza, não é um tempo de estudo (CHARTIER, 1999). Portanto, é possível inferir que a leitura,

²⁹Mesmo sendo designada por biblioteca e assim chamada por alunos e pela maioria dos profissionais da escola, é um espaço - uma sala com paredes de diversas cores - destinado a guardar o acervo, mas que não possui estrutura de biblioteca: livros catalogados, organizados em prateleiras, bibliotecário, controle dos empréstimos via catalogação. No sentido real, biblioteca designa uma coleção de livros reunidos em um determinado espaço, que não se restringe ao conjunto de livros para se fazer uma biblioteca, em especial biblioteca escolar, mas que deve ter como função maior a promoção ou a permissão quanto “a construção das relações entre leitores e livros” (KLEBIS, 2008, p. 42).

para P, foi aconchegante e passível de deleite, além de também se revelar uma opção voluntária, visto que aluna usou seu tempo ocioso para fazer o que quis: ler. Em razão disso, a leitura não foi vigiada pelos professores, e, logo, não se enquadrou em práticas morais e do ponto de vista intelectual (CHARTIER, 2008). Ao ser perguntado se gosta de ler, a aluna revelou que gosta, mas quando são livrinhos³⁰, os quais disse já ter lido inúmeros no intervalo do recreio. Ficou nítido, pois, o interesse da criança pela leitura, que se concretiza de forma específica em relação aos livros de histórias infantis.

No período após o recreio, S relatou que estuda, escreve, e que, nesse período, a professora toma tabuada. Nas palavras de P, a professora passa tarefa e ela fica fazendo. G, de igual modo, também disse que faz tarefa. O aluno M, por fim, enunciou que vai para dentro da sala e assiste a outra aula. No conjunto dessas falas, S, P e G explicitaram centralidade na realização de tarefas depois do recreio. Isso elucida que não houve referência ao ato de ler enquanto prática de leitura, mas somente ao estudar, escrever e saber tabuada. Sendo assim, depreende-se que leitura não teve lugar de destaque nas tarefas realizadas. Já M não mencionou nenhuma tarefa, e apontou somente que assiste aula. Percebe-se em sua fala, que o aluno demonstrou conhecimento quanto ao objetivo de estar em uma sala de aula, considerando que o evento de letramento aula acontece porque há alunos que a assistem aula. A presente situação reforça que os eventos de letramento dependem do contexto em que acontecem e têm suas especificidades ligadas ao domínio da vida a que se prestam (STREET, 2010), no caso, à escola.

Em se tratando das práticas de leitura no ambiente escolar, especialmente no ambiente da sala de aula, S, G e M afirmaram que leem em primeiro lugar o livro didático, tornando-se explícita a realização de um trabalho apoiado nesses livros. Assim, foram promovidas, em um número significativo de vezes, leituras sistemáticas e formais dos conteúdos dos livros didáticos, distantes do mergulho substantivo no mundo da escrita, que transpassa os muros da escola.

Esse posicionamento leva a pensar na necessidade de instituir práticas de letramento que estejam além da esfera escolar e didatizante. Segundo Soares (2008, p. 31), “a escola deve formar o leitor da ampla variedade de textos que circulam nas sociedades grafocêntricas [...] e são diferentes processos de leitura e, portanto, diferentes modos de ensinar”. Nessa direção, a autora argumenta que é necessário desenvolver habilidades e atividades para ler poemas, prosa literária, textos informativos e jornalísticos, manuais de

³⁰ Os livrinhos aos quais a criança se refere são os do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

instrução e inúmeros outros tipos de escritos. O letramento, portanto, deve se expressar como um contínuo não linear, multidimensional, ilimitado, englobando múltiplas práticas com diversas funções e objetivos, condicionadas por e dependentes de inúmeras situações e contextos, a partir de variadas habilidades, conhecimentos, atitudes de escrita e leituras solicitadas (SOARES, 2003c).

Sobre os livros didáticos, S explicou que lê muito e depois a professora faz algumas perguntas sobre os textos lidos para conferir se os alunos leram mesmo. Nesse sentido, acrescentou que: “Eu leio livro de Geografia, os livros que a professora pede para a gente ler e depois contar. E também tem algumas vezes que a professora fala para a gente pegar o livro, ler tudinho e depois contar a definição”. Os livros referenciados pela aluna são os livros didáticos, e em sua fala é possível notar que a leitura é realizada para o cumprimento de uma obrigação, de ler para entender conceitos, para saber estabelecer definições acerca do assunto abordado. Essa prática de leitura evidencia, assim como demarca Chartier (2008, p. 139) que, para a escola, “as leituras da infância [...] devem sempre ser acompanhadas e, logo, vigiadas”. Nesse sentido, a autora reflete que o discurso escolar, que afirma a necessidade de formar alunos em função do gosto pela leitura, geralmente foi motivado pela desconfiança quanto às leituras livres.

Ao ser questionada sobre o que mais lê na escola, S afirmou que são os livrinhos de histórias infantis disponíveis na biblioteca. Enunciou, ainda, que lê qualquer coisa e, após uma pausa na fala, concluiu: “que me interessar”. Percebe-se, pois, um sentido construído na retificação do ler qualquer coisa, ao passo que a aluna revela que é preciso provocar seu interesse em face de que, sem motivação, ela não é adepta a ler qualquer coisa.

A aluna S ainda relatou que, em algumas ocasiões, como quando os alunos ficam de recuperação, eles leem em folhas. Diante dessa revelação, ela esclareceu que a professora traz uma folha e dá para os alunos copiarem o que está passando no quadro e, depois de copiarem, eles vão lendo e respondendo. Essa leitura tem um caráter meramente avaliativo, conforme se constatou nos dizeres da aluna: “A professora vai dar nota para ver se eles passaram ou não”.

No tocante às práticas de leitura, M informou que na escola lê livros didáticos, as continhas que a professora passa, os resumos e livrinhos de histórias infantis. Percebe-se uma leitura em perspectiva ampla, fazendo referência a diversos escritos. Ainda é

importante apontar que o aluno declarou ler continhas, o que indica que, no seu entendimento, não apenas as letras são lidas, mas também o campo dos números.

O menino G salientou que lê na escola os livros de Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, além de livrinhos da biblioteca e atividades que a professora passa no quadro. Relatou, com especial enfoque, que leu um livrinho de história infantil e que, depois, considerando tudo o que lembrava, foi escrevendo. Entende-se que por meio das práticas de memorização e escrita é viabilizada a construção de sentido por parte do aluno, haja vista que sua produção escrita tende expor elementos e fatos que despertaram sua atenção no decurso da história. Há, portanto, a expressão de singularidades que podem se assentar em motivações pessoais, no campo dos valores, costumes, conhecimentos de mundo, que o aluno lança mão para escrever com base no que entendeu da história, quando adentra nas práticas de letramento (HAMILTON, 2000a).

Primeiramente, P disse ter lido, no ambiente da escola, livros literários, e destacou que foram vários: “Eu li o da Rapunzel, A mulher que matou os peixes, Gabi perdeu a hora, Cuidado com o menino! Não lembro mais”. Infere-se que a leitura do último livro elencado pela aluna ocorreu após a contação de história (analisada no capítulo anterior) desenvolvida pela coordenadora e que embasou nesse livro. É possível que a criança tenha sido estimulada a ler o livro, por ter gostado, e, assim, interessou-se em ir a busca de detalhes na obra, por meio de interpretações realizadas por ela à medida que ia lendo, ou fazendo releitura, ao lançar mão agora de um olhar singular, que pode distinguir-se do que foi percebido no momento de contação da história. Nota-se que a aluna traz para o contexto da sala de aula a leitura de livros infantis que, anteriormente, relatou gostar de ler. Essa forma de leitura, de acordo com o que foi constatado, impulsionou seu interesse pessoal, e teve sentido gestado no campo das preferências. Sendo assim, apesar dos livros literários aparecerem de forma esporádica nas atividades de leitura desenvolvidas na escola, esta foi a primeira forma de leitura enumerada pela aluna em razão de seu gosto pessoal, do seu prazer em ler esse tipo de texto.

A aluna P ainda afirmou ter lido um livro que ensina como fazer uma máscara, mencionando que ela o levou para casa e, seguindo as instruções nele apresentadas, conseguiu fazer a máscara. Nessa ocorrência, tem-se uma prática de letramento fundada em instruções comunicadas passo a passo pela leitura do livro, o que possibilitou que a aluna alcançasse o propósito desejado: a construção da máscara.

Dando continuidade a sua fala, P discorreu que também lê na escola livro didático de Matemática e Português. Em relação ao último, a criança lembrou-se de uma receita de pizza. Ao trabalhar sobre isso, P comentou que a professora prometeu fazer uma pizza em um dia determinado e os alunos foram para debaixo do pé de manga, a fim de ajudarem no preparo da receita. Após o feito da pizza, levaram-na para o forno e, depois de assada, degustaram-na. Nessa ocasião, verifica-se uma prática de letramento efetivada pelo coletivo de alunos e a professora, os quais, em conjunto, participaram da fabricação da pizza. Por meio da atividade, os alunos também foram levados a conhecer as características do gênero receita culinária, compreendendo que são elementos constituintes desse tipo de texto os ingredientes, o modos de fazer, a quantificação das porções, além de observações, que podem se fazer necessárias.

Com referência à produção de texto, P salientou que escreve e, posteriormente, lê em voz alta na frente da sala, para todos os alunos ouvirem. Essa forma de leitura realizada pela aluna, conforme discute Ceccantini (2008, p. 84), evidencia uma ligação com o espaço escolar, ao considerar “que em nosso tempo é sobretudo na escola que se lê em voz alta e numa situação coletiva”. Sobre a atividade de produção textual desenvolvida, a criança explicou que escreveu sobre um desenho e, posteriormente, leu sobre o que escreveu: “Por exemplo, o seu desenho é um ovo que a galinha botou. Você escreve o que a galinha fez, depois conta a história que você escreveu”. A leitura, nessa perspectiva, está ligada à situação de dar um sentido de conjunto, sendo vista como uma globalização e articulação aos sentidos que são produzidos pelas sequências discursivas (GOULEMOT, 1996). É possível inferir que, para a aluna, escrever a respeito do ovo da galinha demanda que sejam acionados seus conhecimentos de mundo, como: saber onde vive o animal, o que costuma comer, como é modo de viver, dentre outros aspectos. Desse modo, uma criança que desconhece uma galinha, a título de exemplificação, que nunca viu ou ouviu falar sobre a ave, não terá repertório de informações que lhe possibilite escrever a respeito do animal.

Durante o tempo de observação na sala de aula pesquisada, não se percebeu um trabalho desenvolvido pelas professoras acerca de produções textuais. Dessa maneira, a produção de texto mencionada pela aluna P não se fundou em um objetivo consistente do ponto de vista dos usos e funções sociais da leitura e escrita na sociedade, tendo em vista que, a partir do desenho de um ovo, escreveu-se sobre ele. Assim, pode-se afirmar que a

língua escrita não foi trabalhada em situações de uso real, mostrando-se distante das noções de gêneros textuais/discursivos, que desempenham diferentes funções sociais.

De forma contrária ao constatado em sala de aula, Bortone e Martins (2008) avaliam que, na produção textual, é necessário empregar diferentes gêneros que fazem parte do cotidiano das pessoas, ao cumprirem diferentes funções como:

Divertir, anunciar, comunicar, persuadir, solicitar, instruir, informar, narrar, relatar, divulgar, documentar, anunciar, entre outras. Assim, reportagens, histórias em quadrinhos, propagandas, receitas, cartazes, bilhetes, cartas, poemas, artigos e tantos outros materiais escritos ocupam lugar privilegiado nas sociedades letradas. Esses textos possuem variações de tipos e funções de acordo com situações específicas de interlocução, daí ser tarefa prioritária considerar suas especificidades, tendo como ponto de referência suas condições de produção, uso social e funcionamento (BORTONE; MARTINS, 2008, p. 10).

Ainda em consideração aos materiais lidos na escola, M salientou gostar do livro didático porque nele tem o que aprender, como divisões, em Matemática e o estudo dos animais, em Ciências. Por outro lado, expressou não gostar de ler na disciplina de Português, embora tenha manifestado resistência em dizer o porquê desse não gostar. Em relação ao aluno M, portanto, nota-se seu foco de interesse em relação às áreas de exatas e biológicas. Ao que se pode inferir, a Matemática, por estar sedimentada fundamentalmente em questões de caráter objetivo, suscita o interesse do aluno, assim como os animais, presentes nas Ciências Biológicas, motivam sua atenção. Têm-se, nesse gostar, singularidades advindas dos interesses pessoais de M, já que os sentidos do processo de letramento floresceram no campo das preferências.

O aluno G afirmou gostar de ler os livros didáticos de Ciências e História, assim como os livros de histórias infantis do PNBE. Sua fala apresentou similaridade com a enunciação de M, quando disse que na disciplina de Ciências gosta de animais, mas, ao contrário de M, G mencionou não gostar de Matemática, explicando que: “É difícil. Muitas vezes eu fico tentando e não dou conta”. A dificuldade de entendimento no que se refere especialmente aos cálculos das contas, faz com que o aluno construa um sentido negativo em relação às atividades que envolvem a referida disciplina. Nessa situação, a Matemática deixou marcas registradas pela dificuldade da criança em interpretar, compreender, e, logo, em resolver questões, de forma que os sentidos foram orientados na contramão das práticas letradas. Acredita-se que essa condição pode estar relacionada à ênfase nos letramentos dominantes, que, desvinculados dos contextos práticos e reais dos alunos, fazem com que a Matemática tenha traços escolarizados. Nesse sentido, em razão de estar desvinculada dos

conhecimentos que os sujeitos dispõem a partir de vivências no meio em que atuam, a disciplina pode se mostrar distante da capacidade de entendimento desses sujeitos.

No que concerne à escrita na sala de aula, M salientou que costuma escrever contas. Em Português disse escrever letras, e ficou tentando buscar palavras para falar sobre o que escreve na referida disciplina, conforme se percebe no seu posicionamento: “Assim, Português eu lembro que...tem que fazer, ai... Português. Só escreve, faz a resposta e redação”. O não gostar de Português, verificado na fala do aluno, possivelmente revela-se pela imprecisão em determinar pontos que não gosta nessa disciplina. Nota-se que a criança apresenta dificuldade de encontrar palavras para explicar a desmotivação acerca da disciplina. Ao que seu relato indica, em razão de o Português estar permeado pela escrita de letras e principalmente por ações de escrever e responder, atos que estão envoltos por mecanicidade, o interesse da criança não é estimulado, o que não favorece nem mesmo sua própria compreensão acerca do motivo dessa falta de interesse e da resistência em falar acerca da disciplina.

A escrita, nesse caso, significou um modo de construir distanciamento entre a criança e a sua língua. Nesse cenário, Street (2014, p. 131) afirma que, expor a língua na lousa funciona “como uma técnica que permite às crianças ver e objetificar esse processo de aprendizagem. Uma vez na lousa, na folha de exercícios, no livro [...] a língua se torna um problema à parte sobre o qual a professora e alunos trabalham em conjunto”. Considerando a necessidade de se estabelecer uma proximidade entre o aluno e a língua estudada, respaldando-se nas palavras de Kleiman (2010, p. 377), é necessário que as escolas passem a sugerir práticas e atividades mais significativas ao universo dos alunos em consideração ao processo de letramento. Nesse sentido, as práticas desenvolvidas em ambiente escolar devem se respaldar em ações que levem a leitura e a escrita a serem percebidas pelos alunos como ferramentas que capacitam o agir socialmente, tendo em vista que, a partir do letramento, “a escrita tem um papel relevante no processo de interpretação e compreensão dos textos orais ou escritos circulantes na vida social”.

No tocante à redação, M lembrou que passou a mão em um papel camurça, colocado sobre uma folha, e desenhou sua mão. Após isso, escreveu um texto a respeito dela: “que ela ajuda a pegar coisa...”. Pode-se inferir que, nessa circunstância, o aluno demonstrou autoria na sua produção, tendo um sentido construído de modo particular, com referência nas ações que a mão tem costume de praticar, bem como no que faz com ela em seu contexto de vida. Tendo em vista que as práticas de letramento estão ligadas a

perspectivas socioculturais, é necessário considerar que essas ações podem diferir de aluno para aluno, em razão das práticas diárias diferenciadas e singulares que efetivam em suas experiências particulares (PERRY, 2012; STREET, 2010, 2012).

No ambiente da sala de aula, a aluna P afirmou que costuma escrever as tarefas de Matemática, sendo que os alunos fazem as continhas e a professora dá visto. É possível deduzir que a escrita das continhas, citada primeiramente pela aluna, não representou um não gostar por parte dela. Já em relação ao livro de Geografia, a aluna disse que a professora pede para copiar atividades relativas ao meio ambiente, como a do aquecimento global. Em síntese, a aluna concluiu: “Eu escrevo produção de texto, frases, verbo, fração, essas coisas”. Segundo P informou, ela não gosta quando há muitas coisas para escrever, atribuindo destaque ao fato de a professora possuir um livro a partir do qual passa muitas atividades de escrita para os alunos. Apesar de mencionar o fato de não gostar de escrever muito, a aluna revelou gostar de fazer produção de texto.

Entende-se que a quantidade elevada de tarefas a serem copiadas pelos alunos suscita desinteresse, por expressarem práticas apoiadas em ações repetitivas, nas quais as crianças não agem ativamente frente à situação de copiar. Por outro lado, um posicionamento ativo por parte das mesmas pode ser observado na produção de texto, momento em a criança coloca-se como sujeito ativo, atuante na produção da escrita. Nesse caso, a escrita não se dá de forma arbitrária, mecânica, mas se realiza a partir do que o próprio aluno elege para ser expresso, a partir do que ele mesmo cria, organiza, estrutura. Na produção de texto, é o aluno quem elege o que vai ser dito, comentado, interpretado, tendo como base compreensões que estabelece acerca do que é escrito, falado, ilustrado, e mais. Assim, a produção de texto torna-se repleta de significado para o aluno, posto que parte de vivências, conhecimentos de mundo, interesses, gostos, preferências, e outras influências subjetivas.

A aluna S esclareceu que costuma escrever continha; respostas, quando a professora põe no quadro, porque são novas; fazer desenho; e copiar tarefas, as quais a professora dá cinco minutos para responder, para depois corrigir no quadro. A criança afirmou gostar de escrever continha de Matemática e menos de Geografia. As continhas vieram em primeiro lugar na fala da menina e, conforme se pode inferir, ela gosta de escrevê-las por exigirem pouca escrita.

Nos dizeres de G, o que escreve na sala de aula são tarefas, cópia do quadro, redação, e, às vezes, a professora pede para desenhar. O aluno quis sair do contexto escolar

para expressar uma escrita realizada em casa, que é significativa para ele. Nesse momento, ressaltou: “Lá em casa, muitas vezes a minha mãe pede para eu escrever, anotar telefone na agenda”. Observa-se, nessa fala, o uso e a função social da escrita, que faz parte da vida do aluno, haja vista que, morando em zona rural, subentende-se que muitas práticas de letramento se assentam na ação de telefonar, pelo fato de que diálogos com pessoas da cidade nem sempre são passíveis de acontecer por meio de conversa face a face. Essa situação revelou que o elemento-chave do letramento “é a escrita para a vida social” (KLEIMAN, 2010, p. 377).

Na escola, G declarou não gostar de escrever redação, mencionando que, muitas vezes, vai fazer uma historinha, lembra-se de algo, mas, em pouco tempo, já esquece. Tem-se, aqui, a indicação de que a redação trabalhada em sala de aula se refere a reconto de histórias infantis lidas. Nessa circunstância, a produção não é totalmente livre, em razão de que o aluno precisa estar atento ao desenrolar da história, especialmente no que se refere a sua sequência, ao desencadeamento dos acontecimentos. Nesse sentido, o aluno não gosta de recontar por esquecer partes da história. Além do mais, a expressão de pontos de vista, escolhas e preferências nem sempre é incluída nos recontos, fazendo com que os sentidos geralmente não sejam construídos por perspectivas subjetivas das crianças, mas com base em um sentido literal, dependente de estruturas escritas, expressas na história infantil lida.

Com relação à prática de escrita estimulada no ambiente de sala de aula, Goulemot (1996, p. 108) salienta que o sentido atribuído por um indivíduo nasce do trabalho referente ao fora do texto, o que envolve o leitor e a situação de leitura. Um sentido esculpido por pessoas singulares a partir “do trabalho que esse *fora-do-texto* assim definido opera, para além do sentido das palavras, do agrupamento de frases, sobre o texto”. De forma contrária, na atividade desenvolvida em sala de aula, a língua foi tratada pela professora como se fosse elemento externo ao aluno e a si mesma, como se possuísse qualidades autônomas e não sociais, impostas a seus usuários. Por essa via, segundo Street (2014, p. 131), a linguagem do ensino “pressupunha e ajudava a construir distanciamento entre crianças e sua língua”.

Em geral, as atividades em grupo explicitadas pelos alunos revelaram um caráter centrado mais no individual do que na perspectiva coletiva. O aluno G se lembrou de um trabalho de Geografia que fez sobre os planetas e comentou que todo mundo do grupo fazia a mesma coisa, pelo fato de a professora ter passado “as perguntas no quadro e

era para todos responderem”, mas cada um fazia o seu. Os alunos foram agrupados, embora não tenha havido discussões coletivas entre eles, já que as perguntas foram respondidas individualmente. Em conformidade com isso, S afirmou que, algumas vezes, a professora pediu para que os alunos se sentassem juntos para a realização das atividades, embora salientou: “É em grupo, só que não pode copiar a resposta do outro; cada um faz sua resposta individual”.

Nas palavras de M, os alunos, em grupo, fazem desenho. Cada pessoa do grupo faz seu desenho, seja algum objeto, carro, ou qualquer outra coisa, e depois fala sobre ele. A forma estrutural de organização é em grupo, contudo, a expressão da atividade tem abordagem individual. Nesse contexto, a interação entre os alunos ocorre de forma tímida, não sendo aspecto primordial no desenrolar das atividades de grupo.

Do ponto de vista colaborativo (KLEIMAN, 2005), é presenciada interação no evento de letramento conversa sobre a produção de texto, o que é evidenciado pela fala de P, quando disse que: “Em grupo a gente faz assim: a professora pede para a gente escrever uma produção de texto. Eu e uma colega sentamos juntas e vamos inventando. Uma inventa uma coisa e a outra inventa outra”. Percebe-se que cada aluno faz o seu, embora se ajudem. O trabalho é de dupla, e, mesmo cada uma fazendo o seu, os alunos comentam sobre o que estão escrevendo. Nessa situação de comentar, há possibilidade de troca de conhecimentos, experiências, vivências, além de outras questões que podem emergir, como: expressão de emoções, sentimentos, gostos, preferências. Portanto, essa atividade denota uma prática de letramento sedimentada em práticas sociais, com realce sociocultural (PERRY, 2012).

Ao término dos relatos, foi feito um questionamento no propósito de que as crianças expressassem o que gostariam de dizer sobre leitura e escrita, e todos se posicionaram. O aluno M não mencionou sobre a escrita, mas trouxe no seu argumento que: “A leitura é uma coisa fundamental para nós e para todo mundo. Assim, as pessoas aprendem a desenvolver a leitura quando forem ler outra coisa, além de ser o livro, elas aprendem mais ainda”. Conforme verifica-se na realidade da escola pesquisada, as leituras que são disponibilizadas para os alunos são principalmente referentes aos livros didáticos, e, por vezes, livros de histórias infantis. Dessa forma, é possível afirmar que o livro mencionado na fala do aluno pode ser de natureza didática ou literária. A leitura do livro, no entendimento da criança, capacita as pessoas a desenvolverem a leitura de outros artefatos escritos. Por essa fala, deduz-se haver uma menção da leitura enquanto prática

extensiva ao social, ou seja, que transpassa os domínios escolares. A leitura, nessa direção, vai ao encontro do letramento por relacionar-se aos usos e funções sociais da escrita no cotidiano das pessoas, sendo uma necessidade inerente à sociedade letrada, em diferentes espaços sociais. Tem-se, pois, um “ler como prática social de interação com material escrito” (SOARES, 2008, p. 30).

Nas palavras de G, por meio da leitura as pessoas aprendem muita coisa. Nesse sentido, ele destacou que, ao ler sobre Ciências, descobriu uma série de coisas acerca das bactérias. Nessa circunstância, a leitura está distante de levar à regressão, pelo fato de poder “se revelar uma experiência enriquecedora” (JOUVE, 2002, p. 134). Em termos de escrita, o aluno ressaltou que, ao escrever, as pessoas aprendem a desenvolver as letras, palavras, acentos, tudo para melhorarem ao escrever. A escrita, para o aluno, está associada a questões estruturais da língua portuguesa, não sendo mencionadas interpretações e entendimentos no ato de escrever enquanto uma produção.

Sobre leitura e escrita, S explicitou que: “É muito bom ler porque a gente vai lendo e entendendo mais o que a história vai contando, e a escrita é importante porque a gente guarda na cabeça”. Nos dizeres da aluna, ler é mais do que decifrar sinais gráficos, haja vista que congrega a dimensão da interpretação, do entendimento, para que a leitura tenha sentido. Nessa perspectiva, é possível dizer que uma leitura em que é acionado o entendimento é aquela na qual: “ler, é fazer-se ler e dar-se a ler. Em outros termos, dar um sentido, é falar sobre o que, talvez, não se chegue a dizer de outro modo e mais claramente. Portanto, seria permitir uma emergência daquilo que está escondido” (GOULEMOT, 1996, p. 116). No que se refere à escrita, S reforçou sua importância por fazer guardar as histórias na cabeça. O teor do seu relato permite deduzir que a escrita corresponde a um ato de produção, revelado em criação. Assim, depois de lidas e entendidas, as histórias podem ser registradas, tendo seus sentidos construídos por parte da aluna. O registro se dá a partir da produção de uma escrita que fica no seu pensamento, por ter sido significativa e estar envolta pelos sentidos gestados no campo das interpretações, das singularidades da criança.

No posicionamento de P, ler é importante porque é bom. Por essa via, a aluna esclareceu: “A gente aprende mais, aprende ter mais criatividade. A professora passa alguma coisa, a gente leu aquele livro, a gente inventa outra coisa que não seja do livro. Por isso que eu acho importante”. Nesse relato há uma estreita ligação da leitura com a produção, de acordo com o que também se verificou na fala de S. A aluna P entende que, quanto mais se lê, maior é a criatividade para que se possa inventar, criar. Além disso, a

leitura dos livros viabiliza desenvolver escritos que não sejam referentes a eles mesmos e, assim, tornando possível pensar em outras possibilidades. A leitura, pela perspectiva apresentada, alarga os horizontes do conhecimento e se constitui como um campo propício em favor da criatividade e da autonomia nas produções.

Demonstrando o seu gosto pela leitura de livros de histórias infantis, P disse ler muitos destes livros, e completou:

Assim o que eu mais gosto é o que acontece e que a gente não sabe, é o que acontece que eu gosto de ler. Eu chego lá em casa, pego, leio o livro e gosto muito. Eu peguei um livro aqui da biblioteca, a história “Mil e uma noites”, está lá em casa ainda, estou lendo o livro, ele é muito grande. Mesmo amanhã eu vou trazer e pegar outro livro, porque eu gosto muito de ler livrinho.

É notado que o gostar de ler, por parte de P, é evidenciado na opção em ler um livro que, segundo ela, é muito grande. Revela-se, também, um gostar de saber o que acontece no livro e que até antes da leitura ainda não sabia. Considera-se, portanto, que o lugar da literatura é o da experiência singular, da descoberta, do jogo estético. Diante disso, Rangel (2008, p. 153) esclarece que a busca do leitor de textos literários é pelo que ele não sabe de antemão; e, por não saber, contenta-se com intuições. Dessa forma: “Quando faz previsões, erra bastante; mas nem por isso perde o rumo ou se irrita; muito pelo contrário: diverte-se e, muitas vezes, se encanta com as descobertas que faz”. Nesse contexto, a leitura é, de acordo com Jouve (2002, p. 123), uma experiência, haja vista que, de algum modo “o texto age sobre o leitor”.

Para P, a escrita tem sua importância em virtude de que a professora pede para os alunos desenvolverem mais a criatividade, de modo que há um reconhecimento da criação nas produções escritas pelos alunos. Em síntese, a aluna defendeu: “Na minha opinião, a escrita tem que ser bonita, tem que ter muita criatividade para você escrever. Não pode escrever muito que a gente perde o texto que a gente pensa. É isso”. Nesse argumento, observa-se que a escrita não se limitou a aspectos estruturais da língua escrita, mas se estendeu para questões subjetivas, em que a criatividade de quem escreve também é considerada. Desse modo, no ato de desenvolver produções textuais, do ponto de vista criativo, é viabilizada a inserção em práticas de letramento que levam em conta expressões abstratas (FERREIRA, 2009) no tocante à exposição de ideias na construção do texto. Destaca-se, também, segundo P, a necessidade de haver concisão e concatenação de ideias, não sendo favorável a escrever muito porque se perde o pensamento em meio ao volume de texto.

De modo geral, os alunos demonstraram valorização quanto à leitura e à escrita. Esses dois mecanismos fizeram diálogo e intersecção com o letramento ao abrangerem o campo das interpretações e se constituírem como molas propulsoras para a vida na sociedade grafocêntrica. O aspecto social da leitura se realiza tendo em vista que a leitura de um livro, por exemplo, possibilita a leitura de outros textos que não sejam propriamente livros, conforme se percebeu na fala de M. E no mesmo sentido são as palavras de P, que entende que a partir da leitura do livro pode-se inventar outras coisas que não estejam contidas no livro. Nessas falas, portanto, há uma ideia de leitura enquanto prática social, considerando que os textos são lidos em função do contexto no qual as pessoas efetivam suas práticas letradas, e também considerando que a leitura de um tipo/gênero de texto (no caso livro) embasam outras formas de leitura presentes no cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscou-se averiguar a construção dos sentidos do processo de letramento em uma escola pública municipal periférica, localizada na cidade de Ipameri, estado de Goiás, principalmente no espaço da sala de aula, por meio de eventos e práticas de letramento dos quais os alunos do quarto ano participavam.

Para o desenvolvimento das análises que constituíram este trabalho, levou-se em consideração diferentes facetas, quais sejam: leitura e escrita, que moveram distintas situações de letramento; letramento em sua pluralidade, no contexto de seus eventos e práticas; e sentidos, que jogaram luzes nas interações, diálogos e discursos, na perspectiva compreendê-los, de modo subjetivo e abstrato.

Tendo como referência esses aspectos, que demarcam os eixos nos quais esta investigação se apoiou, o contexto em que se alicerçou o letramento no espaço escolar foi atravessado por uma pluralidade de sentidos, revelada em práticas rotineiras que se assentaram na escrita. Por essa ótica, o processo de letramento foi expresso em eventos e práticas por meio dos quais emergiram situações de letramento em transposição ao mensurável. Em linhas gerais, delineamentos sociais, culturais, históricos e ideológicos deram tom a esses eventos e práticas no âmbito dos sentidos.

O modelo ideológico de letramento possibilitou a análise dos eventos a partir das práticas deles advindas. Por respaldar-se no que é concreto, em contextos específicos e particulares, o referido modelo foi responsável por revelar, no quadro das práticas de letramento, questões sociais, culturais e ideológicas que entrecruzaram as enunciações, as interações e diálogos gestados em grande parte dos eventos de letramento compreendidos no decurso desta pesquisa.

Nos momentos de interações, ao expressarem entendimentos e compreensões diante de diferentes temáticas abordadas, os alunos puderam transmitir coletivamente posicionamentos e modos de pensar determinados assuntos, a partir de sentidos neles centrados. Desse modo, foram considerados, ainda, os significados presentes na visão sistêmica da língua escrita, bem como configurações culturais, históricas e de cunho social, que também foram determinantes dos sentidos.

Dentre os eventos de letramento observados no quarto ano, especificamente as aulas, estiveram presentes os que se ancoraram em propostas de atividades trazidas pelos livros didáticos trabalhados. Das atividades, percebeu-se que uma quantidade considerável

se fundou no letramento autônomo como, por exemplo, perguntas e respostas em que o sentido estava impresso unicamente no conteúdo dos textos referentes a tais perguntas, que precisariam ser respondidas a partir de trechos dos livros; e questões isoladas e segregadas de um contexto, por não se referirem a distintos gêneros textuais/discursivos.

Nessa condição, pode-se destacar que aos alunos não foi possibilitado construir sentidos em função de compreensões pessoais, nem mesmo levando em consideração traços socioculturais. Esteve ausente autoria nas referidas atividades desenvolvidas pelos alunos, como se o sentido estivesse preso às palavras, frases, enunciados que compõem os textos, sem necessitar de compreensões dos alunos para serem vivenciados do ponto de vista dos sentidos, em termos subjetivos e abstratos, do que não se encontra explícito nos diferentes gêneros textuais/discursivos, mas que é passível de inferências. Em outras palavras, os textos foram abstraídos do contexto social em função de sua existência independente (MAGALHÃES, 2012a).

É nítido o distanciamento entre eventos e práticas escolares de letramento e eventos e práticas sociais de letramento nessa performance autônoma do letramento. Os primeiros responderam por uma escolarização do letramento que se assentou em ações letradas estritamente escolares, sem relação com o letramento em perspectivas sociais, já que é pouco oportunizada construção de sentidos por parte dos alunos no que concerne às atividades trabalhadas. Ocorreu, pois, a pedagogização do letramento em eventos e práticas próprios e peculiares da escola (SOARES, 2003c).

Considerando situações autônomas que envolveram o letramento em vários eventos observados e, por conseguinte, a dificuldade de apreender aulas que tivessem momentos de interações, os eventos analisados nessa investigação demandaram uma seleção, tendo como critério básico a presença de interação entre alunos e professoras. Isso porque, partiu-se da constatação de que, sem interação, não se pode perceber, tampouco compreender, os sentidos do processo de letramento. Em virtude disso, os eventos de letramento explicitados tiveram em seu teor interações ricas em sentidos. Assim, crenças, valores, ideologias, emoções, entre outros elementos abstratos, foram articulados na composição de diversificados eventos, manifestos nas práticas de letramento, na condição de eventos sociais. Tendo respaldo nisso, o caminho trilhado nesta pesquisa elucidou que, nos processos de compreensão manifestos pelos alunos, especialmente nas interações a partir de diferentes formas de textos escritos, ocorreu a produção de sentidos (KLEIMAN, 2003) em atividades, na sua grande maioria, apoiadas nos livros didáticos.

A análise desses eventos permitiu afirmar que os sentidos do processo de letramento são percebidos e compreendidos em função de contextos determinados, quando há interação, diálogo expresso na enunciação dos alunos sob a ótica de grupo, coletividade. Apesar disso, foram observadas aulas com pouca interação entre aluno-texto, aluno-professor-texto, pelo fato de serem priorizadas resoluções de atividades, como perguntas e respostas descontextualizadas, presentes nos livros didáticos trabalhados. A construção dos sentidos, apesar de em todas as situações partir dos alunos, necessitou, também, do sistema linguístico para se constituir no campo das significações e/ou da história, por abordar o social, podendo afirmar que sujeito-sistema-história cooperam na construção de sentidos.

No desenrolar deste estudo, especificamente quanto aos eventos de letramento observados no quarto ano pesquisado, os quais foram analisados a partir das práticas neles presentes, constatou-se que os sentidos do processo de letramento entraram em cena quando atividades presentes nas aulas - partindo da palavra escrita, enunciado ou diferentes gêneros textuais - foram submetidas à perspectiva interativa, dialógica e postas no campo das relações intersubjetivas. Nesse ponto, conforme se pode afirmar, adentrou-se nas práticas de letramento, haja vista que, no contexto dialógico, expresso por uma determinada temática ou assunto, geralmente se fazem presentes posicionamentos dos alunos, visão de mundo, argumentações, valores, crenças, ideologias, sentimentos, emoções, conhecimentos que somente as práticas de letramento podem abarcar. Dessa maneira, quando se fala sobre práticas de letramento, estão subentendidos também os eventos.

A pesquisa revelou que não há um padrão para conceituar como os alunos constroem sentidos aos eventos e às práticas de letramento dos quais participam no espaço escolar. Isso ocorre tendo em vista que a construção de sentidos, no campo do letramento, é contextual, e depende, por exemplo, do que acontece nas aulas, do assunto, do conteúdo, do material escrito que é trabalhado. O sentido ainda é construído pela perspectiva da coletividade vivenciada na sala de aula, lançando mão das relações interpessoais, interações, falas individuais (que por sua vez também são sociais) que são somadas umas às outras, dando origem a diálogos estabelecidos entre os alunos/professoras durante as práticas de letramento. Tudo isso corrobora na construção de sentidos.

Com o intuito de buscar singularidades ilustradas pelos quatro alunos pesquisados e também de compreender os sentidos do processo de letramento de cada um no espaço escolar, o presente estudo pôs em relevo que a questão nuclear para a construção

de sentido foi o que esses sujeitos elegeram para relatar na entrevista. Assim, de um lado, tinham-se os gostos, preferências, interesses, desejos; e de outro, o não gostar, rejeitar, desconsiderar, dentre outros elementos que viabilizaram a construção de sentidos. No primeiro grupo, os sentidos expressaram que as crianças foram movidas, tocadas e impulsionadas a comentar sobre determinada situação que é parte de sua realidade. Em contrapartida, no segundo, fizeram-se presentes sentidos que se referiam ao silêncio, resistência em expressar, desmotivação em praticar determinadas atividades, elucidação enfática de um não gostar.

No conjunto dos relatos das crianças, sujeitos da pesquisa, os sentidos do processo de letramento se apresentaram e foram construídos de modos variados, relacionando-se ao contexto de vida deles, aos conhecimentos de mundo e saberes prévios, à cultura que trouxeram consigo mesmos. Em respostas às questões de natureza escolar, em um número significativo de vezes, deixaram vir à tona conhecimentos de práticas sociais das quais participam em contextos extraescolares, para explicá-las ou construir sentidos ao seu processo de letramento. Nisso, há que se considerar que as pessoas têm formas de viver diferenciadas, desenhadas a partir do seu meio de vida, pelos domínios sociais que frequentam (igreja, supermercado, comércio de um modo geral, escola, dentre outros).

No referido estudo, esse posicionamento é confirmado pelo fato de o aluno morador de zona rural não ter os mesmos costumes que os alunos que vivem na cidade, tampouco da aluna de origem cigana. Nesses termos, o aluno de zona rural se insere em atividades ligadas ao contexto rural, tendo afinidade com animais e trabalhos desenvolvidos no ambiente rural. A aluna cigana, apesar de morar na cidade, por sempre viajar e seguir os costumes nômades de sua cultura, tem realçados conhecimentos de mundo manifestos em grande parte de seus relatos. Os demais alunos, moradores de zona urbana, trazem saberes e ações que são peculiares aos espaços urbanos e vivenciados nos domínios que frequentam. Dessa maneira, a compreensão dos sentidos do processo de letramento das crianças pesquisadas, marcada pela heterogeneidade, remeteu às singularidades que permearam os seus relatos e, por conseguinte, a pessoa de cada um, contemplando seus modos de viver, conhecer, posicionar, agir em diferentes situações de letramento.

Nessa direção, os sentidos também se revelaram de maneira contextual. Assim, estão diretamente relacionados ao meio em que as pessoas vivem, às atividades que

praticam, a experiências socioculturais às quais são expostas no seu cotidiano. Ressalta-se que os gostos, preferências, elementos abstratos e de caráter prioritariamente individual, também fizeram parte da composição dos sentidos do processo de letramento.

Nas práticas de letramento relatadas pelos alunos pesquisados, as questões subjetivas, de natureza predominantemente social, envoltas por valores, ideologias, dentre outros fatores, entrecruzaram-se com gostos, preferências, o que permite afirmar que os sentidos do processo de letramento apresentam questões de caráter mais individual, mescladas por aspectos em que sobressai o que é de natureza social, em específico, sociocultural. Em face disso, depreende-se que o individual auxilia no entendimento do social e vice-versa, pelo fato de as vozes individuais serem resultantes de vozes sociais, já que uma pessoa se constitui na relação com outras pessoas, com a cultura, a sociedade e com a história de um povo.

No panorama observado, não se verificaram, sistematicamente, práticas de leitura alusivas a obras literárias por parte das professoras regentes. Somente uma contação de história referente a um livro de literatura infantil foi realizada por uma convidada (coordenadora da escola), que apresentou a obra usando elementos como entonação de voz, mudanças de semblante de modo a expressar a situação enunciada, gesticulações, entre outros.

Ressalta-se que a escola não conta com biblioteca, tendo um acervo de livros, na sua maioria advindos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), os quais ficam depositados em uma sala onde acontecem palestras, apresentação de filmes, e outras atividades. A não existência de uma biblioteca na escola reforça o fato de que, a biblioteca, como um local institucional para a utilização coletiva de livros e, por conseguinte, “do direito à leitura não está presente na sociedade brasileira” (SERRA, 2003, p. 78). Essa constatação põe em evidência a necessidade de oportunizar à população um acesso democrático aos livros e outras formas de textos escritos, haja vista que o contato com a biblioteca, na vida dos brasileiros, tem sido um desafio a ser superado, inclusive no âmbito das escolas. O desafio é ainda maior ao se considerar que, segundo argumentação da autora, quando há biblioteca na escola, ela geralmente não é considerada enquanto parte integrante da ideia de educar.

Importa destacar que, nesta pesquisa, chegou-se ao entendimento de que, mesmo mediante práticas escolares em que há restrições quanto ao uso de diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade letrada, os sentidos do processo de letramento

foram construídos nas interações pelos alunos, a partir de gêneros textuais trabalhados nos livros didáticos. Esses sentidos, que suscitaram a inserção em eventos de letramento, principalmente aulas, foram construídos pelos alunos através de práticas, por serem elas que permitem o adentrar nas subjetividades, em aspectos abstratos que delineiam o letramento.

Nessas práticas, apreenderam-se elementos que não estavam visíveis nos eventos, embora estivessem dentro deles, como os valores, ideologia, aspectos morais e religiosos, sentimentos, emoções, preocupações, conhecimentos, e outros, no quadro das interações apoiadas em relações intersubjetivas entre alunos e professoras, acerca de um determinado assunto, de uma temática abordada. Ainda verificou-se que perspectivas socioculturais, no tocante ao processo de letramento, tiveram centralidade no que se refere à construção de sentidos pelos alunos. E este estudo tomou eventos e práticas como responsáveis por configurar diferentes situações e contextos de letramento.

Os sentidos fazem parte de práticas de letramento efetivadas no ambiente escolar, e são inevitáveis onde há pessoas que pensam, sentem, fazem parte de uma sociedade, de uma cultura, de uma história. Estando inseridas em contextos socioculturais, as pessoas participam de práticas de letramento, compreendendo situações, fatos, acontecimentos alicerçados na escrita, a partir de conhecimentos de mundo e prévios, da cultura que alicerçou suas vivências, experiências, histórias de vida. Nesse sentido, o letramento apoia-se em práticas sociais que elas realizam. Ademais, nas práticas de letramento, podem entrar em cena emoções, sentimentos, preferências, entre outros elementos de teor abstrato. Frente a essa realidade, o professor pode não considerar, por não ter conhecimento dos sentidos ao ensinar, mas os sentidos vêm à tona quando os alunos entendem, interpretam, compreendem determinado assunto, pensam sobre algo que partiu da escrita, seja em aulas, palestras, entre outros episódios.

Partindo da premissa de que os sentidos fluem nas atividades escolares desenvolvidas pelos alunos, torna-se imprescindível que, nas escolas, seja levado em consideração um ensinar alicerçado em diferentes gêneros textuais/discursivos, de modo a capacitar os alunos a construir sentidos a estes, com vistas a empregar o que lhes é ensinado em práticas sociais movidas pelo letramento. A escola necessita formar alunos que saibam fazer os usos e entendam as funcionalidades da leitura e da escrita segundo perspectivas letradas, tendo como aspecto basilar a ampla variedade de textos que circulam nas sociedades grafocêntricas (SOARES, 2008).

Entretanto, conforme se percebeu na realidade pesquisada, essa situação não expressa questão de trato tranquilo na concretude das escolas brasileiras sob um âmbito geral. Isso porque as escolas estão inseridas em uma sociedade em que a leitura, no contexto do letramento, ainda necessita ser aprimorada diariamente, para que os sentidos do processo de letramento estejam fundados em práticas divergentes das escolarizadas em nível tradicional. O processo de letramento, portanto, deve constituir subsídio para que os alunos possam participar ativamente da sociedade letrada, de modo proficiente, com desenvoltura substantiva, fazendo o uso dos diferentes textos que circulam nesta sociedade, ao entenderem e vivenciarem suas funcionalidades.

Dessa forma, um dos desafios a serem enfrentados em grande parte das escolas é ensinar práticas de letramento que, conforme argumenta Soares (2003c), vão ao encontro de práticas de letramento adquiridas, as quais os alunos levam consigo para a vida fora da escola, por terem um sentido em suas vidas. As práticas de letramento adquiridas necessitam ser compreendidas para que, de fato, haja apropriação significativa que possa capacitar as pessoas a atuarem em diferentes domínios sociais.

Soares (2003c) afirma que as práticas de letramento ensinadas, geralmente, escolarizam o letramento a partir de perspectivas próprias do que é realizado na escola, eventos e práticas de letramento planejados e instituídos nela, conforme critérios pedagógicos, a favor da aprendizagem quase sempre ligada a atividades de avaliação. A autora ainda aponta que, essa situação acaba se distanciando da vida cotidiana das pessoas, em que as práticas e os eventos de letramento são fruto de situações da vida social ou profissional, o que contextualiza o mencionado desafio, gestado por uma desconexão a respeito do que é ensinado e do que adquirido, vivenciado em termos de práticas sociais.

A desconexão entre o que é ensinado e o que é adquirido, explicitada por Soares (2003c), instiga algumas questões que fazem interlocução pontual com este estudo rumo a pesquisas futuras, especialmente quanto aos indícios revelados em razão de um trabalho escolar ainda sedimentado quase que exclusivamente no livro didático. Restam, pois, algumas questões. Como as práticas de letramento escolares podem se constituir em práticas de letramento adquiridas pelos alunos do ponto de vista dos sentidos? De que modo as crianças constroem práticas sociais letradas e como elas se inter-relacionam com o conhecimento escolar?

A presente pesquisa limitou-se à observação de uma sala de aula, sendo que os eventos de letramento analisados partiram de gêneros textuais presentes nos livros

didáticos. Nesse sentido, aponta-se para a possibilidade de pesquisas futuras, na busca de analisar os sentidos do processo de letramento a partir de diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade letrada, e que não apenas os contidos nos livros didáticos. Por assim ser, uma nova investigação com esse caráter pode vir a viabilizar associações de novas pesquisas com o presente estudo, de modo a contribuir com as discussões aqui desenvolvidas, ao demonstrar outras possibilidades de uso, alargamentos ou restrições na utilização de gêneros textuais variados.

Portanto, em meio à restrição do letramento ao que está trazido pelo livro didático, fica a seguinte pergunta: Como os sentidos do processo de letramento, construídos centralmente por meio dos livros didáticos, podem viabilizar usos da escrita e leitura em atendimento às exigências por letramento que a sociedade faz em diferentes domínios?

Por fim, espera-se que a abordagem e as reflexões trazidas nesta pesquisa possam colaborar com discussões endereçadas a profissionais da educação escolar, principalmente no campo do letramento, da leitura, da escrita e dos sentidos, de modo a oferecer, bem como sugerir, aportes teóricos, metodológicos e práticos que possam ser alargados em outros estudos, segundo perspectivas diferentes, em face deste estudo não se encerrar aqui.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Cotidiano escolar e práticas sócio-pedagógicas. **Em Aberto**. Brasília, ano 11, n. 53, jan./mar. 1992. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/791/710>. Acesso em: 27/06/2013.

_____. A pesquisa no cotidiano escolar. In.: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 3 ed. São Paulo: Papirus, 2004.

ARAGÃO, Renata Daiane Lima; JOB, Sandra Maria. Letramento literário: o papel da família e do professor como incentivadores à prática da leitura. Anais – **I Colóquio de Letras da FALE/CUMB**, Universidade Federal do Pará. Fevereiro de 2014. Disponível em: <http://www.coloquiodeletras.ufpa.br/images/36RENATA.pdf>. Acesso em: 10/09/2014.

ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. Interpretação e letramento no ensino fundamental: dificuldades e perspectivas para a prática pedagógica escolar. In: TFOUNI, Leda Verdiani (org.). **Letramento, escrita e leitura: Questões contemporâneas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

AZEVEDO, Patrícia Bastos. **História ensinada: produção de sentido em práticas de letramento**. Rio de Janeiro, RJ, 2011. 216 p. Tese de doutorado – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses/patricia_bastos_de_azevedo_historia_ensinada.pdf. Acesso em: 11/06/2013.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1995.

BARBISAN, Leci Borges. O sentido no discurso: o olhar da teoria da argumentação na língua. In: FANTI, Maria da Glória; BARBISAN, Leci Borges (orgs.). **Enunciação e discurso: tramas de sentidos**. São Paulo: Contexto, 2012.

BARROS, João Paulo Pereira. Constituição de “sentidos” e “subjetividades”: aproximações entre Vygotsky e Bakhtin. **Estudos contemporâneos de subjetividade**. v.1, n. 2, 2012, p. 133-146.

BARROS, Diana Luz Pessoa. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. 2ª ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

BARTON, David. Directions for literacy research: analyzing language and social practices in a textually mediated world. **LanguageandEducation**. vol. 15, n. 2&3, 2001. Disponível em: [http://eprints.lancs.ac.uk/3919/1/Ie0150092\[1\].pdf](http://eprints.lancs.ac.uk/3919/1/Ie0150092[1].pdf). Acesso em: 10/01/2014.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy Practices. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. **Situated Literacies: Reading and writing in context**. Taylor & Francis Group, London and New York: Routledge, 2000. Disponível em: <http://engl448-davis.wikispaces.umb.edu/file/view/Barton+and+Hamilton%3B+Literacy+Practices.PDF> Acesso em: 22/10/2013.

_____. Literacy, reification and the dynamics of social interaction. To appear in: David Barton and Karin Tusting (eds.). **Beyond Communities of Practices: Language, Power and Social Context**. Cambridge University Press, 2005. Disponível em: http://orgs.man.ac.uk/projects/include/experiment/david_barton.pdf. Acesso em: 22/10/2013.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, SariKnopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto; Editora LTDA, 1994.

BORTONE, Márcia Elizabeth; MARTINS, Cátia Regina Braga. A construção da leitura e da escrita: do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Série Ensinar Leitura e Escrita no Ensino Fundamental 3**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRAIT, Beth. Estilo. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.) **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Letramento e inclusão: do estado – nação à era das TIC**. Delta, vol. 25, no. 1, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v25n1/a01v25n1.pdf>. Acesso em: 30/04/2013.

CARNIO, Maria Silvia; PEREIRA, Marília Barbieri; ALVES, Débora Cristina; ANDRADE, Rosângela Viana. Letramento escolar de estudantes de 1ª e 2ª séries do ensino fundamental da escola pública. **Rev. Soc. Bras. Fonoaudiologia**. 2011:16 (1): 1-8. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsbf/v16n1/03.pdf>. Acesso em: 30/04/2013.

CASTANHEIRA, Maria Lucia; GREEN, Judith L.; DIXON, Carol N. Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. **Revista Portuguesa de Educação**. 2007, 20 (2), p. 7-38. Disponível em: <http://scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rpe/v20n2/v20n2a02.pdf>. Acesso em: 11/06/2013.

CARVALHO, Aline Jorge Silva Crispim. **Ser leitora na vida e na docência**: desafios para o processo de letramento dos alunos do ensino fundamental. Cuiabá, MT, UFMT, 2005, Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp071333.pdf>. Acesso em: 28/01/2014.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

CAVALCANTI, Robson Barbosa. **Surgimento e apropriações do letramento em discussão**: o que, para que, como. Rio de Janeiro, UERJ, 2009. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp118516.pdf>. Acesso em: 28/01/2014.

CECCANTINI, João Luís C. T. Leitura para além da escola: representações da leitura na literatura juvenil contemporânea. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (orgs.). **Democratizando a leitura**: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

CEREJA, William. Significação e tema. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Ensino de lingual portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na aula de português e a aula (de português) como gênero discursivo. **Alfa**. São Paulo, 56 (1): 249-269, 2012. Disponível em: <http://www.seer.fclar.unesp.br/alfa/article/download/4968/4138>. Acesso em: 30/11/2013.

_____. **Letramento**: um conceito em (des) construção e suas implicações/repercussões na ação docente em língua materna. Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 6, n. 2 (1-15), jul-dez, 2009.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; EUZÉBIO, Michelle Donizeth; GOULART, Anderson Jair. Psicolinguística aplicada: categorização dos usos da escrita, letramento e inserção social. **ReVEL**. Vol. 6, n. 11, agosto de 2008. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_11_psicolinguistica_aplicada.pdf. Acesso em: 22/10/2013.

CHARMEUX, Eveline. **Aprender a ler**: vencendo o fracasso. São Paulo, Cortez, 1994.

CHARTIER, Anne-Marie. 1980-2010: Trinta Anos de Pesquisas Sobre a História do Ensino da Leitura. Que Balanço? In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.). **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua história. 2 ed. – São Paulo: Editora Unesp; Marília, SP: Oficina Universitária, 2012.

_____. Que leitores queremos formar com a literatura infanto-juvenil? In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (orgs.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2008.

_____. Leitura e saber ou literatura juvenil entre ciência e ficção. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

COLAÇO, Silvania Faccin. **Práticas pedagógicas de letramento: uma visão ideológica**. IX ANPED Sul. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2148/589> .. Acesso em: 11/06/2013.

COSCARELLI, Carla Viana. O ensino de leitura: uma perspectiva psicolinguística. **Boletim da Associação Brasileira de Linguística**. Maceio: Imprensa Universitária, v. 19, dez. 1996, p. 163-174 (Texto publicado na 48ª Reunião da SBPC na PUC-SP, 07/07/96). Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/carlacoscarelli/publicacoes/PUCSBPC.pdf>. Acesso em: 27/08/2014.

COSTA, Sérgio Roberto. Interação, Alfabetização e Letramento: uma proposta de/para alfabetizar, letrando. In: MELLO, Maria Cristina e RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral (orgs). **Letramento: Significados e Tendências**. Rio de Janeiro: Wak, 2004. 180p.

DABÈNE, Michel. Iletrismo, práticas e representações da escrita. **Scripta**. Belo horizonte, v. 6, n. 11, p. 13-22, 2º sem., 2002. Disponível em: http://www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas_Scripta/Scripta11/Conteúdo/n11_Parte01_art01.pdf. Acesso em: 03/09/2013.

DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean et al. **A Pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DEUSCHLE-ARAÚJO, Vanessa; SOUZA, Ana Paula Ramos. Análise comparativa do desempenho textual de estudantes de quarta e quinta séries do ensino fundamental com e sem queixa de dificuldades na linguagem escrita. **Rev. CEFAC**. São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v12n4/45-09.pdf>. Acesso em: 18/09/2013.

DIETZSCH, Mary Julia M. Escrita: na história, na vida, na escola. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo (71): 62-71, novembro, 1989. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n71/n71a07.pdf>. Acesso em: 22/03/2013.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR. Disponível

em:<http://redalyc.uaime.mx/src/inicio/Art.Pdf.Red.jsp?iCve=155017717012>. Acesso em: 17/02/2013.

_____. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**. N. 115, p. 139-154, março/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n115/a05n115.pdf>. Acesso em: 27/06/2013.

EUZÉBIO, Michelle Donizeth. **Usos sociais da escrita na família e na escola: um estudo sobre prática e eventos de letramento em uma comunidade escolar em Florianópolis/SC**, 2011. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/bitstream/brandle/123456789/95723/296110.pdf?squence=1>. Acesso em: 22/07/2013.

_____. Letramento em foco: os usos da escrita em uma comunidade escolar em Florianópolis (SC). **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 725-745, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v12n4/aop1112.pdf>. Acesso em: 18/09/2013.

EUZÉBIO, Michelle Donizeth; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Usos sociais da escrita: um estudo sobre práticas e eventos de letramento na vivência de professoras alfabetizadoras. **Linguagem em (Dis) curso**. Tubarão, SC, v.13, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index/php/Linguagem.../1149>. Acesso em: 22/07/2013

FERREIRA, Jardiene Leandro. Enem e letramento escolar: Práticas letradas na fundamentação teórico-metodológica e na proposta de redação da prova 2009. **Revista ao pé da Letra**, volume 11.2, 2009. Disponível em: <http://www.revistaaopedaletra/volumes12-1/Vol-12-1-Jardiene-Leandro-Ferreira.pdf>. Acesso em: 11/06/2013.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. A escola e o ensino de leitura. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v.7, n.1, p. 39-49, jan/jun, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/pe/v7n1/v7n1a05.pdf>. Acesso em: 16/03/2013.

_____. Leitor e leituras: considerações sobre gêneros textuais e construção de sentidos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2005, 18 (3), p.323-329. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n3/a05v18n3.pdf>. Acesso em: 28/08/2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 52 ed. – São Paulo: Cortez, 2011. 120p.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 14ª Ed., RJ: Ed. Paz e Terra, 1983.

FREITAS, Maria Teresa Assunção. Nos textos de Bakhtin e Vigotski: um encontro possível. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. 2ª ed. rev. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

GASPAR, Nádea Regina. Discurso, leitura e alteridade: relações entre palavras e imagens. In: TFOUNI, Leda Verdiani (org.). **Letramento, escrita e leitura**: questões contemporâneas – Campinas – SP: Mercado de Letras, 2010. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

GERALDI, João Wanderley. **Convívio paradoxal com o ensino da leitura e escrita**. Cad.Est.Ling., Campinas, (31):127-143, Jul./Dez., 1996. Texto apresentado em Simpósio do GT Alfabetização, Leitura e Escrita, na 18ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 1995. Disponível em: <http://info03.iel.unicamp.br/revista/index.php/cel/article/viewFile/16>. Acesso em: 22/03/2012.

_____. **Portos de passagem**. 3ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras/ABL, 1999.

GIORDANI, Liliane Ferrari. **Representações culturais da escrita**: Letramentos e educação de jovens e adultos surdos. UFRGS, Mesa redonda, 2004. Disponível em: www.portalanpedsul.com.br/admin/uploadas/2004/Mesa_Redonda/01-23-54-REPRESENTAÇÕES_CULTURAIS_DA_ESCRITA_LETRAMENTOS_E_EDUCAÇÃO_D.pdf. Acesso em: 26/06/2013.

GOMES, Henriette Ferreira. O ambiente informacional e suas tecnologias na construção dos sentidos e significados. **Ci. In**. Brasília, v. 29, n. 1, p. 61-70, jan./abr. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n1/v29n1a7.pdf>. Acesso: em 22/07/2013.

GONÇALVES, Luana Iensen; APPEL, Marta Lia Genro. Contação de histórias: uma alternativa para o letramento literário. **Signos**. Ano 31, n. 1, p. 69-82, 2010. Disponível em: http://www.univates.br/files/univates/editora/arquivos_pdf/revista_signos/ano31_n1_2010/7_contacao_de_historias.pdf. Acesso em: 10/01/2014.

GOULART, Cecília. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006a, p. 450 – 562.

_____. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília FNDE, Estação Gráfica, 2006b, 135p.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas de leitura**. Introdução a edição brasileira Alcir Pécora; tradução Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

GROULX, Lionel-Henri. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. In: POUPART, Jeanet al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 3 ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GURDIÁN-FERNÁNDEZ, Alicia. El Paradigma cualitativo em La investigación sócio-educativa. Colección: Investigación y Desarrollo Educativo Regional (IDER), San José, Costa Rica, 2007.

HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (org.) **Situated literacies**. London: Routledge, 2000a.

_____. **Visual Representations of Literacy in the Press**: Final Report to the Leverhulme Trust September 2000b, p. 1-50. Disponível em: http://eprints.lancs.ac.uk/32684/1/Full_Final_Report_Visual_Representations_of_Literacy_in_thePress.pdf Acesso em: 30/10/2013.

HEATH, Shirley Brice. What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. **Lung. Soc.** II 49-76. Printed in the States of América, Cambridge University Press, 1982.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

HILGERT, José Gaston. Os problemas de compreensão na fala na perspectiva da construção interativa da compreensão. In: FANTI, Maria da Glória; BARBISAN, Leci Borges. (orgs.). **Enunciação e discurso**: tramas de sentidos. São Paulo: Contexto, 2012.

INDURSKY, Freda. Estudos da linguagem: a leitura sob diferentes olhares teóricos. In: TFOUNI, Leda Verdiani (org.). **Letramento, escrita e leitura**: questões contemporâneas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

JACCOUD, Mylène; MAYER, Robert. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: Enfoques epistemológicos e metodológicos. 3 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

JAEGER, Eliana Vogel. Letramento: perspectivas e implicações para a educação. **Dialogia**, v. 2 – Out/2003, p. 33-40.

JOUVE, Vicent. **A leitura**. Tradução Brigitte Hervot.– São Paulo: Editora UNESP, 2002.

JUNG, Neiva Maria. Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social. In: BAGNO, Marcos *et al.* Orgs. CORREA, Djane Antonucci; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira. **Práticas de letramento no ensino**: leitura, escrita e discurso. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR.: UEPG, 2007.

KLEBIS, Carlos Eduardo Oliveira. Leitura na escola: problemas e tentativas de solução. In: SILVA, Ezequiel Theodoro (org.). **Leitura na escola**. São Paulo: Global: ALB – Associação de Leitura do Brasil, 2008.

KLEIMAN, Angela B. Introdução: o que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Ângela B. Kleiman (org) – Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

_____. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Cefiel/IEL/Unicamp, Linguagem e Letramento em foco nas séries iniciais, 2005.

_____. **Oficina de leitura:** teoria e prática. Campinas – SP. Pontes, 1998, 6ª edição.

_____. Avaliando a compreensão: letramento e discursividade nos testes de leitura. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.) **Letramento no Brasil:** reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003.

_____. 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. Disponível em: <http://journal.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010y28n2p375/pdf>. Acesso em: 10/01/2014.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 3, ed., 7ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2012.

KRAMER, Sônia. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com a diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em Ciências humanas. In: FREITAS, Maria Teresa. SOUZA, Solange Jobim. KRAMER, Sonia (orgs.) **Ciências Humanas e Pesquisa:** Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003. p. 57-76.

LAPERRIÈRE, Anne. A teorização enraizada (*grounded theory*): procedimento analítico e comparação com outras abordagens similares. In: POUPART, Jean et al. **A Pesquisa qualitativa:** Enfoques epistemológicos e metodológicos. 3 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber:** Manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Sujeito Letrado, Sujeito Total: implicações para o letramento escolar. In: MELLO, Maria Cristina e RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral (orgs.). **Letramento:** Significados e Tendências. Rio de Janeiro: Wak, 2004. 180p.

LIMA, Maria Alice Dias da Silva; ALMEIDA, Maria Cecília Puntel de; LIMA, Cristiane Canduro. **A utilização da observação participante e da entrevista semi-estruturada na pesquisa de enfermagem.** R. Gaúcho. Enferm., Porto Alegre, v. 20, n. esp., p. 130-142, 1999. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/brandle/10183/23461/000265980.pdf>. Acesso em: 13/03/2013.

LOPES, Iveuta de Abreu. **Cenas de letramentos sociais.** Recife: Programa de Pós Graduação em Letras da UFPE, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2 ed., Rio de Janeiro: E.P.U., 2013

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5 ed., 1ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2013.

MAGALHÃES, Izabel. Letramento, intertextualidade e prática social crítica. In: MAGALHÃES, Izabe (org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012a (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

_____. Letramento e identidades no ensino especial. In: MAGALHÃES, Izabel (org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012b (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

_____. Práticas discursivas de letramento: a construção da identidade em relatos de mulheres. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995 (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

MAINGUENEAU, Dominique. **O contexto da obra literária**. São Paulo: Martins Fontes, 1995 – (Coleção leitura e crítica).

MAINGUENEAU, Dominique. **Elementos de linguística para o texto literário**. São Paulo: Martins Fontes, 1996 – (Coleção leitura e crítica).

MANFRIM, Aline Maria Pacífico. **Enunciados escritos: relações dialógicas entre gêneros discursivos**. Campinas – SP, 2006.

MARCUSHI, Luiz Antônio. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

MARI, Hugo. **Os lugares do sentido**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008, 152p.

_____. Dos fundamentos da significação à produção do sentido. **Perspec. Ci. Inf.**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 93-109, jan./jun. 1996. Disponível em: <http://portalperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/237/24>. Acesso em: 22/07/2013.

_____. Percepção do sentido: entre restrições e estratégias contratuais. In: MACHADO, Ida Lucia; MARI, Hugo; MELLO, Renato (orgs.). **Ensaio em análise do discurso**. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Faculdade de Letras da UFMG, 2002. 328p: il. (Análises discursivas, v.5)

MARINHO, Marildes. Pequenas histórias sobre este livro e sobre o termo letramento. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010a.

_____. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo horizonte: Editora UFMG, 2010b.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In.: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12 ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

MASTROBUONO, Carla Mirela. **Letramento**: reflexões iniciais sobre o processo. Ped. Letramento, p. 113 -122, 2007. Disponível em: <http://www.fts.com.br/fts/revistas/factus/materia010pdf> . Acesso em: 14/04/2007.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, Produção de Textos e a Escola**: reflexões sobre o processo de letramento. Campinas/SP: Mercado das letras, 2002. 111p.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5 ed., São Paulo: Contexto, 2013.

MORTATTI, M. do R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MOTTA-ROTH, Désirée. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Palmas; União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005, p. 179-202.

_____. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 495-517, set./dez. 2006. Disponível em: [http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0603/9%20art%207%20\(Roth\).pdf](http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0603/9%20art%207%20(Roth).pdf). Acesso em: 26/06/2011.

NEVES, José Luís. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**. São Paulo, v. 1, nº 3, 2º SEM./1996. Disponível em: <http://www.regeusp.com.br/arquivos/C03-art.06.pdf>. Acesso em: 27/06/2013.

OLIVEIRA, Sonia Cristina; GOMES, Cleomar Ferreira. A abordagem de pesquisa etnográfica: reflexões e contribuições. **Psicopedagogia OnLine**: Educação & Saúde, p. 1-5, 2005. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp.?entr/D=702>. Acesso em: 09/05/2013.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. Travessias Ed. 04 ISSN, 2002 – 5935. **Revista Unioestebr**. Educação, Cultura, Linguagem e Arte. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122/2459>. Acesso em: 27/06/2013.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbla/v10n2/03.pdf. Acesso em: 18/09/2013.

OLSON, David R. **O mundo no papel**: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo – SP: Ática, 1997.

ORLANDO, Virginia. A perspectiva dialógica em pesquisa de práticas de letramentos. **Bakhtiniana**, São Paulo, 8 (1): 190-204, Jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bokN8n1/a12V8n1.pdf>. Acesso em: 18/09/2013.

PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca. Discursos da paixão: a leitura literária no processo de formação do professor das séries iniciais. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (orgs.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Ireimp. – Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

PANSINI, Flávia; ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto. Letramento e prática pedagógica: interação e linguagem oral na escola. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPEL/ Pelotas [33]: 119-141, Maio/agosto 2009. Disponível em: www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n33/06pdf. Acesso em: 11/06/2013.

PAULINO, Graça. Pensando a leitura. In: PAULINO, Graça [et al.]. **Tipos de textos, modos de leitura**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001, p. 11-35.

_____. Sobre a leitura e saber, de Anne-Marie Chartier. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs.). **Escolarização da leitura literária**. 2ª ed., 2ª reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PERRY, Kristen H. What is literacy? – A critical overview of sociocultural perspectives. **Journal of Language and literacy education**, 8 (1), 50-71, 2012. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1008156.pdf>. Acesso em: 10/01/2014.

PINHEIRO, Marta Passos. **Letramento literário na escola**: um estudo de práticas de leitura literária na formação da “comunidade de leitores”. Belo Horizonte – BH, 2006. Tese de doutorado – Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/VCSA-83LR5X/2000000110.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10/09/2014.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativa: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: Enfoques epistemológicos e metodológicos. 3 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PULLIN, Elsa Maria Mendes Pessoa. Leitura de estudo: estratégias reconhecidas como utilizadas por alunos universitários. **Ciências & Cognição**. vol 12, p 51-61, 2007. Disponível em: <http://www.cienciascognicao.org/pdf/v12/m347200.pdf>. Acesso em: 01/08/2013.

RANGEL, Egnon Oliveira. Literatura e livro didático no ensino médio: caminhos e ciladas na formação do leitor. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (orgs.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. 1reimpr. – Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

REGATIERI, Lazara Piedade Rodrigues. Didatismo na contação de histórias. **Em extensão**. Uberlândia, v. 7, n. 2, p. 30-40, 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/viewFile/20511/10942>. Acesso em: 05/11/2014.

RESENDE, Valéria Barbosa; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. O letramento escolar e a produção do gênero perfil: a apropriação de gêneros secundários na escola. **GT10. Educação no Brasil: o balanço de uma década**. Caxambu/MG, 17 a 20 de outubro de 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/TrabalhosPDF?GT10-6904-Int.pdf>. Acesso em: 22/10/2013.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. Alfabetismo e atitudes: pesquisa junto a jovens e adultos paulistanos. **Revista Brasileira de Educação**. Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da ANPED, Caxambu, Setembro de 1998. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n09/n09a02.pdf>. Acesso em: 16/03/2013.

RIBEIRO, Vera Masagão. Por mais e melhores leitores: uma introdução. In. RIBEIRO, Vera Masagão (org.) **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.

ROJO, Roxane. O letramento escolar e os textos da divulgação científica– A apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagem em (Dis) curso – Lem D**, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008, p. 582 – 612.

_____. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004. Disponível em: http://deleste2.edunet.sp.gov.br/htpc2012/pc1_letramento.pdf. Acesso em: 16/03/2013.

_____. Letramento e diversidade textual. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. 180p.

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

ROSA, Mery Helen. **O papel da escola pública na inserção do aluno de primeira série na cultura letrada: os usos e funções sociais da leitura e escrita**. Catalão-GO, UFG/CAC, 2003. Monografia referente ao Programa de Pós-Graduação em Alfabetização.

ROSSO, Ademir José et al. Letramento docente: leitura e escrita do mundo e da escola. **Interacções**. N.17,p. 114-134, 2011. Disponível em: http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/505/1/Q7_Rossoetal.pdf. Acesso em: 19/09/2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de Pesquisa: Perspectivas qualitativas em sociologia da Educação** – Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SATO, Denise Tamaê Borges; MAGALHÃES, Izabel; JÚNIOR, José Ribamar Lopes Batista. Desdobramentos recentes da educação inclusiva no Brasil: discursos e práticas de letramento. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 699-724, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/2012nahead/aop0912.pdf>. Acesso em: 29/06/2013.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. 473p.

SCHOLZE, L.; RÖSING, Tânia M. K. A escrita e a leitura: figurações que iluminam. In: SCHOLZE, L.; RÖSING, Tânia M. K. (orgs.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007, 297p. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/62118447/Teorias-e-Praticas-de-letramento>. Acesso em: 11/06/2013.

SERRA, Elizabeth D'Angelo. Políticas de promoção da leitura. In. RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.

SILVA, Jaqueline Luzia. **Letramento: uma prática em busca da (re) leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009, 220p.

SILVA, Edna Cristina Muniz. **Gêneros e práticas de letramento no Ensino Fundamental**. Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Brasília, 2007. Tese referente ao Programa de Pós-Graduação em Linguística.

SILVA, Antonieta Mírian de Oliveira Carneiro; SILVEIRA, Maria Inez Matoso. Letramento literário na escola: desafios e possibilidades na formação de leitores. **Revista Eletrônica de Educação de Alagoas**. Vol. 01, n. 01, 1º semestre de 2013. Disponível em: http://www.educacao.al.gov.br/reduc/edicoes/1a-edicao/artigos/reduc-1a-edicao/LETRAMENTO%20LITERARIO%20NA%20ESCOLA_Antonieta%20Silva_Maria%20Silveira.pdf. Acesso em: 10/09/2014.

SMITH, F. **Leitura significativa**. 3ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOARES, Magda Becker. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez, 1995. Trabalho apresentado na XVII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, Outubro de 1995. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n00/n00a02.pdf>. Acesso em: 16/03/2013.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª ed., 6ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.

_____. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003b.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.) **Letramento no Brasil: reflexões a partir do Inaf 2001**. São Paulo: Global, 2003c.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião Anual da ANPEd, Poços de Caldas, MG, 5 a 8/outubro, 2003d. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01pdf>. Acesso em: 24/05/2013.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª ed., 1ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

_____. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143 – 160, dez/2002.

_____. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. In. _____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003 [1995], p. 27-45.

_____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs.). **Escolarização da leitura literária** - 2ª ed., 2ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Linguagem e Escola: Uma perspectiva social**. 17ª Ed., São Paulo: Ática, 2000.

_____. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (orgs.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2008.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

_____. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. – São Paulo: Contexto, 2013.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOTELO, Vivian. **A oralidade nas relações com a escrita: formas de participação e produção de sentidos na interação em sala de aula**. Itatiba, Universidade de São Francisco, 2009. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp128915.pdf>. Acesso em: 28/01/2014

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.

_____. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Caderno Cedes**. Campinas, v. 33,

n. 89, p51-71, jan-abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v33n89/a04v33n89.pdf>. Acesso em: 18/09/2013.

_____. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. 1 ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In. MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

_____. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, Teachers College, Columbia University. Vol. 5(2), May 12, p. 77-91, 2003. Disponível em: http://people.ufpr.br/~clarissa/pdfs/NewInLiteracy_Street.pdf. Acesso em: 22/08/2014.

STROMQUIST, Nelly P. Convergência e divergência na conexão entre gênero e letramento: novos avanços. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 27, n. 2, p. 301-320, jul./dez., 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n2/a08v27n2.pdf>. Acesso em: 24/05/2013.

STUBBS, Michael. A língua na educação. In: BAGNO, Marco; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles (orgs.) **Lingua materna**: letramento, variação & ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa (org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na Pesquisa em Educação**: a prática reflexiva – Brasília: Liber Livro editora. 4ª ed., 2011a.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramallo; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. Perspectivas para a análise de entrevistas. In: SZYMANSKI, Heloisa (org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na Pesquisa em Educação**: a prática reflexiva – Brasília: Liber Livro Editora, 4ª ed., 2011b.

TAVARES, Ana Cláudia Ribeiro; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. Práticas e eventos de letramento em meios populares: uma análise das redes sociais de crianças de uma comunidade da periferia da cidade do Recife. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, maio/ago/2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27511688005>. Acesso em: 16/05/2014.

TERZI, Sylvia Bueno. **A construção da leitura**: uma experiência com crianças de meios iletrados. Campinas – SP: Pontes, Editora da UNICAMP, 1995.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. **As interfaces da pesquisa etnográfica na educação**. 2004, p. 1-17. Disponível em: <http://www.periodicos.udex.br/index.php/linhas/article/viewFile/1237/1050>. Acesso em: 30/06/2013.

TFOUNI, Leda Verdiane. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas – SP: Pontes, 1988.

_____. Letramento e alfabetização: colocações para uma reflexão sobre “distúrbios de aprendizagem”. V. 1432, **Revista Psicopedagogia**. Maio/1995.

_____. **Letramento e alfabetização**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Letramento – mosaico multifacetado. In. TFOUNI, Leda Verdiani (org.). **Letramento, escrita e leitura**: Questões contemporâneas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **A pesquisa qualitativa em educação**: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZACARIOTTI, Marluce. O discurso verdade da mídia na consolidação do império da tecnologia. In: ARAUJO, Ademar Santos; ZACARIOTTI, Marluce; ANDRADE, Tatiana Carilly Oliveira; TERNES, Jose (orgs.). **Filosofia e educação: diálogos epistemológicos**. Goiânia: Kelps, 2014.

APÊNDICE A – Caracterização da escola

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

1 – MEIO FÍSICO

- Contexto arquitetônico da escola:
- Localidade (central, periférica):
- Qualidade do espaço físico:
- Proporcionalidade no que se refere ao tamanho do espaço físico para o número de alunos:
- A temperatura, luminosidade e ventilação das salas de aula, dentre outros ambientes:
- Disposição das mesas e cadeiras nas salas de aula:
- Aspectos referentes à decoração da escola nos distintos ambientes:
- Condições dos objetos e mobiliários da escola:
- Situações físicas e higiênicas dos sanitários:
- Espaço para utilização de equipamentos eletrônicos (computadores, audiovisuais):
- Disponibilidade de materiais escritos nos diferentes ambientes da escola:
- Disponibilidade materiais escritos na sala de aula:
- Utilização do material escrito no vários ambientes escolares:
- Utilização do material escrito na sala de aula:

2 - MEIO SEMÂNTICO (CAMPO INTERRELACIONAL)

- Como os alunos se referem à escola e quanto a materiais escritos:
- Como os professores descrevem os alunos em relação à leitura e escrita:
- De que maneira os alunos descrevem os professores quanto à situação de leitura (lêem para os alunos; o que é lido)

3 – AMBIENTE DE APRENDIZAGEM

- Como a sala é organizada e decorada:
- Presença e disponibilidade de livros, dentre outros materiais escritos, na sala:
- Como os professores abordam a proposta de atividades de leitura e escrita:
- Como os alunos reagem mediante a proposta de atividade de leitura e escrita:
- Quais os principais eventos de letramento que acontecem na sala de aula:
- Quais são as práticas de letramento advindas destes eventos:
- Os tipos de materiais escritos disponíveis para ler fora do espaço da sala de aula e que eventos de letramento contemplam:
- Práticas que expressam ser a escola um ambiente de letramento (leitura de gêneros textuais, atividades na lousa, produções escritas).

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a) de uma pesquisa. Meu nome é **Mery Helen Rosa**, sou pesquisadora responsável e minha área de atuação é educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir (título da pesquisa – A construção dos sentidos do processo de letramento: pluralidade vivenciada no ensino fundamental público; justificativa – A importância deste estudo está ligada ao fato do letramento no espaço escolar brasileiro estar muito relacionado à escolarização que na maioria das vezes não favorecem interpretações significativas por parte dos alunos, assim compreender a leitura e escrita em contextos letrados ainda se faz necessário nas práticas escolares; objetivos – Compreender e analisar o processo de letramento de quatro crianças do 4º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal periférica, na perspectiva de perceber os eventos de letramento dos quais participam e o sentido que atribuem as práticas de letramento no espaço escolar; procedimentos utilizados – entrevistas com as quatro crianças e observação participante. **Ressalta-se que não haverá riscos aos participantes da pesquisa como desconfortos ou constrangimentos, sendo garantido sigilo a fim de assegurar a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, bem como não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela sua participação e havendo liberdade de recusar a participar ou reiterar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e prejuízo ao seu cuidado. Os benefícios da pesquisa serão expressos em forma de devolutiva para a escola em que serão apresentados os**

resultados do estudo por meio de palestra) no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato (ligação a cobrar) com a pesquisadora responsável **Mery Helen Rosa**, nos telefones: **(64) 3491-4627, (61) 8288-7662**. Em casos de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, nos telefones: 3521-1075 ou 3521-1076.

Cidade, data: _____

Nome e Assinatura do pesquisador _____

APÊNDICE C – Consentimento da participação da pessoa como sujeito da pesquisa



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP**



**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO
SUJEITO DA PESQUISA**

Eu, _____, RG/ CPF _____

abaixo assinado, responsável pela criança _____

concordo que ela participe como sujeito do estudo intitulado: “A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DO PROCESSO DE LETRAMENTO: pluralidade vivenciada no ensino fundamental público”. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Mery Helen Rosa, sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, a garantia do anonimato e sigilo, assim como não haverá riscos(desconfortos e/ou constrangimentos) para os alunos e ainda a respeito dos benefícios decorrentes de nossa participação em devolutivas para a escola por meio de palestra. Foi-me informado que não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela participação na pesquisa e garantido que podemos retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou prejuízo.

Local e data: _____

Nome e Assinatura do responsável pela criança: _____

ATENÇÃO: para pesquisas envolvendo crianças e adolescentes, o Termo de Consentimento será assinado por seus representantes legais:

APÊNDICE D – Termo de assentimento

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP**

**TERMO DE ASSENTIMENTO**

Eu, _____, RG/
CPF _____, abaixo assinado, responsável por
_____, autorizo sua participação no estudo
_____, como sujeito. Fui devidamente
informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) Mery Helen Rosa sobre a pesquisa, os
procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da
sua participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer
momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção do acompanhamento/
assistência/tratamento prestado ao sujeito pesquisado.

Local e data: _____

Nome e Assinatura do participante: _____

APÊNDICE E – Autorização para a coleta de dados (Contexto extraescolar)

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
 CAMPUS CATALÃO
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 Av. Lamartine P. Avelar, 1.120. Setor Universitário – Catalão (GO) CEP – 75.704 020
 Fone: (64) 3441-5366. E-mail: ppgeduc.ufg@gmail.com

**SOLICITAÇÃO PARA AUTORIZAÇÃO DE COLETA DE DADOS PARA
 PESQUISA**

Catalão, agosto de 2013.

Prezado (a) Senhor (a)

Eu, Mery Helen Rosa, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC) da Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão, matrícula n. 20130114, venho, respeitosamente, solicitar a autorização para coletar dados para o desenvolvimento da pesquisa intitulada “A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DO PROCESSO DE LETRAMENTO: pluralidade vivenciada no ensino fundamental público”.

Informo ainda que a data da realização da observação seguirá o agendamento em comum acordo com os pais e/ou responsáveis pela criança.

Estou à disposição para quaisquer esclarecimentos e desde já agradeço a atenção.

Atenciosamente,

Mery Helen Rosa
 Pesquisadora

Profa. Dra. Selma Martines Peres
 Orientadora

Profa. Dra. Ana Maria Gonçalves
 Coordenadora do PPGEDUC

Ciente: _____ data: _____

APÊNDICE F – Autorização para a coleta de dados (Diretora da escola)

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CAMPUS CATALÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Av. Lamartine P. Avelar, 1.120. Setor Universitário – Catalão (GO) CEP – 75.704 020
Fone: (64) 3441-5366. E-mail: ppgeduc.ufg@gmail.com

**SOLICITAÇÃO PARA AUTORIZAÇÃO DE COLETA DE DADOS PARA
PESQUISA**

Ipameri, agosto de 2013.

Prezada Senhora Diretora da Escola Municipal de Ipameri (GO)

Eu, Mery Helen Rosa, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC) da Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão, matrícula n. 20130114, venho, respeitosamente, solicitar a autorização para coletar dados para o desenvolvimento da pesquisa intitulada “A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DO PROCESSO DE LETRAMENTO: pluralidade vivenciada no ensino fundamental público”.

Informo ainda que a data da realização da observação seguirá o agendamento em comum acordo com os pais e/ou responsáveis pela criança.

Estou à disposição para quaisquer esclarecimentos e desde já agradeço a atenção.

Atenciosamente,

Mery Helen Rosa
Pesquisadora

Ciente: _____ data: _____

APÊNDICE G – Autorização para a coleta de dados (Secretária Municipal de Educação)

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CAMPUS CATALÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Av. Lamartine P. Avelar, 1.120. Setor Universitário – Catalão (GO) CEP – 75.704 020
Fone: (64) 3441-5366. E-mail: ppgeduc.ufg@gmail.com

SOLICITAÇÃO PARA AUTORIZAÇÃO DE COLETA DE DADOS PARA PESQUISA

Ipameri, agosto de 2013.

Prezada Senhora Secretária Municipal de Educação de Ipameri (GO)

Eu, Mery Helen Rosa, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC) da Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão, matrícula n. 20130114, venho, respeitosamente, solicitar a autorização para coletar dados para o desenvolvimento da pesquisa intitulada “A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DO PROCESSO DE LETRAMENTO: pluralidade vivenciada no ensino fundamental público”.

Informo ainda que a data da realização da observação seguirá o agendamento em comum acordo com os pais e/ou responsáveis pela criança.

Estou à disposição para quaisquer esclarecimentos e desde já agradeço a atenção.

Atenciosamente,

Mery Helen Rosa
Pesquisadora

Ciente: _____ data: _____

APÊNDICE H – Roteiro de entrevistas

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – UFG
CAMPUS CATALÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Políticas Educacionais e Inclusão.

Título da pesquisa: A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DO PROCESSO DE LETRAMENTO: pluralidade vivenciada no ensino fundamental público

Mestranda: Mery Helen Rosa

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Selma Martines Peres

CARACTERIZAÇÃO DOS ATORES

INFORMAÇÕES PESSOAIS

Identificação na pesquisa: _____ sexo: () masculino ()
feminino

Idade: _____ Naturalidade: _____

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

1-Quantos anos você tem?

2- Quando você começou a estudar nessa escola?

3- Você frequenta outra instituição que não seja a escola? (aula de música, judô, ballet, natação, dentre outros). O que se aprende, se faz nela?

4- O que você faz durante o dia, e a noite?

5- Quando era menor, alguma pessoa adulta lia para você? Lembra o que foi lido? Conte. (se lia sozinho, que materiais gostava ler?).

6- Quais materiais escritos você tem em casa? (livros, revistas, Bíblia, fábulas, jornais, computador, celular). O que mais lê?

- 7- Na sua vida diária, o que mais gosta de fazer? (na escola, na igreja, ou em outros locais)
- 8- Há lugares que você frequenta, na cidade ou fora da cidade e que realiza leitura? (outdoors, faixas, cardápios, placas de trânsito).
- 9- O que você gosta de fazer nos dias em que não tem aula?
- 10- Chegando a escola o que você faz? E quando inicia a aula que atividade realiza?
- 11- O que faz durante o recreio que tem leitura e escrita?
- 12- Após o recreio e até o momento da saída o que você faz na escola?
- 13- O que você lê na escola?
- 14- Então, desse material que você lê na escola (relatado na questão 13) qual você gosta? Por quê? E se pudesse escolher, qual deixaria de fora, sem ter que ler? Por quê?
- 15- O que você costuma escrever na sala de aula? O que gosta e o que não gosta de escrever?
- 16- Você faz atividade em grupo? O que cada pessoa do grupo faz? (trabalhos, pesquisas)
- 17- O que você gostaria de dizer sobre leitura e escrita para finalizar essa nossa conversa?