

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE ARTES E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**REPRESENTAÇÕES DE LETRAMENTO NO  
CONTEXTO ESCOLAR: A CONSTRUÇÃO DE UM  
CONCEITO SOCIALMENTE SITUADO EM UM  
PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Eliseu Alves da Silva**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2014**



**REPRESENTAÇÕES DE LETRAMENTO NO CONTEXTO  
ESCOLAR: A CONSTRUÇÃO DE UM CONCEITO  
SOCIALMENTE SITUADO EM UM PROGRAMA DE  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**Eliseu Alves da Silva**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do grau de  
**Mestre em Letras.**

**Orientadora: Profa. Dra. Luciane Kirchhof Ticks**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2014**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Alves da Silva, Eliseu

Representações de letramento no contexto escolar: a construção de um conceito socialmente situado em um programa de formação de professores / Eliseu Alves da Silva.-2014.

141 p.; 30cm

Orientadora: Luciane Kirchhof Ticks

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, RS, 2014

1. Formação continuada de professores 2. Pesquisa colaborativa 3. Letramento 4. Representações de letramento 5. Representações de práticas de letramento no contexto escolar I. Kirchhof Ticks, Luciane II. Título.

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Artes e Letras  
Programa de Pós-Graduação em Letras**

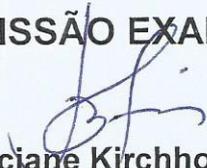
A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Dissertação de Mestrado

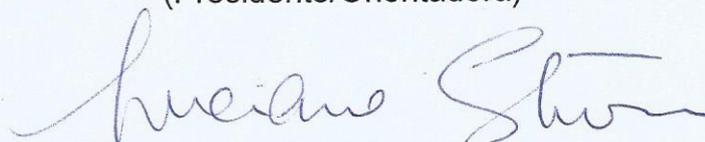
**REPRESENTAÇÕES DE LETRAMENTO NO CONTEXTO ESCOLAR:  
A CONSTRUÇÃO DE UM CONCEITO SOCIALMENTE SITUADO EM  
UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

elaborada por  
**Eliseu Alves da Silva**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Letras**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

  
**Luciane Kirchhof Ticks, Dr.**  
(Presidente/Orientadora)

  
**Luciane Sturm, Dr. (UPF)**

  
**Sara Regina Scotta Cabral, Dr. (UFSM)**

Santa Maria, 28 de fevereiro de 2014.



## AGRADECIMENTOS

Como de praxe, esta seção é dedicada ao palavrório de agradecimentos a todas aquelas pessoas que, de forma mais ou menos direta, foram importantes para o desenvolvimento desta pesquisa ou contribuíram para que “não tentássemos cortar os pulsos” durante o processo de “escritortura” da “obra” que ora se apresenta.

Tentarei ser breve.

Agradeço...

... a Deus...

... aos meus sempre lembrados pais (*in memoriam*)...

... à minha inseparável irmã Marisângela...

... à minha querida tia Alda (lá em Quaraí)...

... à minha sempre lembrada tia Maria de Lourdes (*in memoriam*)...

... à minha sempre professora-mentora Désirée Motta-Roth...

... à minha professora-amiga-vizinha Graciela Hendges...

... à minha amada-namorada Karina...

... à minha professora-orientadora-colega Luciane Ticks...

... aos meus colegas-amigos-professores do LABLER...

... às minhas eternamente-amigas-colegas-queridas-ICs Anelise Scherer, Sofia Yamim, Betyna Preischartt e Fernanda Ziegler.

... a todas as professoras-colegas-participantes da pesquisa da Escola Celina de Moraes...

... aos queridos-prestativos-bolsistas-ICs que ajudaram na coleta e transcrição dos dados...

... às professoras do Pós-Graduação...

... e a todos(as) aqueles(as) que, porventura, eu tenha esquecido de incluir nesta breve lista, devido a limitações de espaço...

Obrigado por tudo. Vocês foram muito importantes nesta caminhada, sustentaram-me e estiveram comigo nos momentos bons e naqueles não tão bons assim... Por isso, com exceção do primeiro da lista,

QUE DEUS ABENÇOE A TODOS. VALEU!



## RESUMO

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Letras  
Universidade Federal de Santa Maria

### **REPRESENTAÇÕES DE LETRAMENTO NO CONTEXTO ESCOLAR: A CONSTRUÇÃO DE UM CONCEITO SOCIALMENTE SITUADO EM UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

AUTOR: ELISEU ALVES DA SILVA

ORIENTADORA: LUCIANE KIRCHHOF TICKS

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 28 de fevereiro de 2014.

O tema do letramento tem estado no centro das pesquisas e discussões em Linguística Aplicada (ROJO, 2010; SOARES, 2011), bem como é recorrente o emprego do termo em documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997; 2000), as Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) e, mais recentemente, os Referenciais Curriculares *Lições do Rio Grande* (RIO GRANDE DO SUL, 2009). Considerando esse panorama, este trabalho investiga as representações de professoras de uma escola pública de Ensino Fundamental de Santa Maria, RS, acerca de suas concepções de letramento e do modo como o representam discursivamente na prática de sala de aula. O *corpus* foi coletado a partir de dois questionários, respondidos, respectivamente, por 11 e 8 professoras participantes de um programa de formação continuada de professores. Além dos questionários, desenvolvemos 14 sessões reflexivas para problematizar o conceito de letramento. A análise do questionário inicial apontou três conceitos centrais de letramento: como “leitura [crítica] de mundo”, como (de)codificação da linguagem escrita e como processo cognitivo e de comunicação. A partir da análise do discurso das participantes, em sala de aula, essas representações se realizam por meio de práticas pedagógicas com foco na contextualização, interpretação, expressão de pensamento/opinião, decodificação e produção textual. O cruzamento desses dados revelou contradições entre o discurso e as práticas. No decorrer do processo reflexivo-colaborativo, durante as sessões reflexivas, essas representações foram reconfiguradas e expandidas, incluindo as representações de práticas e eventos de letramento e, brevemente, as relações entre letramento e gêneros textuais/discursivos. Assim, a análise do questionário final demonstrou a predominância de representações de letramento alinhadas ao conceito de “leitura [crítica] de mundo” e tímidas adesões à concepção de letramento como forma de comunicação. Com isso, as representações de práticas pedagógicas também sofreram reconfigurações, ocasionando a reorganização daquelas práticas identificadas na análise do questionário inicial em duas categorias: 1) na apropriação de saberes para a vida e 2) na aquisição de tecnologias da escrita. Ao final do processo reflexivo, pudemos delinear um conceito socialmente situado para letramento como processo de empoderamento (*empowerment*) social e político do indivíduo capaz de levá-lo a transformar a realidade – o mundo (FREIRE, 1975) e, em consequência, observamos ressignificações dos discursos das professoras sobre o próprio fazer docente.

**Palavras-chave:** Formação continuada de professores. Pesquisa colaborativa. Representações de letramento e de práticas de letramento.



## ABSTRACT

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Letras  
Universidade Federal de Santa Maria

### **REPRESENTATIONS OF LITERACIES IN THE SCHOOL CONTEXT: THE CONSTRUCTION OF A SOCIALLY SITUATED CONCEPT IN A CONTINUING TEACHER EDUCATION**

**AUTHOR: ELISEU ALVES DA SILVA  
ADVISOR: LUCIANE KIRCHHOF TICKS**

Date and place of defense: Santa Maria, February 28th, 2014.

Literacy has been the central point in researches and discussions in the field of Applied Linguistics (ROJO, 2010; SOARES, 2011), and the term is recurrently used in official documents, such as National Curriculum Parameters (BRASIL, 1997; 2000), National Curriculum Orientations (BRASIL, 2006), and recently, *Lições do Rio Grande* Curricular Referential (RIO GRANDE DO SUL, 2009). Considering this panorama, this work investigates the representations of elementary school teachers of Santa Maria, RS, about their concept of literacy and the way they represent discursively their classroom practices. The *corpus* was collected by using two questionnaires, answered, respectively, by 11 and 8 teachers that are participating in a continuing education program. Besides the questionnaires, we developed 14 reflexive sessions to problematize the concept of literacy. The analysis of the initial questionnaire showed three main concepts of literacy: as “reading [critically] the world” from everyday reality, as (de)coding the written language, and as a process of cognition and communication. According to the analysis of the participants’ discourse, in the classroom, these representations are materialized by pedagogical practices focused on contextualization, interpretation, thought expression, decoding and writing. The comparison of these data revealed contradictions between discourse and practices. Throughout the reflexive-collaborative process, during the reflexive sessions, these representations were reconfigured and expanded, including representations about literacy practices and events and, briefly, about relations between literacy and genres. Thus, the analysis of the final questionnaire demonstrated predominance of representations of literacy aligned to the concept of “reading [critically] the world” and timid upholds to the conception of literacy as a way of communication. Because of that, representations of pedagogical practices were also reconfigured and those practices identified in the initial questionnaire were reorganized into two categories: 1) appropriation of knowledge to life and 2) acquisition of technologies of writing. At the end of the reflective process we could delineate a socially situated concept of literacy as a process of social and political empowerment of the individuals which can help them transform reality – the world (FREIRE, 1975) and, consequently, we observed re-significations in the teachers’ discourse about the way they see their own teaching practice.

**KEYWORDS:** Continuing teacher education. Collaborative research. Representations of literacy and of literacy practices.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Dimensões da instância discursiva .....	25
Figura 2 –	A gênese de uma capacidade de desempenho: avanços para além da zona de desenvolvimento proximal .....	42
Figura 3 –	Sistema de Atividades do contexto escolar da CELL .....	54
Figura 4 –	Sistema de Atividades colaborativas CELL/Grupo de Pesquisa .....	55



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Mundos, realidades e perspectivas em <i>design</i> na Pedagogia dos Multiletramentos .....	32
Quadro 2 –	Diferenças entre habilidades, técnicas e competências envolvidas nos processos de alfabetização e letramento .....	39
Quadro 3 –	Categorias semânticas para a representação do conceito de letramento .....	59
Quadro 4 –	Categorias semânticas para a representação das práticas pedagógicas de letramento .....	60
Quadro 5 –	Identificação, data, duração e ações adotadas nas sessões reflexivas que compõem o <i>corpus</i> deste estudo .....	61
Quadro 6 –	Identificação das seções, atividades reflexivas, categorias de análise e exemplos do <i>corpus</i> .....	62
Quadro 7 –	Identificação dos participantes e dos parâmetros de transcrição das sessões reflexivas .....	64
Quadro 8 –	Sobreposição das práticas de letramento em sala de aula .....	81



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Representações iniciais para o conceito de letramento .....	66
Tabela 2 – Representações iniciais de práticas pedagógicas de letramento.....	72
Tabela 3 – Representações iniciais de letramento x práticas pedagógicas .....	81
Tabela 4 – Representações finais para o conceito de letramento .....	84
Tabela 5 – Representações finais de práticas pedagógicas de letramento .....	90
Tabela 6 – Representações finais de letramento x práticas pedagógicas.....	95



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>A.C.E.C.E.</b>	Atividades colaborativo-educacionais em contextos escolares
<b>N.E.C.C.E.</b>	Núcleo de Estudos Colaborativos em Contextos Escolares
<b>ACD</b>	Análise Crítica do Discurso
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>ENL</b>	Estudos dos Novos Letramentos
<b>GNL</b>	Grupo de Nova Londres
<b>PCNs</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>CELL</b>	Nome fictício para o contexto escolar investigado
<b>ZDP</b>	Zona de Desenvolvimento Próximo
<b>ZDA</b>	Zona de Desenvolvimento Atual



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>1 REVISÃO DA LITERATURA</b> .....	<b>19</b>
1.1 Formação de professores .....	19
1.2 Construção de representações por professores .....	22
1.3 A Análise Crítica do Discurso .....	23
1.4 Letramento .....	26
1.4.1 Estudos de/sobre letramento .....	26
1.4.2 Estudos de/sobre letramento no Brasil .....	34
1.4.3 Letramentos escolares .....	38
1.4.4 Letramentos escolares-científicos .....	46
<b>2 METODOLOGIA</b> .....	<b>51</b>
2.1 A pesquisa colaborativa .....	51
2.2 O contexto e os participantes da investigação .....	53
2.3 Os procedimentos de coleta do <i>corpus</i> .....	56
2.4 Os procedimentos e as categorias de análise .....	58
2.4.1 Procedimentos e categorias de análise do produto da pesquisa: questionários inicial e final .....	59
2.4.2 Procedimentos e categorias de análise do processo da pesquisa: sessões reflexivas .....	61
<b>3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	<b>65</b>
3.1 Análise das representações iniciais e finais de letramento .....	65
3.1.1 Representações iniciais para o conceito de letramento .....	65
3.1.2 Representações iniciais para as práticas pedagógicas de letramento .....	72
3.1.3 Representações finais para o conceito de letramento .....	83
3.1.4 Representações finais para as práticas pedagógicas de letramento .....	89
3.2 Análise das representações de letramento construídas no decorrer do programa de formação continuada .....	96
3.2.1 Reflexões iniciais sobre os conceitos de letramento .....	97
3.2.2 Reflexões sobre a construção dos conceitos de práticas e de eventos de letramento no contexto escolar da CELL .....	106
3.2.3 A leitura [crítica] de mundo como representação de letramento socialmente (re)configurado pelas participantes .....	118
<b>CONCLUSÕES, IMPLICAÇÕES E LIMITAÇÕES DO ESTUDO</b> .....	<b>127</b>
1 Reflexões sobre os questionamentos iniciais desta investigação .....	127
2 Reflexões deste pesquisador sobre a pesquisa e suas limitações .....	129
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>131</b>



## INTRODUÇÃO

O tema do(s) letramento(s) tem estado no centro das pesquisas e discussões no campo da Educação e, em especial, da Linguística Aplicada tanto no cenário nacional (KLEIMAN, 1995; 2006; SANTOS, 2007; ROJO, 1998; 2004; 2012; SOARES, 2010; 2011; MOTTA-ROTH, 2011, entre outros) quanto internacional (STREET, 1984; 2003; 2010; BARTON; HAMILTON, 2012; COPE; CALANTZIS, 2009; DALEY, 2010; LEMKE, 2010, por exemplo). Em função desse contexto e do número cada vez mais expressivo de trabalhos nessa área de pesquisa, o tema (e o termo) letramento passa a ser recorrente nos documentos oficiais do Ministério da Educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) e as Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) para o Ensino Médio, que adotam o conceito como norteador das práticas educativas no contexto nacional e o definem não como a “mera aquisição de uma tecnologia” (BRASIL, 2006, p. 99), mas como “modos culturais de usar a linguagem” (BRASIL, 2006, p. 98).

Por um viés particular, minha preocupação com os letramentos no contexto escolar tem como ponto de partida duas inquietações que surgiram ao longo de minha formação como licenciado no curso de graduação em Letras/Inglês da UFSM. A primeira delas refere-se, mais diretamente, aos atores do contexto escolar: professores e alunos. Por um lado, durante as práticas de estágio supervisionado em Língua Inglesa (SILVA, 2009), observei que os professores (no caso, o professor de Língua Inglesa) encontravam dificuldades para elaborar atividades ou planos de aula que aproximassem mundo escolar (ciência) do mundo real (vida) – como ensinar o verbo *to be* não apenas enquanto um conteúdo estático, uma forma gramatical a ser decorada com foco na avaliação bi/trimestral, mas como uma importante ferramenta para se relacionar e se constituir no mundo (apresentar-se, descrever a si e aos outros, definir conceitos, etc.). Por outro lado, em consequência desse descompasso entre as práticas da vida e as práticas da escola, essas mesmas observações demonstraram o que, naquele momento, classifiquei como “alienação” dos alunos a respeito do que fazer com os conhecimentos adquiridos em sala de aula, uma vez que os educandos não estabeleciam, não conseguiam ou não se interessavam em formar conexões entre o que a escola ensinava e a aplicação

prática desses saberes fora do contexto escolar (família, amigos, mundo do trabalho).

Em relação à dificuldade dos alunos em estabelecer pontes entre o que aprendem na escola e a utilização desses conhecimentos na/para a vida e/ou o desinteresse pelas coisas que aprendem, Zagury (2006) destaca, como um dos fatores disso, a falta de perspectiva de futuro ou de aplicação de tais saberes no futuro. Já Moraes e Varela (2007) apontam o planejamento e o desenvolvimento das aulas pelo professor como fator de diminuição do interesse do aluno. Da parte dos professores, a dificuldade de aproximar os saberes da escola do cotidiano dos alunos tem relação com a manutenção de modelos estruturalistas de ensino e aprendizagem (SANTOS, 2006), o que faz com que esses profissionais, por comodidade/rotina, medo de desafios ou simplesmente por não saberem como fazê-lo, continuem a reproduzir práticas engessadas e descontextualizadas. A esse respeito, Magalhães (2002, p. 43) destaca o compromisso dos professores em “entender sua atividade educacional como [inseparável] de práticas institucionais desiguais e de formas de consciência que dominam contextos fora da escola”. Entretanto, a exemplo do que mostraram minhas observações de estágio referidas anteriormente, o que se percebe é a falta de clareza do professor em relação às “construções” que se realizam na sala de aula, aos reais motivos de suas escolhas e “a serviço do que estão [...] se contribuindo para a transformação ou para a manutenção de desigualdades e preconceitos” (MAGALHÃES, 2002, p. 43).

A segunda inquietação que nos impeliu a realizar esta pesquisa relaciona-se aos resultados do Trabalho Final de Graduação (SILVA, 2010), desenvolvido no âmbito do projeto PQ/CNPq “Análise crítica de gêneros com foco em artigos de popularização da ciência” (MOTTA-ROTH, 2007), junto ao Grupo de Trabalho do Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação (GT-LABLER/UFSM). Por meio desse projeto, investigamos o modo como diferentes setores da sociedade participam das discussões sobre ciência em textos produzidos para audiências mais amplas (MYERS, 2003, p. 145; CERRATO, 2002, p. 1), publicados como notícias de popularização da ciência. O referido estudo evidenciou uma prática de popularização da ciência que prefere dar voz a setores mais “empoderados”, com destaque para o pesquisador, autor da pesquisa reportada, e para o colega, outro pesquisador, atuando na mesma área da pesquisa, mas que não está diretamente envolvido com o estudo, enquanto silencia outros, como o governo e o público (SILVA, 2010). O

público, revelaram os dados, é quase inexistente em tais notícias, visto que sua voz não é legítima e a mídia serve-se dele para confirmar o que foi dito pelas “fontes oficiais” na condição de “testemunhas do fato reportado” (CHARAUDEAU, 2009, p. 194). Tais observações indicam que há uma relação direta entre letramento(s) e participação social (MOTTA-ROTH, 2009), ou seja, para que a sociedade ampla participe de maneira realmente efetiva nas discussões sobre ciência (e não apenas sobre esse tema, mas sobre uma infinidade de outros assuntos que impactam a vida em sociedade) é necessário que a escola não só possibilite o acesso ao letramento científico como também ensine de forma interdisciplinar<sup>1</sup>, estabelecendo conexões entre diferentes áreas do conhecimento (matemática, história, geografia, química, línguas, biologia, entre outras) e permitindo o diálogo entre diferentes saberes letrados (MOTTA-ROTH, 2011). O resultado dessas mudanças de paradigma, que já encontram iniciativas na proposta de reestruturação do Ensino Médio<sup>2</sup>, é o processo de transformação dos alunos em cidadãos globais, processo que exige de nós, professores da escola pública, um desacomodar de rotinas e um novo olhar sobre nosso papel docente, educador e formador.

Por esse motivo, destacamos a relevância de nos debruçarmos sobre as concepções de letramento que os professores trazem como fundamento estruturante de suas ações pedagógicas. Acreditamos que, a exemplo do que defende Ticks (2006), as concepções de linguagem do professor subsidiam suas ações em sala de aula, e, também, que as concepções de letramento (e de alfabetização) construídas ao longo da caminhada no exercício do magistério moldam as características e as práticas letradas dos professores ao transporem didaticamente conhecimentos e ideologias. Dentro dessa perspectiva, esta investigação associa-se ao projeto guarda-chuva *Atividades colaborativo-educacionais em contextos escolares – A.C.E.C.E.* (TICKS, 2012), que visa desenvolver um processo continuado de

---

<sup>1</sup> O conceito de interdisciplinaridade assumido nesta investigação segue o que propõem as Orientações Curriculares Nacionais, em termos de “promover a expansão da compreensão de mundo, pois pretendem ensinar os alunos a entender as relações entre as disciplinas pedagógicas – em vez de ensinar as matérias escolares de maneira isolada, ou seja, voltadas para si mesmas – e as disciplinas escolares, e delas com a sociedade e a vida dos alunos. O resultado esperado deve reverter para a compreensão da complexidade social em que vivem os cidadãos (no caso, alunos, professores, pais, familiares), sendo a questão da diversidade um dos componentes dessa complexidade.” (BRASIL, 2006, p. 94).

<sup>2</sup> Trata-se da proposta contida no Plano de Governo para o estado do Rio Grande do Sul (2011-2014), que prevê a implementação do Ensino Médio Politécnico e a integração da formação profissional a essa modalidade, tendo como base curricular a articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias. Mais informações em <[http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens\\_med\\_proposta.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf)>.

reflexão que possibilite aos participantes (professores, alunos e membros da equipe diretiva de uma escola da rede pública de Santa Maria, RS) o desenvolvimento de uma metaconsciência acerca de como ensinam e aprendem a ensinar, tendo a linguagem como ferramenta mediadora das práticas educacionais. Desde o ano de 2010, nosso Núcleo de Estudos Colaborativos em Contextos Escolares (N.E.C.C.E.), vinculado ao GT-LABLER, desenvolve pesquisas que têm buscado descrever, observar, compreender e intervir colaborativamente em contextos escolares da rede pública de ensino de Santa Maria, RS. Os trabalhos desenvolvidos pelos participantes e colaboradores do N.E.C.C.E. (professores, alunos, bolsistas) enfocam diferentes aspectos das práticas que constituem o universo escolar: concepções de ensino-aprendizagem e letramento, identidade do professor e ações docentes, como demonstram as pesquisas de Fonseca (2011), Brum e Ticks (2011), Gizeria e Ticks (2011), e Brum (2012), realizadas no âmbito do projeto *Representações sociais em contextos escolares* (TICKS, 2010-2012), já concluído, e os estudos de Ticks, Silva e Brum (2013), além de Bagnara (em andamento), vinculados ao projeto A.C.E.C.E.

Fonseca (2011), por exemplo, analisa os relatos autobiográficos de professores de uma escola pública de Santa Maria, RS, de modo a identificar os fatores que motivaram esses profissionais na escolha da profissão. As análises revelaram como fatores predominantes da escolha pelo magistério: a afinidade com a profissão, definida como dom, vocação; os bons exemplos deixados por professores durante a formação escolar; a garantia de estabilidade profissional. Da mesma forma, destaca a pesquisa, os professores reconhecem a necessidade de atualização para acompanhar os avanços tecnológicos e científicos da contemporaneidade e demonstram um sentimento quase unânime de frustração em relação à desvalorização da carreira docente. Entretanto, mostram os relatos, mesmo frente a todas as dificuldades, esses profissionais ainda acreditam na sua “missão” como educadores.

A pesquisa de Brum e Ticks (2011) enfoca as concepções que os professores carregam em relação aos processos de ensino e de aprendizagem e seus conceitos sobre erro e avaliação. De acordo com a pesquisa, realizada por meio de um questionário respondido por 12 professores, a análise das respostas apontou para concepções de ensino e aprendizagem mais alinhadas à perspectiva cognitivista, em que é destacada a importância de valorizar o aluno e desafiá-lo a buscar novos

conhecimentos. Da mesma forma, observou-se um tímido encaminhamento à perspectiva sociocultural, dada a compreensão do contexto escolar como espaço de formação e conscientização para a cidadania. Em relação aos conceitos de erro e avaliação, a pesquisa mostrou que os professores entendem tais variáveis como fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem, pois é por meio dos erros que o professor consegue identificar as dificuldades do aluno, e, pela avaliação, tem instrumentos (provas) capazes de mensurar os avanços (ou não) do processo. Assim, de forma complementar, erro e avaliação podem apontar possibilidades de mudança e/ou adaptação das ações pedagógicas em sala de aula, ressaltando que a análise de tais variáveis deve considerar aspectos individuais dos alunos e o emprego de critérios justos e apropriados.

As relações sociais vivenciadas no contexto escolar que contribuem para a constituição identitária dos professores são analisadas por Gizéria e Ticks (2011). O estudo buscou entender as representações dos papéis docente e discente e do papel do material didático nas ações e práticas de sala de aula pela análise de 12 questionários. Segundo a pesquisa, os papéis de professor e aluno se constituem por três percepções: uma dialógica, na qual ambos estabelecem trocas em sala de aula e aprendem juntos; uma monológica, em que o professor é visto como detentor e transmissor do saber e, ao aluno, cabe a recepção passiva da informação; uma perspectiva idealizada (futura) de como tais papéis deveriam ser, com destaque para ações de diálogo e troca de saberes entre professor e alunos.

Em Brum (2012), temos a investigação do processo colaborativo de interação em sala de aula entre uma professora de inglês em formação (*pre service*) e uma professora de inglês em serviço (*in service*), participantes de um programa de formação continuada. A análise do processo colaborativo revelou papéis bem definidos para as professoras durante o desenvolvimento das atividades: a professora em serviço assumiu papel de liderança frente à turma, por ser a professora regente, dando as instruções e coordenando as ações dos alunos, ao passo que à professora em formação coube a função de suporte, parafraseando as instruções, mediando as ações dos alunos e motivando-os à participação. Tais observações, aponta a pesquisadora, oferecem importantes pontos de discussão sobre as práticas de sala de aula e possibilidades de reflexão e (res)significação de ações pedagógicas.

Ticks, Silva e Brum (2013), a partir das observações de Brum e Ticks (2011), discutem o processo reflexivo desenvolvido durante o programa de formação continuada de professores a respeito das concepções de leitura crítica e destacam a avaliação desses profissionais sobre como a interferência colaborativa ofereceu mudanças para/no contexto estudado. As discussões sobre o conceito de leitura crítica permitiram a ressignificação dessa atividade, que, ao longo do processo, deixou de ser encarada como decodificação (reconhecimento de sons, letras, fórmulas) e dramatização (imaginação, construção mental de uma “história” contada pelo professor), ambos processos geralmente desconectados do mundo real, para se instituir como prática social letrada capaz de preparar o aluno para a vida. Da mesma forma, destacam os autores, a avaliação dos professores sobre o processo realizado aponta, também, para a ressignificação das suas identidades profissionais, do seu agir pedagógico e, um ponto bastante relevante, para a revitalização das reuniões pedagógicas como espaços para troca de experiências, planejamento, discussão e (re)adaptação de metodologias.

Já o estudo de Bagnara (em desenvolvimento) busca compreender, a partir de relatos autobiográficos, as identidades de professor construídas ao longo da carreira docente.

Assim, a exemplo dos autores resenhados, o presente estudo visa oferecer aos seus participantes possibilidades de problematizar, refletir e (des/re)construir concepções, crenças e valores atribuídos ao letramento por meio da construção de um processo reflexivo e socialmente situado (VYGOTSKY, 2001). Para tanto, procuramos investigar as representações de letramentos produzidas por professoras de uma escola pública, doravante CELL, que constitui o contexto de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Santa Maria, RS. Na intenção de sistematizar e organizar a execução desse objetivo maior, traçamos alguns objetivos específicos:

- 1) identificar as representações iniciais dos participantes sobre letramento;
- 2) propor uma prática reflexiva de discussão sobre o tema, de maneira a construir, em colaboração, um conceito de letramento socialmente situado;
- 3) investigar em que medida as discussões reflexivas contribuíram para a (res)significação e/ou (re)configuração das representações iniciais dos participantes.

Ao final da pesquisa, pretendo delinear respostas para os seguintes questionamentos:

- O que os professores entendem por letramento?
- Como eles acreditam que esse conceito está presente em sua prática docente?
- Que estratégias eles utilizam para explorar diferentes letramentos em sala de aula?
- Em que medida o processo reflexivo desenvolvido no contexto escolar ofereceu às participantes iniciativas/possibilidades de construção de (novas) representações do fazer docente?



# 1 REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo, apresentamos os referenciais teóricos que norteiam esta pesquisa. A sequência de organização da seção busca esquematizar um tripé argumentativo que, ao nosso entender, representa o processo formativo e analítico desenvolvido no estudo, em que partimos da estruturação de um programa de formação de professores, implementado via pesquisa colaborativa, tendo por objetivo a reflexão crítica sobre e do contexto escolar (social, cultural, pedagógico, epistemológico) a partir de discussões e atividades teórico-práticas centradas num tópico específico solicitado pelos participantes daquele contexto: o letramento.

Buscando melhor compreensão dos pressupostos que serão abordados, dividimos o capítulo em quatro momentos: primeiro, discutimos brevemente a questão da formação (contínua) de professores como espaço importante para o estudo do contexto escolar e a problematização de assuntos referentes ao processo de ensino e aprendizagem docente (seção 1.1); a seguir, enfocamos o conceito de representações de modo a compreender os significados que as professoras atribuem aos processos e fazeres problematizados durante a caminhada formativa (seção 1.2); na sequência, voltamo-nos para o papel da abordagem de Análise Crítica do Discurso como aporte teórico-metodológico no desenvolvimento de pesquisas que, como esta, dedicam-se à investigação do contexto escolar (seção 1.3); por fim, concentramo-nos na problemática do letramento, buscando oferecer um panorama dos estudos sobre o tema no contexto nacional e internacional (seção 1.4).

## 1.1 Formação de professores

No Brasil, a questão da formação de professores passou a tomar forma e se consolidar como a conhecemos atualmente a partir de 2002, quando o “Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica” (OLIVEIRA E PAIVA, 2013, p. 9). Desde então, é crescente o número de trabalhos que se debruçam sobre a questão da formação

(contínua) dos profissionais da educação (SCHÖN, 1988; CELANI, 2002; GIMENEZ, 2002; KLEIMAN, 2005; OLIVEIRA E PAIVA, 2012; entre tantos). A preocupação dessas pesquisas tem sido o desenvolvimento de competências por esses profissionais (pré e em serviço) que permitam compreender, acompanhar e problematizar os constantes avanços científicos e tecnológicos e as mudanças sociais que influenciam o modo como esses professores pautam suas ações no dia a dia das práticas docentes.

Ganham espaço nessa dinâmica, como apontam Magalhães e Fidalgo (2008, p. 106), discussões acerca de baixos salários, carga de trabalho excessiva, programas e projetos de remodelação do ensino propostos pelos governos estaduais – que, muitas vezes, são impostos e para os quais os professores não recebem formação ou supervisão adequada –, desvalorização da profissão e do papel do professor na sociedade, problemas relativos à indisciplina em sala de aula, metodologias de ensino, entre outros. Alguns desses assuntos, por um lado, refletem o descaso que os governos têm dispensado às questões da educação no país e, por outro, trazem à baila pedidos de ajuda e respostas às angústias desses profissionais sobre o seu fazer docente e, principalmente, sobre “o que” e “como” fazer.

A exemplo do que aponta Mateus (2002, p. 6), os professores se veem frente ao desafio de “aprender a aprender”, de rever seus posicionamentos e saberes de modo a construir “novas ações” (MATEUS, 2002, p. 8). Esse processo demanda, desses profissionais, o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva (SCHÖN, 1988) com relação às próprias práticas pedagógicas e aos problemas da realidade educacional, contribuindo para a tomada de consciência a respeito do seu papel político e transformador na sociedade. Assim, devido a essa dimensão que extrapola os limites da teoria unicamente voltada para fins docentes, a formação de professores procura reconfigurar o papel do professor participante de modo que ele também se perceba “agente de transformação do contexto profissional” (CELANI, 2002, p. 24) e, conseqüentemente, um multiplicador de ações transformadoras. Para tanto, nos termos de Celani (2002, p. 25), programas de formação (contínua) de professores devem embasar suas ações por um viés sócio-histórico (VYGOTSKY, 2001), no qual a linguagem é entendida como prática discursiva por meio da qual as ações reflexivas desenvolvidas em um determinado contexto se constituem e são

constituídas (agir comunicativo) na construção de espaços de reflexão crítica e negociação colaborativa, pois

[e]sta concepção de formação de educadores enfatiza a importância das práticas discursivas entre formador e professor-aluno, como ferramenta crucial para a compreensão e transformação dos contextos escolares; coloca-se em oposição, por outro lado, a um modelo de educação contínua, caracterizado pelo diálogo unidirecionado com o professor falando e os educadores-pesquisadores ouvindo e construindo interpretações e/ou com o educador-pesquisador transmitindo conhecimentos isolados de uma relação com a prática. (CELANI, 2002, p. 25).

Na citação de Celani (2002), a autora estabelece a diferença entre o processo de formação que visa à participação mútua e integrada entre pesquisadores externos e professores do contexto e o modelo de formação continuada adotado durante muito tempo, conhecido como “três mais um” (três anos de conteúdo específico e um ano na faculdade) (OLIVEIRA E PAIVA, 2013, p. 9). Entretanto, no que diz respeito à formação de professores, as ações formativas propostas pelas políticas governamentais parecem ainda se alinhar a esse modelo, no qual os professores são convocados a participar de palestras expositivas sobre conceitos a serem adotados na prática pedagógica, as quais são proferidas por pesquisadores externos ao contexto escolar. A questão, nesse caso, é que cabe ao professor o papel de ouvinte e assimilador de metodologias prontas, desenvolvidas para contextos que, na maioria das vezes, não se parecem com o seu ou torna-se alvo de questionamentos sobre o fato de suas ações não estarem contextualizadas a discussões atuais.

Em tais propostas, não há espaço para a problematização ou o diálogo de ideias entre os participantes do processo (trans)formativo. Nesse tocante, alinhamo-nos ao exposto por Magalhães (2011, p. 14) quanto a questões de poder e a políticas públicas adotadas pelos órgãos reguladores da educação nacional, que, por tradição, “organizam os modos [das práticas educacionais] como novas diretrizes e propostas curriculares que **chegam** [grifo adicionado] às escolas públicas”, alheias às opiniões dos principais interessados, os professores. Isso, como aponta Schön (1992, p. 79 apud MAGALHÃES, 2011, p. 14), configura um processo de regulação do centro para a periferia, em que os educadores com poder de decisão propõem mudanças visando introduzir transformações no contexto escolar, que, bem se sabe, raramente se concretizam.

Em nossa proposta de formação de professores desenvolvida no âmbito do N.E.C.C.E., no contexto escolar reportado neste estudo, a exemplo do enquadre teórico adotado pelos autores citados, buscamos oferecer, aos participantes do processo, momentos de negociação e autorreflexão a respeito de suas escolhas sobre o que, como e por que ensinar (MOITA LOPES, 1996, p. 179). Assim, procuramos realizar um processo colaborativo, problematizador e (des/re)construtor de concepções, crenças e “modelos” que pudesse subsidiar, a longo prazo, a adoção de uma perspectiva crítica e autônoma com relação ao letramento em seus fazeres docentes. Para levar adiante tal processo, dedicamo-nos à investigação das representações construídas pelas participantes sobre esse conceito que subjaz seus fazeres docentes e as práticas pedagógicas que o materializam. Essa discussão é tematizada na próxima seção.

## **1.2 Construção de representações por professores**

Segundo Celani e Magalhães (2002, p. 321), as representações constituem uma cadeia de significações construídas a partir de negociações entre participantes de interações, em que circulam expectativas, intenções, valores e crenças. Essas significações, segundo as autoras, dizem respeito às teorias do mundo físico, às normas e aos valores socialmente instituídos e colocam à prova os saberes de fazer, poder e agir de seus agentes frente a questões sociais, políticas, ideológicas, etc.

Nesse sentido, as representações estão sempre atreladas aos contextos sócio-históricos, às instituições e aos grupos dos quais os sujeitos participam (CELANI; MAGALHÃES, 2002, p. 322; CASTRO, 2004, p. 41) e aos discursos aos quais se afiliam. Por outro lado, como destaca Castro (2004, p. 41-42), por estarem sujeitas às mudanças e adaptações que os contextos, instituições e grupos podem sofrer por força da dinâmica social, as representações são passíveis de construções e reconstruções, podendo desencadear processos de reprodução ou (re)desconstrução de crenças e ideologias.

Assim, a escola configura uma instituição povoada por inúmeras representações: de professor, de aluno, de conteúdo, de metodologias, de currículo, de cultura, entre outras (CELANI; MAGALHÃES, 2002, p. 321). Aqui, interessam-nos

as representações que professores constroem para definir suas teorias de ensinar e aprender, e suas práticas pedagógicas, particularmente, centradas no conceito de letramento. Dito de outra forma, que representações desse conceito elas materializam em seus discursos e de que maneira colocam essa concepção em prática na sala de aula.

As representações sobre as teorias de aprender e ensinar dizem respeito ao repertório de leituras, vivências e conhecimentos conceituais adquiridos e apropriados ao longo de sua caminhada profissional (CASTRO, 2004). Já as representações sobre as práticas pedagógicas constituem-se dos conteúdos a serem ensinados, dos procedimentos e das atitudes que o professor assume para dar conta de situações concretas de ensino e aprendizagem (CASTRO, 2004).

Neste estudo, a análise dessas representações parte da compreensão do modo como as professoras (res)significam discursivamente as próprias práticas e os processos de ensino e aprendizagem que, em última instância, possam possibilitar transformações e/ou atualizações do/no/para o contexto. Para tanto, valemo-nos dos pressupostos teórico-metodológicos da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2003; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999), revisão a que nos dedicamos na próxima seção.

### **1.3 A Análise Crítica do Discurso**

Nesta pesquisa, voltamo-nos para um contexto específico, a escola, um território em que circulam discursos das mais variadas ordens (o pedagógico, o religioso, o sexista, o acadêmico, o da inclusão, o homofóbico, o político, entre outros), que se espraiam entre os inúmeros participantes desse contexto (como professores, alunos, supervisores, pais, funcionários, pesquisadores externos) por meio das múltiplas práticas sociais que o estruturam (reuniões pedagógicas entre professores, reuniões administrativas entre gestores, atividades de sala de aula, encontros de formação de professores, por exemplo). Assim, entendemos que, ao acessarmos essas práticas sociais, entendidas, por Fairclough (2003, p. 25), como “articulações de diferentes tipos de elementos sociais associados com âmbitos

específicos da vida social”<sup>3</sup>, neste caso, a atividade docente, podemos desvelar os discursos que moldam o fazer e o entender pedagógico desses profissionais e, então, identificar as ideologias, crenças e concepções que os embasam.

Nesse sentido, com aporte teórico-metodológico da Análise Crítica do Discurso (ACD) que, segundo Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 16), configura tanto uma teoria quanto um método de análise de práticas sociais que instanciam discursos em contextos específicos, vislumbramos possibilidades de investigação do discurso desses profissionais de modo a identificar seus posicionamentos na/com suas práticas e o modo como essas posições sedimentam suas formas de entender o mundo. Dito de outro modo, analisar esses discursos é, nos termos Fairclough (2003, p. 124), desnaturalizar as maneiras de representar aspectos do mundo a partir de três ângulos: o material, a partir dos processos, das relações e das estruturas; o mental, por meio dos pensamentos, sentimentos, crenças; e o social. O discurso permeia a construção de visões de mundo diferenciadas que têm como marco fundamental nossas posições sociais, nossa identidade e as relações que estabelecemos com tudo o que está a nossa volta (FAIRCLOUGH, 2003, p. 124).

Da mesma forma, quando os nossos discursos entram em contato com outros discursos, por exemplo, durante as práticas reflexivas do programa de formação desenvolvido na escola, há o estabelecimento de cadeias interdiscursivas capazes de projetar novas visões de mundo (FAIRCLOUGH, 2003, p. 124) que, de alguma forma, possam vir a promover redirecionamentos de atitudes, saberes e ações críticas acerca da realidade. Nessa perspectiva, buscamos a formação cidadã do profissional da educação, que, mais do que qualquer outro, deve ter consciência de seu papel social e, como aponta Fairclough (1992, p. 6), sua formação não pode carecer de uma conscientização crítica a respeito das relações de poder que estabelece no contexto em que atua e como essas relações são inerentes a outros ambientes físicos e sociais.

Nesse sentido, a identificação das marcas discursivas se dá na análise das escolhas linguísticas feitas pelos participantes de determinados grupos/instituições sociais, como a escola. Essas escolhas podem revelar práticas de controle e/ou legitimação de diferenças e relações sociais que, dadas as condições de organização e estrutura da instituição, passam a integrar o senso comum

---

<sup>3</sup> “[...] as articulations of different types of social elements which are associated with particular areas of social life”

(FAIRCLOUGH, 2003, p. 23-25), mas que são desveladas pela investigação das “crenças, atitudes, valores, ações e histórias” desses sujeitos (FAIRCLOUGH, 2003, p. 25).

Tais escolhas se materializam na instância discursiva da prática social, neste caso, durante as sessões reflexivas com os professores participantes da formação continuada. Segundo Fairclough (1992, p. 10), cada instância discursiva compõe-se de três dimensões: um texto, uma interação e uma ação social. A primeira delas caracteriza a modalidade oral ou escrita como o discurso se instancia; a segunda diz respeito à interação entre aqueles que têm parte na discussão, envolvendo processos de produção e interpretação textual; e a terceira refere-se à prática social propriamente dita. Essas dimensões são representadas na figura 1.

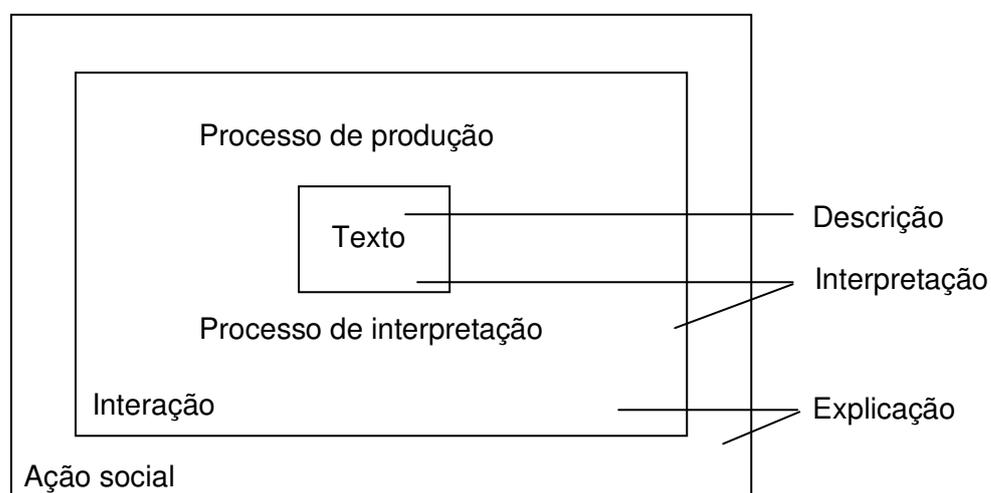


Figura 1 – Dimensões da instância discursiva (adaptada)  
Fonte: Fairclough (1992, p. 10).

Na figura 1, percebemos a forma de instanciação das práticas sociais sob a óptica da ACD, na qual a relação entre a ação social e o texto é mediada pela interação, cuja natureza depende do tipo da prática social na qual o texto se instancia (FAIRCLOUGH, 1992, p. 10-11). Da mesma forma, a natureza do texto está vinculada aos processos de produção que oferecem pistas para a interpretação dos discursos que circulam na e perfazem a prática social (FAIRCLOUGH, 1992, p. 11).

Nesses termos, de modo a dinamizar nossa proposta de reflexão crítica sobre as práticas vivenciadas no contexto escolar e procurar (des)naturalizá-las durante as

sessões reflexivas na CELL, adotamos a proposta metodológica da ACD (FAIRCLOUGH, 1992, p. 11), que organiza o processo de análise do texto (e do contexto) a partir das três fases mostradas na figura 1: a descrição, a interpretação e a explicação. Na primeira fase, realiza-se a descrição da prática social, com foco na identificação dos participantes, do contexto de realização e dos propósitos que a motivaram; na segunda fase, busca-se a interpretação das relações que se estabelecem entre os envolvidos na prática, os processos de produção discursiva, as ideologias, valores, crenças, etc.; na terceira fase, objetiva-se explicar em que medida os discursos desvelados na interação social se relacionam com o contexto social, colaborando para sua manutenção, atualização ou transformação.

Para além do estabelecimento de um quadro social, cultural e pedagógico real do contexto investigado, as contribuições da ACD tanto no planejamento do processo reflexivo quanto na análise dos discursos produzidos ao longo de seu desenvolvimento, descortinam compreensões e representações sobre o fenômeno do letramento na vivência dos profissionais participantes deste estudo. Por essa razão, dedicamos a próxima seção à discussão desse tema, que configura o cerne deste estudo e a questão mobilizadora do processo formativo desenvolvido na CELL.

## **1.4 Letramento**

### **1.4.1 Estudos de/sobre letramento**

A palavra letramento vem, originalmente, do inglês *literacy*, oriunda do latim *littera* (letra), que, com a adição do sufixo *-cy*, indicador de qualidade, estado ou condição, na língua inglesa, passou a designar “a condição ou estado de ser letrado (*literate*)”, ou seja, “ser capaz de ler e escrever” (SOARES, 2010, p. 17). Assim, na sua origem, letramento define a condição ou estado daquele que aprendeu a ler e escrever (SOARES, 2010, p. 17). Entretanto, em função das transformações sociais e o permanente surgimento de novas tecnologias que demandam novos conhecimentos e competências para (inter)agir e sobreviver em uma sociedade cada

vez mais globalizada, tal definição não consegue abarcar o todo das práticas implícitas nesse termo, as quais têm consequências e efeitos sociais, culturais, políticos, econômicos e ideológicos. Surge, assim, a necessidade de uma abordagem que leve em conta essa pluralidade do conceito, os letramentos, em que as práticas de leitura e escrita sejam orientadas pelas especificidades dos contextos e os objetivos a serem alcançados. Nessa perspectiva, conforme Macedo (2005, p. 31), temos uma sociedade configurada pela existência de “diferentes manifestações de práticas de letramento” que mudam de acordo com o contexto: letramento digital, letramento científico, letramento literário, letramento visual, letramento escolar, entre outros. Assim, por tratar de questões em que estão envolvidos, principalmente, dois processos cognitivos de responsabilidade (também) da escola – a leitura e a escrita –, neste trabalho, dedicamo-nos, particularmente, à discussão sobre letramento no contexto educacional – letramento escolar.

A discussão sobre o conceito (de) letramento e suas implicações em contextos educacionais passou a ter evidência a partir dos anos 70 e 80, por meio dos trabalhos desenvolvidos por pesquisadores dos Estudos dos Novos Letramentos (ENL). Nessa época, pesquisadores das mais variadas áreas do conhecimento, em reação às até então vigentes posições behavioristas e cognitivistas herdadas dos anos 60 (GEE, 1999, p. 5), começaram a defender uma concepção de letramento como “prática social”, buscando, dessa forma, o alargamento da noção dominante de letramento como “aquisição de habilidades/capacidades” (de leitura e escrita) (STREET, 2003, p. 77). Na literatura, dentro do ENL, os estudos de Anderson, Teale e Estrada (1980 [2001]), Heath (1983) e Street (1984) são considerados seminais, pois, ao lançarem olhares sobre os aspectos culturais, sociais e linguísticos do letramento e seus efeitos na/para a educação (de crianças e adultos), instituíram as bases teórico-metodológicas para as discussões e pesquisas implementadas nesse campo de estudo.

A pesquisa realizada por Alonzo B. Anderson, Willian H. Teale e Ellete Estrada, publicada na coletânea *Mind, Culture and Activity – Seminal papers from the Laboratory of Comparative Human Cognition* (Cambridge, 1980 [2001]), intitulada *Low-income children’s preschool literacy experiences: some naturalistic observations*, investigou 12 crianças em idade pré-escolar e suas famílias de modo a compreender as atividades (letradas) nas quais tais crianças participavam no cotidiano familiar e na comunidade, como davam conta delas e seus reflexos na

escola (ANDERSON et al., 1980 [2001], p. 313). As observações dos autores revelaram que as experiências do contexto familiar e comunitário não contribuíam para o letramento das crianças, pois, devido à carência de materiais (como livros e revistas) que os introduzissem nas práticas letradas, tais contextos, ao contrário, eram responsáveis pelo agravamento das dificuldades escolares das crianças nas atividades de leitura e escrita (ANDERSON et al., 1980 [2001], p. 327-328).

No livro *Ways with words: language, life and work in communities and classroom* (1983), Shirley Brice Heath apresenta um estudo etnográfico sobre como os saberes cotidianos e culturalmente determinados pelas comunidades das quais as crianças participam – principalmente hábitos da tradição oral, como contar e ouvir histórias dos adultos – afetam suas experiências escolares. A pesquisa, realizada durante 10 anos com crianças de duas comunidades (uma de brancos e outra de negros) do sudeste dos Estados Unidos, mostrou que o desenvolvimento das capacidades linguísticas, os padrões de vocabulário, o letramento e a socialização das crianças diferia de uma comunidade para outra (HEATH, 1983). Enquanto na comunidade branca as crianças aprendiam a ser ouvintes (passivos) e a valorizar fatos do mundo real com base no modo como os adultos narravam os eventos em sequências corretas de ocorrência, buscando compreender as lições morais que as histórias traziam, na comunidade negra a ênfase estava nos fatos do mundo real, a partir da observação do comportamento dos adultos e das experiências que estes transmitiam por meio das histórias (por vezes ficcionais) que contavam, interagindo com eles. Segundo a autora, a principal diferença entre as comunidades residia no desenvolvimento das capacidades de administrar situações que demandavam das crianças soluções de problemas e isso tinha reflexos no seu desempenho escolar. Por um lado, as crianças brancas tinham dificuldades em tomar iniciativas perante os questionamentos que os professores faziam em sala de aula, pois haviam sido preparadas para assumir posições passivas e realizar atividades centradas em situações factuais; por outro lado, as crianças negras careciam de preparo para lidar com situações não ficcionais e que demandavam organização e método (HEATH, 1983).

A partir desses e de outros estudos que apontaram nichos significativos sobre as implicações dos processos de letramento na formação educacional de crianças e adultos, o trabalho de Brian Street, *Literacy in theory and practice* (STREET, 1984), representa um divisor de águas entre as teorias dos anos 70, de bases cognitivistas,

e uma nova perspectiva nos estudos sobre o tema. Nesse trabalho, o autor, partindo dos pressupostos estabelecidos por pesquisadores do ENL de que “na prática, o letramento varia de um contexto para outro e de uma cultura para outra, sendo, dessa forma, resultante de diferentes letramentos em diferentes condições”<sup>4</sup> (STREET, 2003, p. 77), estabelece a distinção entre duas visões (modelos) de letramento: o modelo autônomo e o modelo ideológico.

Para a discussão acerca do modelo autônomo de letramento, Street (1984, p. 77) examina os trabalhos desenvolvidos por pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, os quais, como destaca, são os representantes da “versão forte do modelo autônomo”<sup>5</sup>: Hildyard e Olson (1978), Greenfield (1972), e Goody (1963, 1968, 1977). Nesses estudos, o letramento é tomado na relação com o desenvolvimento do pensamento lógico, racional (HILDYARD; OLSON, 1978), nos efeitos que o contexto tem sobre o letramento, enfatizando o pensamento concreto em detrimento do abstrato (GREENFIELD, 1972) e na aquisição da tecnologia da escrita que, ao contrário da cultura oral, é capaz de desenvolver as funções lógicas e cognitivas da linguagem (GOODY, 1963, 1968, 1977). O traço comum entre esses estudos é o entendimento do processo como uma “tecnologia” envolvida na aquisição da leitura e da escrita, o que, para Soares (2011, p. 30), caracteriza a “dimensão individual” do letramento, em que se consideram separadamente (autônomas) aquelas habilidades que dão conta da aquisição da leitura e aquelas que dão conta da aquisição da escrita. A autora destaca que, sob essa perspectiva, desconsidera-se o *continuum* de conhecimentos e habilidades que são demandadas para escrever e ler diferentes textos em diferentes situações e objetivos (SOARES, 2011, p. 32). Tomado por esse viés, o letramento restringe-se à codificação e decodificação de símbolos que representam a linguagem oral, configurando um processo perceptivo e mental de associação de grafemas em fonemas e vice-versa (ROJO, 2004, p. 2-3).

Assim, Street (1984; 2003) critica essa visão, pois ela faz crer que o letramento, em sua “dimensão autônoma” (individual), seria capaz de desenvolver as capacidades cognitivas e linguísticas das pessoas consideradas não letradas (*illiterate people*) pela simples aquisição da tecnologia da leitura e da escrita e,

---

<sup>4</sup> “[...] in practice literacy varies from one context to another and from one culture to another and so, therefore, do the effects of the different literacies in different conditions.”

<sup>5</sup> “[...] the ‘strong’ version of the ‘autonomous’ model”

assim, melhorar suas condições sociais e econômicas, tornando-as cidadãos adequadamente realizados pessoal, social e profissionalmente (SOARES, 2011, p. 35). Street classifica tal versão como um engano, uma vez que o modelo autônomo de letramento ignora o contexto social de realização das práticas sociais e, portanto, descontextualiza as condições sociais, culturais e ideológicas que subjazem a ele (STREET, 2003, p. 77).

Em sua teorização sobre a nova perspectiva nos estudos de letramento, batizada de modelo ideológico, Street (1984) discute sua proposta à luz de pesquisadores de diferentes disciplinas, que, segundo o autor, oferecem os fundamentos teóricos de “uma alternativa ‘ideológica’ de letramento” (STREET, 1984, p. 95). No campo da antropologia, Street destaca o trabalho de três autores: de Ruth Finnegan (1981), sobre a relação da oralidade com o letramento, aponta a importância de investigarmos os aspectos estruturais, políticos e ideológicos de cada sociedade (grupo social) para compreender suas consequências e efeitos na aquisição das tecnologias de escrita e leitura (STREET, 1984, p. 95-96); de Raymond Williams (1974), que discute o desenvolvimento da tecnologia da televisão no século XX e que defende, a exemplo da influência da televisão, o letramento como “um processo social no qual tecnologias particulares socialmente construídas são usadas dentro de um sistema institucional específico para fins específicos”<sup>6</sup> (STREET, 1984, p. 97); de John Parry (1982), em seu estudo sobre a transmissão da tradição oral indiana (interpretação de textos sagrados), em que coloca em xeque o determinismo da tecnologia da escrita, postulado pelo modelo autônomo.

Street (1984, p. 97) verifica que, em algumas culturas, há a subordinação da escrita em relação à oralidade, como no caso da cultura indiana, em que “sem a tradição oral a escrita não tem sentido, pois o sentido [nos textos sagrados] é regulado pela acentuação e pronúncia corretas de cada palavra” (STREET, 1984, p. 99). Da mesma forma, aponta o autor, a aquisição do letramento oral na cultura indiana faz com que um determinado grupo social, os *Brahma*, mantenha o controle e a hegemonia da tradição cultural oral (STREET, 1984, p. 99).

Em termos de estudos no campo da psicologia, relacionados às consequências cognitivas do letramento, o autor cita a pesquisa de Cole e Scribner (1981), que, ao postularem que “usos específicos de letramento têm implicações

---

<sup>6</sup> “It is a social process, in which particular socially construed technologies are used within particular institutional frameworks for specific social purposes”

específicas” (STREET, 1984, p. 103 citando COLE; SCRIBNER, 1981), reforçam o argumento de que uma situação específica demanda conhecimentos e habilidades específicas para realizar propósitos específicos.

Por fim, no campo das ciências sociais, o autor apresenta as conclusões dos estudos conduzidos por Harvey J. Graff (1979) e Michael Clanchy (1979), os quais revelam que o letramento não se dá pela simples aquisição e domínio da cultura oral ou escrita, mas pela mistura de diferentes modos e tecnologias utilizadas para/na comunicação, sejam eles representados por símbolos gráficos (letras, palavras) ou não, e pelas mudanças que ocorrem nesses modos quando são adaptados de sua forma oral para a escrita e vice-versa (STREET, 1984, p. 110-111).

Das questões levantadas pelos autores citados, Street estabelece o que denominou modelo/perspectiva ideológica, que concebe o letramento como “uma **prática social** [grifo adicionado], não como uma simples capacidade [associativa] técnica e neutra” (STREET, 2003, p. 77) de leitura e escrita, mas como uma atividade essencialmente social, construída na e construtora da(s) experiência(s) cultural(is), ideológica(s), econômica(s) e política(s) cotidiana(s) vivenciada(s) num dado contexto (STREET, 1984, p. 97; BARTON; HAMILTON, 2012, p. 3). Nessa perspectiva, à qual se afilia o presente trabalho, o letramento e/ou o engajamento em práticas e eventos de determinados letramentos é visto como um “ato social” resultante das demandas do contexto no qual seus participantes interagem e realizam/fazem coisas no mundo, suas atividades e interações sociais (STREET, 2003, p. 78; BARTON; HAMILTON, 2012, p. 3). Soares (2011, p. 33-35) classifica o modelo ideológico em termos da “dimensão social” do letramento, no qual, como uma prática social, configura “o que as pessoas fazem com as habilidades e conhecimentos de leitura e escrita [as quais são] responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e padrões de poder” em um determinado contexto social. Segundo a autora, na perspectiva social (ideológica), as práticas sociais não são determinadas pela concepção de “*ser capaz*” de ler e escrever, mas por um **conjunto de práticas** orientadas para “*o quê, como, quando e por quê ler e escrever*” [sic] (SOARES, 2011, p. 35).

Dentro dessa dinâmica que fomenta o entendimento e a participação nas práticas de letramento e entende o fenômeno em sua acepção plural – letramentos – como um **conjunto de práticas**, avançamos em nossa discussão, enfocando as perspectivas contemporâneas que, considerando a multiplicidade de práticas sociais

e competências exigidas para (sobre)vivermos na sociedade pós-moderna, apontam para a emergência de uma pedagogia dos multiletramentos.

A difusão da chamada “Pedagogia dos Multiletramentos” (*Pedagogy of Multiliteracies*) surge em 1996, quando um grupo de pesquisadores dos letramentos, Grupo de Nova Londres (GNL), publicou um manifesto afirmando a emergência da inclusão de outros letramentos (multimodais ou multissemióticos) e da diversidade cultural [que deveria haver?] no currículo da escola (ROJO, 2012, p. 12-13). Para os autores do GNL, isso representa uma possibilidade de preparar os cidadãos (novas gerações, gerações atuais) para a “participação efetiva na vida pública, comunitária e política de uma sociedade”, a qual deve levar em consideração as múltiplas manifestações culturais, linguísticas, discursivas, semióticas, entre outras, que perfazem a experiência humana. Nesse sentido, o grupo propõe uma pedagogia que possa delinear as perspectivas/projetos de futuro por meio da mudança das realidades em três níveis/mundos da vida (e das práticas sociais): profissional, público e pessoal (Quadro 1).

	Changing realities	Designing social futures
<i>Working lives</i>	Fast capitalism/ Post Fordism	Productive diversity
<i>Public lives</i>	Decline of the civic	Civic pluralism
<i>Personal lives</i>	Invasion of private spaces	Multilayered life worlds

Quadro 1 – Mundos, realidades e perspectivas em *design* na Pedagogia dos Multiletramentos

Fonte: The New London Group (1996, p. 71).

No quadro 1, a primeira coluna representa os níveis/mundos da experiência humana que estão sendo afetados pela perspectiva dos multiletramentos; a segunda coluna mostra as realidades em voga que estão em processo de mudança; e a terceira coluna, as perspectivas de letramento a serem delineadas para o futuro das relações humanas. Em relação à vida profissional, destacam os autores, as mudanças estão relacionadas às novas relações de trabalho estabelecidas pelas demandas globalizadas. Princípios, tais como hierarquia vertical, formalismo de comunicação (memorandos) e divisão de trabalho, herdados do modelo antigo de capitalismo e do pós-fordismo, são substituídos por novas abordagens. As relações de trabalho se tornam horizontais (cooperação de ideias); o *e-mail* torna a

comunicação mais informal e rápida; ao mercado de trabalho não interessa mais o funcionário “mecânico” (que aperta parafusos como no filme *Tempos Modernos*, de Charles Chaplin), mas aquele que demonstra habilidades de adaptação e flexibilidade para realizar trabalhos complexos e integrados (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 67). A nova ordem demanda diversidade de/na/para a produtividade. Para a vida pública, as relações de poder que instituíam (e instituem ainda) homogeneidades e centralismos baseados no monoculturalismo e na valorização de determinadas línguas, e registros em detrimento de outras começam a perder espaço para manifestações culturais cada vez mais diversas e atuantes na sociedade civil. Segundo os autores, “o pluralismo cultural deve mudar a natureza e os significados dos espaços culturais”, pois estes passam a representar espaços nos quais diferentes culturas podem negociar bens sociais, culturais e linguísticos (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 65-67), configurando, assim, uma enorme “aldeia global”<sup>7</sup>. Como consequência, no campo pessoal, as noções de autonomia e privacidade dão lugar ao “sentimento” de grupo, de “comunidade”, tudo interligado por redes contínuas de comunicação em que membros de múltiplas comunidades – de trabalho, de interesse, de amigos, de raça, etc. – compartilham e negociam discursos e práticas (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 71). Assim, nessa dinâmica de múltiplas práticas, diferenças e culturas, “devemos ser proficientes nas negociações/trocas que estabelecemos com os múltiplos mundos habitados por cada um de nós e com os múltiplos mundos que encontramos em nosso cotidiano” (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 71)<sup>8</sup>.

A perspectiva adotada pelos pesquisadores do GNL, ao se voltarem para a diversidade cultural e a multiplicidade semiótica que as práticas de leitura e escrita da atualidade nos impõem, reforça o princípio de que, para ser letrado, é preciso mais do que o domínio das técnicas que possibilitam tais habilidades; é preciso entender (o que, como, quando e por que) para poder participar – com competência – das práticas sociais que as envolvem. Essa concepção de letramento, que está orientada para o contexto e que busca uma percepção crítica a respeito dos usos

---

<sup>7</sup> O conceito de “aldeia global” (*global village*) foi criado pelo filósofo e educador canadense Marshall McLuhan como sinônimo de globalização. A expressão pode ser definida, grosso modo, como o resultado da evolução das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), que possibilitam que o mundo se comporte como uma aldeia interligada, na qual podemos nos comunicar com qualquer pessoa. Ver: *Understanding Media* (MCLUHAN, 1964) e *Guerra y paz en la aldea global* (MCLUHAN, 1968).

<sup>8</sup> “We have to be proficient as we negotiate the many lifeworlds each of us inhabits, and the many lifeworlds we encounter in our everyday lives.”

sociais da leitura e da escrita, defendida pelos autores resenhados até este momento, já estava presente nos estudos de Paulo Freire, que defendia uma abordagem de alfabetização que levasse o aluno a ser capaz de compreender a sua realidade e transformá-la, assunto ao qual nos dedicamos na seção a seguir.

#### 1.4.2 Estudos de/sobre letramento no Brasil

No Brasil, o conceito (de) letramento surgiu no contexto das ciências da Educação e da Linguística por volta da segunda metade dos anos de 1980. No entanto, em meados dos anos 70, quando a educação ainda era pautada por princípios formalistas e a concepção de alfabetização estava fortemente relacionada à aquisição técnica da leitura e da escrita, Paulo Freire já abordava o tema em suas discussões sobre alfabetização como “prática da liberdade” e da “conscientização” social (FREIRE, 1975). O excerto abaixo é uma tentativa de síntese da concepção de alfabetização defendida pelo autor:

[A alfabetização] É consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre o seu trabalho. Sobre seu poder de transformar o mundo [...] Só assim nos parece válido o trabalho da alfabetização, em que a palavra seja compreendida pelo homem na sua justa significação: como uma força de transformação do mundo. (FREIRE, 1975, p. 117).

A concepção de Freire, como observamos, transcende a visão do processo como simples aquisição mecânica das habilidades de leitura e escrita (FREIRE; MACEDO, 2012, p. 8). Ao evidenciar o papel da “reflexão” da realidade e da posição do indivíduo no mundo, essa visão orienta para a busca de uma “conscientização” em relação às possibilidades e consequências (implícitas) do/no processo: sociais, culturais e ideológicas. Nas palavras de Soares (2011, p. 120), ao delinear sua abordagem de alfabetização e, por que não dizer, de educação libertadora, Freire propunha uma transformação do material, do objetivo, das relações sociais e do método com que se alfabetiza para, dessa forma, proporcionar um ensino contextualizado e capaz de democratizar saberes e cultura. Por esse motivo, Paulo Freire é considerado um dos precursores do modelo “ideológico” elaborado por

Street (1984), dado que sua concepção de alfabetização já apontava para as consequências e implicações do processo, podendo servir para a libertação ou para a dominação. A serviço da libertação, a alfabetização crítica oferece as condições para que as pessoas possam participar, compreender, transformar e se emancipar social e culturalmente a partir dos conhecimentos particulares da sua realidade (FREIRE; MACEDO, 2012, p. 34). Como instrumento de dominação, a alfabetização representa um construto ideológico voltado à formação de trabalhadores com níveis de leitura e escrita “funcionais” para o mercado de trabalho, que possam ocupar cargos que não demandem letramentos diferenciados e, dessa forma, mantenha-se a estrutura social, cultural e econômica existente sem grandes alterações (FREIRE; MACEDO, 2012, p. 36).

Assim, podemos dizer que a concepção de alfabetização de Freire é bem próxima ao que, mais tarde, passou a ser nomeado de letramento. Ao defender que “a consciência é gerada na prática social de que se participa” e que “uma alfabetização crítica não pode deixar de lado as relações entre o econômico, o cultural, o político e o pedagógico” (FREIRE; MACEDO, 2012, p. 79, 74) ou quando afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 11), o autor chama atenção para a relação indissociável entre texto e contexto como condição primordial para o empoderamento (*empowerment*) político do educando. Freire defende uma visão de alfabetização empoderadora como forma de política cultural, que, em seu sentido político mais amplo e como prática social, configura um conjunto de práticas capazes de funcionar para “reproduzir a formação social existente ou para promover a mudança social emancipadora.” (FREIRE; MACEDO, 2012, p. 8-9).

A partir dos anos 80, como discutimos brevemente na seção anterior, surge a necessidade de designar (novas) práticas em que as habilidades de leitura e escrita estão envolvidas. Nesse novo enquadramento social, o conceito de alfabetização parece não mais abarcar tais demandas. Segundo Soares (2010), a primeira referência ao termo “letramento” na literatura nacional foi feita por Mary Kato (1986), mas sem agregar definição a ele. Mais tarde, Leda Verdiani Tfouni, em 1986 e 1988, respectivamente, em sua tese de doutorado e no livro publicado posteriormente com o mesmo título, *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, apresenta uma definição de letramento (*literacy*) como sinônimo de escrita: “a criação e apropriação de um sistema gráfico que, ideográfica e foneticamente, representa a linguagem oral

de uma comunidade linguística.” (TFOUNI, 1986, p. 52). Como observamos, o conceito trazido pela autora é bastante atrelado à noção de aquisição de uma tecnologia (a escrita), influenciada, talvez, pelos estudos realizados no campo, nessa época, que, como vimos, afiliavam-se ao modelo autônomo de letramento.

Passados quase dez anos, Tfouni (1995 [2010]) retoma a discussão, mas desta vez, enfocando a distinção entre alfabetização e letramento. Segundo a autora, “[e]nquanto a alfabetização [vista apenas como processo cognitivo individual] ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.” (TFOUNI, 2010, p. 20). Com isso, passamos a um novo panorama dos estudos sobre letramento no Brasil, marcado pela distinção entre as concepções e os papéis desempenhados pelos processos de alfabetização e letramento na/para a vida das pessoas.

Nesse cenário, ganham destaque os trabalhos de Kleiman (1995, 2006), Soares (2010, 2011) e Rojo (1998, 2006), que se dedicam a focalizar o letramento na relação com a alfabetização e a escolarização, e como tais processos possibilitam a inserção dos alunos (crianças, jovens e adultos) no mundo da cultura escrita, questão sobre a qual nos debruçamos na seção 2.4.3. Ademais, por influência das discussões desses e de outros pesquisadores em torno do tema, as propostas de ensino e aprendizagem presentes nos documentos oficiais que parametrizam a educação nacional passam a ser delineadas à luz dessa abordagem.

A partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, em 1997, a abordagem e o termo letramento são inseridos no vocabulário e no discurso oficial da educação nacional. O alinhamento do texto dos documentos à abordagem do letramento se materializa pela relação que se estabelece entre escrita (e leitura) e prática social,

produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da língua escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. (BRASIL, 1997, p. 21).

Para melhor entendermos essa relação, baseamo-nos em Soares (2010, p. 47) e Schlatter (2009, p. 11), que argumentam que, para uma efetiva participação em práticas de letramento, não basta “apenas saber ler e escrever”, é preciso saber fazer uso competente dessas habilidades e engajar-se em “diferentes práticas sociais” em que elas estejam envolvidas, em diferentes contextos, diferentes línguas, por diferentes objetivos, etc.

Mais tarde, em 2006, a publicação das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio sedimenta a abordagem do letramento como “um dos princípios condutores da organização curricular” (BRASIL, 2006, p. 15) para o ensino nacional. Em âmbito regional, mais recentemente, em 2009, os Referenciais Curriculares *Lições do Rio Grande* defendem que o conceito de letramento exerce papel fundamental nas “práticas de linguagem desenvolvidas na escola” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 54). De modo geral, nesses documentos, as noções de letramento assumidas se alinham tanto em perspectiva quanto no que diz respeito ao objetivo final dessa abordagem: preparar o aluno para saber fazer uso das práticas de linguagem envolvidas em diferentes contextos (orais e/ou escritos) e textos (verbais e não verbais) que configuram diferentes práticas sociais das interações cotidianas (familiares, escolares, profissionais).

[...] abordagem do letramento deve, portanto, considerar as práticas de linguagem que envolvem a palavra escrita e/ou diferentes sistemas semióticos – seja em contextos escolares seja em contextos não escolares –, prevendo, assim, diferentes níveis e tipos de habilidades, bem como diferentes formas de interação e, conseqüentemente, pressupondo as implicações ideológicas daí decorrentes. (BRASIL, 2006, p. 28).

[...] em diversos contextos de uso da língua falada, principalmente os públicos e institucionais, as práticas de linguagem serão letradas, pois em tais contextos se fazem presentes fortes efeitos de continuidade entre fala e escrita. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 55).

Pelo explicitado nos excertos acima, as concepções trazidas nos documentos chamam atenção para a necessidade do alargamento dos sentidos do letramento, pois, dependendo dos contextos, diferentes letramentos serão exigidos. Assim, somam-se, ao discurso oficial do letramento, novas concepções/abordagens para o mesmo objeto – letramentos múltiplos (BRASIL, 2006, p. 28), multiletramentos e multimodalidade (BRASIL, 2006, p. 92) –, tendo em vista que tais conceitos são indispensáveis para um ensino que visa à construção da cidadania e da autonomia do aluno. A acepção ao primeiro conceito, letramentos múltiplos ou multiletramentos

(COPE; KALANTZIS, 2009), busca dar conta da complexidade dos “novos e complexos usos da linguagem” (BRASIL, 2006, p. 106) por diferentes grupos sociais (linguagem tecnológica, linguagem técnica, linguagem artística, por exemplo). Já a multimodalidade refere-se aos diferentes recursos semióticos (imagens, sons, cores) que interagem conjuntamente com a linguagem verbal e medeiam a comunicação entre textos e leitores, os quais, muitas vezes, tornam desnecessária a compreensão do texto escrito (BRASIL, 2006, p. 105).

A respeito de tais abordagens, Rojo et al. (2010, p. 115) destacam que as competências “multi” configuram a dinâmica da vida contemporânea, altamente globalizada e diversificada, que nos coloca frente a “práticas leitoras” que vão além das habilidades de leitura e escrita, digamos, convencionais, e exigem conhecimento e domínio de diferentes saberes para alcançar diferentes objetivos em contextos específicos. Com isso, a escola (e seus atores) ganha novos desafios e novas responsabilidades, que, em consequência, demandam práticas de letramento escolar alinhadas à dinâmica contemporânea. No entanto, como essa discussão, ainda que da maior importância, ultrapassa os limites do que nos propomos neste trabalho, na próxima seção, limitamo-nos ao debate sobre os letramentos escolares.

### 1.4.3 Letramentos escolares

Como discutimos brevemente na seção anterior, a definição de letramento como práticas sociais que buscam dar conta não apenas da condição de saber ler e escrever mas também das consequências socioculturais dessas habilidades na/para a vida (KLEIMAN, 1995, 2006; SOARES, 2010, 2011; ROJO, 1998, 2006) influenciou grande parte das pesquisas sobre o tema no Brasil, principalmente aquelas voltadas para o contexto escolar. E é na relação entre letramento e escola ou no processo de escolarização que encontramos uma nova questão, na verdade, um ponto de intensa discussão até hoje: a distinção entre letramento e alfabetização.

Para Soares (2007), a alfabetização e o letramento são processos distintos, mas, ao mesmo tempo, interdependentes e indissociáveis. No quadro 2, buscamos

representar algumas das habilidades, técnicas e competências apresentadas pela autora como mais representativas de cada um dos processos:

Habilidades, técnicas e competências da <b>alfabetização</b>	Habilidades, técnicas e competências do <b>letramento</b>
Habilidades de decodificação de fonemas em grafemas e vice-versa;	Habilidades para ler e escrever para atingir diferentes objetivos: informar-se, interagir, seduzir, divertir-se, etc.;
Habilidades motoras de manipulação e uso de equipamentos e instrumentos (lápiz, caderno, borracha, computador, etc.);	Habilidades para interpretar e produzir diferentes gêneros textuais;
Aquisição de modos de ler e escrever;	Orientar-se nos protocolos de leitura e escrita;
Desenvolvimento de uma postura para realizar a leitura e escrita;	Apoderar-se dos protocolos de leitura e utilizá-los para escrever/ler textos;
Aquisição de método de escrita e leitura (da esquerda para a direita; de cima para baixo, etc.) e habilidades de organização espacial das informações na página;	Desenvolver atitudes de afeto e prazer com a leitura e a escrita;
Manipulação correta e adequada de suportes de leitura e escrita (livros, cadernos, revistas, tela do computador, etc.): folhear a página, rolar o texto, etc.	Utilizar a escrita e a leitura de forma consciente, considerando o contexto, o objetivo a ser atingido, o público alvo, etc.

Quadro 2 – Diferenças entre as habilidades, técnicas e competências envolvidas nos processos de alfabetização e letramento

Fonte: Soares (2007, p. 15).

O quadro 2 mostra, com mais clareza, o modo como a alfabetização constitui um processo de aquisição *per se* da tecnologia da escrita, e o letramento, por sua vez, a apropriação dessa tecnologia para uso efetivo em práticas sociais que envolvem a língua escrita (SOARES, 2007, p. 15). Entretanto, alerta a autora, uma não é pré-requisito para a outra, sendo possível a um não alfabetizado apresentar letramento em algum nível (SOARES, 2007, p. 16). A esse respeito, Kleiman (2006, p.16) oferece um exemplo bastante ilustrativo de tal situação:

Uma criança que compreende quando o adulto lhe diz: "Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!" está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas: assim, ela está participando de um *evento de letramento* 4 (porque já participou de outros, como o de ouvir uma estorinha antes de dormir); também está aprendendo *uma prática discursiva* e, portanto, essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever.

Para Tfouni (2010, p. 12), a questão da diferenciação entre alfabetização e letramento reside na compreensão de que o primeiro centra-se no individual e o segundo no social. Assim, por seu enfoque nos aspectos individuais da aprendizagem, o processo de alfabetização está fortemente relacionado a

perspectivas cognitivistas de aprendizagem (como as desenvolvidas por Piaget e Chomsky, na década de 50), preocupadas com os aspectos internos, mentais/biológicos, inatos e universais do processamento linguístico (KOCH; CUNHA-LIMA, 2004, p. 254). Por esse viés cognitivo, a alfabetização no processo de escolarização tende a construir, para o indivíduo, um contexto que propicie a aprendizagem de determinadas rotinas de leitura e escrita, aspectos funcionais e formais. A partir desse aprendizado busca-se compreender e mensurar o domínio das habilidades e tecnologias (graus e/ou níveis) de alfabetização, fixando objetivos a serem alcançados por cada um dos indivíduos participantes das práticas de sala de aula (como reconhecer, interpretar e utilizar corretamente a linguagem verbal, grafar corretamente as mensagens, ler respeitando o ritmo, pausas, nos textos).

No entanto, destaca Tfouni (2010), costuma haver um “equivoco” em relação à alfabetização quando consideramos tal processo passível de ter um fim, uma completude para o educando quando se observam nele as competências esperadas. A alfabetização, embora individual e linear (SOARES, 2007, p. 18), também é um processo contínuo que acompanha a evolução “tecnológica” do indivíduo (na sociedade) e se renova de acordo com os contextos e práticas sociais das quais ele venha a participar. Por exemplo, antes do advento do computador, éramos alfabetizados para dar conta da leitura e da escrita de textos impressos, e isso nos habilitava a termos domínio dessas tecnologias; atualmente, precisamos, além de ler e escrever os impressos, dar conta de textos digitais, multimodais, dominar os instrumentos de leitura e escrita em tela (*mouse*, teclas *PgUp*, *PgDn*, *Enter*, *Ctrl+C*), etc. Dito de outra forma, à medida que a sociedade se complexifica e se especializa, os modos e tecnologias de alfabetização, igualmente, acompanham o fluxo da modernidade e da inovação.

Por outro lado, no processo de letramento, o que é fundamental é o entendimento do caráter social (sócio-histórico) da aquisição da leitura e da escrita (TFOUNI, 2010), ou seja, quais as causas e consequências (competências de uso) da presença ou ausência dessas capacidades letradas numa determinada comunidade ou grupo social. Dessa forma, ao contrário da alfabetização, o enfoque está no coletivo, nas ações partilhadas (trocas) e nas interações entre os participantes das práticas num dado contexto social, em alinhamento a uma perspectiva sociocultural, vygotskiana da aprendizagem. Na teoria vygotskiana, o letramento diz respeito ao desenvolvimento, em alto grau, das habilidades humanas

de manipulação dos artefatos socioculturais, como a linguagem, que influenciam as relações do indivíduo com o meio e as transformações (sociais) resultantes desse contato (VYGOTSKY, 1995). Nessa perspectiva, portanto, a “aquisição” do letramento está ligada ao processo interativo (com o/os outro/s) e ao contexto sócio-histórico em que acontece, nos quais também estão envolvidas questões de identidade e diálogo, de reconhecimento do papel do outro (BAKHTIN, 2011) na interação. Observamos, dessa forma, que o letramento é um processo dialógico por natureza, pois acontece na prática social (num determinado contexto, para um objetivo específico e com um público, grupo ou comunidade alvo) e, devido à interpessoalidade das interações, seu sucesso ou fracasso depende das interações com o outro durante o processo (as ações assistidas, as ações assistidas a distância e as ações autônomas). Essa dinâmica dialógica nos remete a dois conceitos da teoria de Vygotsky, que são princípios constituidores do letramento: a Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) e a Zona de Desenvolvimento Atual (ZDA) (VYGOTSKY, 2001, p. 239-241), sendo a primeira relativa às tarefas que o indivíduo realiza em colaboração com outros mais capacitados (por imitação) e a segunda representa as tarefas realizadas pelo indivíduo de forma independente. Nas palavras de Vygotsky (2011, p. 241), “[...] na escola, o ensino de linguagem [letramento] se dá por um alto grau de imitação, [pois] o aluno não aprende a fazer o que é capaz, mas o que é incapaz de realizar sozinho e que, por estar ao seu alcance [pode fazê-lo] em colaboração com e guiado por seu professor”<sup>9</sup>. Logo, no processo de letramento escolar, temos uma caminhada que começa na ZDA, o que o aluno já sabe, seus conhecimentos de mundo trazidos de casa, da família, da comunidade, em direção à ZDP, o que a escola pode/deve ensiná-lo, os conhecimentos de mundo pedagogizados, os novos saberes, até que ele consiga apropriar-se desses saberes e chegar a uma nova ZDA e iniciar uma nova caminhada.

A representação esquemática de Gallimore e Tharp (1996, p. 180) (Figura 2) busca ilustrar esse ciclo:

---

<sup>9</sup> “La enseñanza del lenguaje, la enseñanza en la escuela se basa en alto grado de imitación. Porque en la escuela el niño no aprende a hacer lo que es capaz de realizar por sí mismo, sino a hacer lo que es todavía incapaz de realizar, pero que está a su alcance en colaboración con el maestro y bajo su dirección.”



Figura 2 – A gênese de uma capacidade de desempenho: avanços para além da zona de desenvolvimento proximal  
 Fonte: Gallimore e Tharp (1996, p. 180).

A partir dessa compreensão da dialogia do processo, por estarmos tratando do letramento na escola, devemos considerar duas variáveis do processo de letramento nesse contexto: letramento enquanto processo do coletivo (os níveis de letramento que um grupo de alunos de uma determinada turma/série apresentam ou não) e também como processo do individual (dentro desse grupo, qual(is) letramento(s) é (são) apresentado(s) ou não por um aluno). Nessa tarefa de medição/identificação de níveis ou graus de conhecimento do aluno, normalmente confundimos o que é ser alfabetizado e o que é ser letrado. O processo de letramento, da mesma forma que a alfabetização, também é contínuo, mas um contínuo não linear (SOARES, 2007, p. 18), pois, devido à variedade das práticas sociais e dos objetivos do uso da leitura e da escrita em contextos múltiplos, torna-se difícil determinar objetivamente em que ponto do contínuo estamos. A produção ou a necessidade de engajamento em determinados gêneros (carta pessoal, notícia de jornal, anúncio publicitário), por exemplo, demanda, do aluno, diferentes habilidades e conhecimentos (linguagem coloquial ou técnica, estratégias de argumentação, convencimento, uso e seleção de recursos não verbais, etc.) para atingir metas específicas (manter contato com amigos ou familiares, informar sobre um fato acontecido, vender um produto ou uma ideia).

Por conta da dificuldade de se mensurar o letramento, em contexto nacional e internacional, têm sido feitas inúmeras tentativas de avaliar as habilidades e

competências de uso das práticas de leitura e de escrita por meio de provas, sondagens, amostragens e demais avaliações (SOARES, 2007, 2011; UNESCO, 2011). No Brasil, desde 1940, as políticas educacionais buscavam identificar ora a aquisição da tecnologia da escrita (alfabetização), ora as habilidades mais complexas de uso dessa tecnologia (letramento). Mais recentemente, tais políticas voltaram-se exclusivamente para o letramento, nesse caso, o letramento escolar, com vistas a desenhar um quadro “real” da educação nacional por meio de exames e avaliações dos conhecimentos adquiridos pelos alunos em todos os níveis da educação pública, tais como Provinha Brasil, Prova Brasil, Sistema Nacional da Educação Básica (SAEB), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos (ENCEJA), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE)<sup>10</sup>.

Os dados gerados por tais instrumentos se destinam a fomentar e/ou adaptar as políticas educacionais existentes ou mesmo implantar novas, visando à elevação dos níveis de letramento (escolar) de crianças, jovens e adultos matriculados em instituições de ensino nacionais. Entretanto, como apontam pesquisadores dedicados ao estudo do letramento, de nada adiantam percentuais e indicadores se, na maioria dos casos, o conceito de letramento e/ou do tipo de letramento que está sendo avaliado ainda não está claro. Para Soares (2010), há, por um lado, a indefinição do que realmente é/conta como letramento e, por outro, a carência de instrumentos “precisos” para tal medição. Essas variáveis, somadas a tantos outros problemas de ordem estrutural, política, econômica, cultural, entre outros, acabam por gerar uma “bola de neve”, que, no final das contas, desmorona sobre o professor, considerado o principal responsável seja pelo sucesso ou pelo fracasso dos alunos que passam por tais avaliações. Esse é um debate importante que ainda está distante de uma definição; por isso, retornamos ao foco de nossa discussão, buscando um encaminhamento sobre como compreendemos nosso objeto de estudo, o letramento escolar.

Ao nos debruçarmos sobre esse fenômeno no contexto escolar, devemos partir do pressuposto de que estamos falando de práticas de leitura e de escrita que ocorrem no âmbito de uma instituição, de uma agência onde se (des/re)constroem

---

<sup>10</sup> Para maiores informações, acesse <<http://portal.mec.gov.br/>>.

saberes, ideologias, crenças e valores sociais. Dessa forma, alinhamo-nos à compreensão de letramento escolar apresentada por Bunzen (2010, p. 101), como

o conjunto de práticas socioculturais, histórica e socialmente variáveis, que possui uma forte relação com os processos de aprendizagem formal da leitura e da escrita, transmissão de conhecimentos e (re)apropriação de discursos.

Por meio dessa perspectiva, falar do letramento escolar é considerar todas as instâncias e práticas de letramento que se organizam e são realizadas no contexto escolar (dentro e fora da escola e da sala de aula). Da mesma forma, isso implica considerar letramento e alfabetização como processos paralelos e complementares, pois ambos oferecem instrumentos e competências que favorecem a inserção do aluno nas práticas sociais, sejam elas mais do cotidiano da escola ou mais orientadas para a vida. Nesses termos, Kleiman (1995, 2006) argumenta que o processo de alfabetização, aquisição do código escrito, geralmente desenvolvido na escola, a principal “agência de letramento” (KLEIMAN, 2006, p. 16), é apenas um tipo de prática de letramento que serve para o sucesso do aluno na escola, mas não o prepara para os outros usos sociais da escrita. Segundo Bunzen (2010), isso acontece porque a escola, na maioria das vezes, desconsidera outras práticas que colaboram para a construção do letramento e fazem circular discursos e ideologias do cotidiano escolar, como troca de bilhetes sobre a aula, escritas nos banheiros e nas carteiras, anotações em borrachas, colas, etc. Por outro lado, a escola busca separar o que é do âmbito escolar do que é do âmbito não escolar (família, amigos, comunidade). Nesses outros contextos, é sabido, necessitamos utilizar a leitura e a escrita de forma “real”, “autêntica”, ao contrário do que acontece na escola em que tais práticas, e os eventos oriundos delas, parecem sempre “artificiais” e, por que não dizer, “neutros” (KLEIMAN, 1995, p. 31).

Essa aparente neutralidade dos eventos e das práticas de letramento na escola nos leva a refletir sobre os objetivos de tais eventos e práticas quando recontextualizados para o contexto escolar, quase sempre centrados na possibilidade de oferecer, ao aluno, o domínio individual da tecnologia da escrita. Para aclarar tal colocação, parece-nos relevante explicitar nosso entendimento do que são eventos e práticas de letramento.

Eventos de letramento são situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre os participantes e de seus processos

interpretativos (HEATH, 1983, p. 93). Um evento de letramento compõe-se de atividades que têm características de outras atividades da vida social, nas quais as práticas são sempre colaborativas, pois cada participante mobiliza diferentes saberes “em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns” (KLEIMAN, 2005, p. 23), como discutir uma notícia de jornal, escrever uma carta, ler um livro, fazer um bolo seguindo uma receita, comentar um filme ou uma novela. Assim, em contraponto às práticas escolares, as práticas de letramento, segundo Street (2003, p. 78), são tanto os comportamentos dos participantes dos eventos de letramento quanto a configuração social e cultural que determina a situação como particular (SOARES, 2007). Por exemplo, durante a leitura de um livro, o leitor acompanha o desenrolar da história guiado pela interpretação do autor (suas concepções ideológicas, sociais, culturais). No entanto, o leitor interage virtualmente com o autor quando discorda dele e determina a particularidade do evento ao voltar páginas, pula mais à frente, lendo apenas um capítulo ou um parágrafo que lhe chama a atenção. Para Soares (2007), as práticas de letramento na escola se apresentam em duas fases: as práticas a ensinar e as práticas ensinadas. As práticas de letramento a ensinar referem-se àquelas que a escola seleciona de uma variedade de práticas sociais que configuram práticas frequentes na vida social e profissional para torná-las objetos de ensino, como diálogos do cotidiano, leitura de textos de jornais e de livros, e produção de textos escritos. Já as práticas de letramento ensinadas são aquelas que se instanciam na ação real da sala de aula e são objeto de avaliação e medição do conhecimento do aluno, como atividades de interpretação de textos, simulação de pequenos diálogos, e produção de redações sobre um tema “X”. As práticas de letramento ensinadas, na maioria das vezes, tentam reproduzir eventos e práticas reais da vida cotidiana. Por fim, Soares (2007) aponta uma terceira fase das práticas de letramento escolar: as práticas adquiridas, que são aquelas das quais o aluno se apropriou e que lhe servirão para o resto da vida.

No contexto de sala de aula, o conjunto das práticas a ensinar e ensinadas se materializa nas atividades que os professores produzem para a transposição didática de determinados saberes, organizados em conteúdos e explorados em exercícios que buscam a fixação e a aprendizagem desses conhecimentos. A essa dinâmica de seleção de saberes com vistas à escolarização denominamos pedagogização do letramento (STREET, 2003; SOARES, 2007), ou seja, o processo

de recontextualização de práticas e eventos não escolares em conteúdos didático-curriculares passíveis de serem ensinados e aprendidos. A partir dessa recontextualização, ao nosso entender, o letramento escolar começa a entrar em conflito com o letramento não escolar. Por um lado, pelo caráter antipragmático e controlador das práticas escolares de letramento, geralmente individuais, unilaterais e descontextualizadas (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2007), que acabam por sublimar os princípios de colaboração, escolha e interesse (isso serve ou não), próprios do cotidiano do aluno; por outro lado, devido ao enfoque, já consagrado pelo senso comum, de ser tarefa única da escola (e, conseqüentemente, dos professores) promover o ensino da leitura e da escrita e o domínio desses “saberes escolares legitimados socialmente” (BUNZEN, 2010, p. 109). Nesse tocante, como já afirmado, a escola, como a “principal agência de letramento”, também assume a tarefa de inserir ou possibilitar a inserção dos educandos no mundo da ciência, seja pela alfabetização, ao desenvolver as habilidades tecnológicas da leitura e da escrita, seja pelo letramento, ao desenvolver as competências da leitura e da escrita em conexão com as práticas sociais do cotidiano. A esse tópico nos dedicamos na próxima seção deste trabalho.

#### 1.4.4 Letramentos escolares-científicos

Os avanços científicos e tecnológicos da sociedade têm afetado, de forma contínua, a maneira como a escola se organiza e, principalmente, os modos de planejamento dos currículos escolares. Não é de hoje que o papel da escola deixou de ser visto como apenas o de ensinar a ler e escrever. Atualmente, essa instituição assume desafios e perspectivas mais amplas: formar cidadãos, conscientizar sobre os papéis nas transformações sociais, inserir o educando em práticas sociais que vão além das fronteiras da escola, desenvolver o olhar crítico sobre o mundo e a realidade, introduzir conceitos científicos, observar, descrever e experienciar as relações entre ciência e cotidiano, entre outras. Dessa forma, é na escola que, como diz o ditado popular, “formamos os cidadãos do amanhã”, ou seja, também é responsabilidade da escola desenvolver as bases epistemológicas que, possivelmente, farão emergir os futuros médicos, advogados, professores,

empresários, cientistas, entre demais profissionais. Para que isso aconteça, é necessário que a escola desenvolva um tipo de letramento escolar que vá além do ensino de leitura, escrita, interpretação e pensamento crítico, mas que desperte, no aluno, a consciência de que a ciência e a tecnologia estão presentes em todos os âmbitos e contextos das práticas sociais (familiares, escolares, digitais, técnicas, cotidianas, entre outros). A esse tipo de letramento, neste trabalho, denominaremos letramento escolar-científico.

Para embasar nossa concepção de letramento escolar-científico, buscamos em Gouveia (2009), Motta-Roth (2011) e Arnt (2012) algumas considerações sobre as relações entre escola e letramento científico, os sentidos e valores do letramento científico na formação cidadã e os diferentes graus de letramento científico.

Segundo Gouveia (2009, p. 21), o ensino escolar, sob a perspectiva do letramento, busca, do aluno, uma aprendizagem dos conteúdos científicos que esteja articulada e em convergência com reflexões a respeito dos usos desses conhecimentos no ambiente em que vive. O autor destaca que a articulação dos saberes científicos ao dia a dia ocorre quando levamos nosso aluno a ressignificar suas práticas cotidianas em termos de procedimentos científicos, pois

[...] se ele convive num determinado contexto em que haja algum momento relacionado à resolução de um problema [...] ele [pode] levanta[r] hipóteses quanto a procedimentos culinários, se ele assiste uma reportagem pelo telejornal [ele pode] discuti[r] informações com sua família [...] ou justifica[r] seu ponto de vista em relação as consequências do avanço da tecnologia no cotidiano das pessoas, na economia [etc.]. (GOUVEIA, 2009, p. 33).

Motta-Roth (2011, p. 9) alerta para a importância do letramento científico para o engajamento da população (e, neste caso, destacamos aquela parcela da população em idade escolar) no debate sobre ciência, pois letrar cientificamente está na ordem de preparar para reconhecer, propor soluções e intervir na resolução de problemas que afetam a sociedade em nível local (comunidade, família, escola) e global (cidade, país, mundo). Nesse sentido, entendemos que, para que a escola realize um trabalho direcionado para o letramento não apenas da leitura e da escrita, o processo deve considerar, como propõe a autora (MOTTA-ROTH, 2011, p. 10), quatro dimensões:

1) o **conhecimento** dos produtos da ciência e da tecnologia, dos sistemas simbólicos que as expressam e constroem, dos seus procedimentos, produtores e usuários (DURANT, 2005);

2) a **atitude** diante da experiência material ou mental, a abertura para mudança de opinião com base em novas evidências, a investigação sem preconceito, a elaboração de um conceito de relações de causa e consequência, o costume de basear julgamentos em fatos e a habilidade de distinguir entre teoria e fato (MULLER, 1983, p. 131);

3) a **compreensão** e a **produção** de textos e discursos que projetem opiniões sobre ciência e tecnologia, pautadas pelo entendimento das relações entre ciência e tecnologia e o mundo em que se vive (SANTOS, 2007);

4) a **capacidade** de fazer escolhas políticas que inevitavelmente advêm da consciência do impacto da ciência e da tecnologia na sociedade (MULLER, 1983, p. 31).

Neste trabalho, compreendemos que, para que a escola possa realizar, em toda a complexidade, o processo de letramento escolar-científico, a exemplo do que propõem Gouveia (2009) e Motta-Roth (2011), faz-se necessário que, durante o processo de escolarização, desenvolva-se, no aluno, a consciência das diferentes manifestações de letramento que se materializam no dia a dia, desde as mais simples até as que exigem mais conhecimentos e elaborações. Nesse sentido, Arnt (2012, p. 27) argumenta sobre os diferentes graus de letramento científico presentes nas práticas escolares. Um primeiro grau de letramento científico trazido pela autora é o científico diário, aquele que advém da curiosidade sobre as experiências cotidianas (ARNT, 2012, p. 28). Esse tipo de letramento é anterior ao processo de escolarização, é trazido de casa, pois o nível de conhecimento exigido envolve pedir ou determinar respostas aos pais, aos colegas ou ao professor, por exemplo. Um segundo grau, o letramento científico formal, refere-se ao processo de descoberta, compreensão, apropriação dos saberes científicos e, assim, a conexão destes com a realidade imediata que acompanha toda a caminhada escolar do aluno (ARNT, 2012, p. 28). Podemos, dessa forma, considerar subgraus de letramento científico formal, distribuídos pelos ciclos educacionais: na Educação Infantil, na Educação Básica, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A cada ciclo, os desafios, as relações e as especificidades do mundo da ciência se complexificam juntamente com a evolução cronológica e cognitiva do aluno. A partir do que propõem os PCNs, a autora sugere que, na Educação Infantil, inicie-se o processo, visando despertar, no aluno, a curiosidade sobre o mundo, e, na perspectiva de Paulo Freire, ler o mundo e transformá-lo. Na Educação Básica, o trabalho pode focar as relações entre a ciência (conhecimento científico) e as situações do cotidiano, os saberes populares, os mitos, o senso comum (ARNT, 2012, p. 29).

A respeito desses dois ciclos, podemos usar como exemplo duas propostas de atividades didáticas organizadas por professores de uma escola pública de Santa Maria, RS, e alunos do curso de Letras – Inglês, da UFSM, durante um programa de formação continuada de professores (2011-2012). Numa das atividades desenvolvidas, que tratava sobre hábitos alimentares, os alunos das séries iniciais foram desafiados a prepararem lanches (sanduíches) saudáveis na cozinha da escola e aprenderam a importância de lavar bem os alimentos antes da preparação para a remoção de qualquer impureza que pudesse oferecer riscos à saúde (TICKS; PROCATI, 2012). Em outra atividade, discutida em um dos encontros de planejamento de material didático com os participantes do projeto, mas que, por questões de tempo, não foi posta em prática em sala de aula, a partir da exploração do/da mito/lenda do/da Boitatá, buscou-se investigar a relação entre conhecimento científico e imaginário popular para a explicação do fenômeno do “fogo fátuo”, por meio de textos sobre ciência produzidos para crianças. Nessas duas propostas, buscou-se colocar em prática as orientações dos documentos oficiais sobre “propiciar experiências que possibilitem uma aproximação ao conhecimento das diversas formas de representação e explicação do mundo social e natural [de modo a estabelecer pontes entre] senso comum e conhecimentos científicos.” (BRASIL, 1997, p. 167).

Arnt (2012, p. 29), a partir de Gouveia (2009, p. 34), destaca, ainda, que, para os ciclos finais do processo de escolarização, Ensino Fundamental e Médio, a compreensão de ciência deve focalizar as relações entre “ciência, tecnologia, sociedade e meio ambiente”. Por essa perspectiva, busca-se desenvolver, no aluno, a consciência interdisciplinar acerca do mundo em todos os níveis das relações humanas. Nesse sentido, no contexto educacional gaúcho, a proposta de reestruturação do Ensino Médio prevê a articulação das áreas do conhecimento por meio da integração dos componentes curriculares (SEDUC, 2011, p. 23). Nessa dinâmica, surge, como possibilidade de articulação interdisciplinar, a criação de um novo componente curricular, o Seminário Integrado, que visa construir espaços de planejamento, discussão e execução de projetos vivenciais desenvolvidos por professores e alunos de modo a colocar em prática os conhecimentos adquiridos nas disciplinas em relação aos problemas e inquietações do cotidiano (escolar, familiar, comunitário).

Considerando esse ponto, enquanto professor de Seminário Integrado em uma escola da rede estadual de ensino de Santa Maria, RS, acredito que seja válido um relato pessoal, pois observo tais vivências como mobilizadoras de mudanças significativas no pensar e no agir dos alunos no que diz respeito às relações que passam a estabelecer com as práticas científicas de pesquisa, observação, discussão, tomadas de decisão, entre outras. Em minha prática, tenho buscado proporcionar aos alunos momentos de reflexão sobre como a pesquisa está presente nas coisas simples do dia a dia, como buscar preços mais acessíveis no supermercado ou consultar o tempo para saber que roupa vestir para ir à escola. Essas experiências têm gerado discussões de temas e problemas mais amplos em sala de aula e incentivado os alunos na busca de mais informações. Assim, em consonância com as discussões atuais sobre “ensinar para a cidadania”, fomenta-se a participação do aluno (jovem, adulto) em atividades em que ele pode se reconhecer cientista, pesquisador, e, assim, contribui-se para o desenvolvimento de competências e habilidades “para questionar e se posicionar frente a práticas científicas” (MOTTA-ROTH; LOVATO, 2009, p. 235).

Neste trabalho, lançamos mão dos pressupostos descritos para identificar indícios de práticas pedagógicas que apontem para representações de letramento alinhadas a essa perspectiva. Em nossa investigação, tais representações emergiram das discussões sobre letramento durante as sessões reflexivas dentro do programa de formação continuada de professores, desenvolvido na CELL. A seguir, descrevemos a metodologia utilizada neste estudo.

## 2 METODOLOGIA

Nesta seção, buscamos discutir e apresentar a abordagem metodológica, os participantes, os procedimentos e os critérios analíticos que estruturaram e tornaram possível o desenvolvimento, por que não dizer logístico, deste trabalho de pesquisa. Primeiramente, enfocamos a pesquisa colaborativa (seção 2.1), abordagem que oferece as bases teórico-metodológicas desta investigação; a seguir, apresentamos o contexto investigado e seus participantes (seção 2.2); em seguida, descrevemos os procedimentos investigativos adotados na coleta e análise do *corpus* (seção 2.3) e, por fim, os procedimentos e as categorias de análise dos dados (seção 2.4).

### 2.1 A pesquisa colaborativa

Para a realização desta pesquisa, adotamos a abordagem de pesquisa qualitativa, que busca o entendimento dos significados particulares construídos pelos participantes ao vivenciarem as ações investigativas em um determinado contexto sócio-histórico e cultural (HOLLIDAY, 2002, p. 10). Assim, a presente proposta inscreve-se como uma investigação colaborativa (MAGALHÃES, 2002) por meio da qual buscamos viabilizar contextos reflexivos, dialógicos e socialmente situados nos quais os participantes possam refletir seus processos de fazer e agir com vistas ao desenvolvimento de uma metacsciência a respeito de tais processos (VYGOTSKY, 2001). Da mesma forma, a interferência nesse espaço abre espaço para a transformação da realidade existente no contexto da sala de aula/escola por meio da reflexão colaborativa acerca da relação entre as crenças e as ações dos participantes (BARCELOS, 2006, p. 23).

Segundo Magalhães (2002, p. 52), um processo de formação colaborativa desafia e oferece possibilidades para que todos os participantes envolvidos (professores, pesquisadores, gestores) se tornem pesquisadores de sua própria ação. Nesse sentido, como discute Liberali (2002), a pesquisa colaborativa assume uma perspectiva reflexiva crítica de descrição e compreensão das transformações

do contexto, em que os eventos e as práticas cotidianas, as histórias e as condições sociais dos participantes desempenham papel fundamental para a transformação de ideologias, práticas, crenças e, em última instância, solução de problemas. Para tanto, buscamos desenvolver o trabalho colaborativo, em sintonia com as especificidades do contexto (culturais, sociais, históricas, econômicas) a partir de dois focos de interesse: o teórico, que oferece as bases epistemológicas que sustentam as ações, e o prático, em que tais ações são testadas, experimentadas e a teoria é posta à prova (LIBERALI, 2002, p.111).

Nesses termos, a exemplo do que defende Magalhães (2011, p. 16), no processo de pesquisa colaborativa que conduzimos na CELL, focalizamos a criação de “ZDPs mútuas” para a construção de (novas) compreensões e concepções das práticas do/no contexto investigado. Para tanto, como metodologia para o desenvolvimento do processo reflexivo, valemo-nos do arcabouço teórico da ACD, situando nossas ações a partir das três dimensões propostas para a análise das práticas sociais: a descrição do texto, a interpretação do processo interativo e a explicação de como esse processo dialoga com a ação social (descrito na seção 1.3).

Da mesma forma, dado o caráter colaborativo da proposta, buscamos a construção de espaços de negociação e reflexão conjunta que estivessem pautados nos princípios de criticidade, responsividade, deliberação, alteridade, humildade e mutualidade, apontados por Ninin (2002, p. 104). Segundo a autora, tais princípios asseguram o sucesso das ações por garantirem, até certa medida, a aceitação dos questionamentos, a argumentação e o entendimento crítico dos diferentes pontos de vista em direção a (res)significação de (novas) práticas (NININ, 2002, p. 104).

A esse respeito, Magalhães (2002, p. 49) destaca que a colaboração (interferência) no contexto sempre pressupõe momentos de negociação, conflito e tensão entre os membros internos do contexto (professor(es) e professores da escola) e os membros internos e membros externos do contexto (professor(es) da escola e pesquisador(es)) no que se refere às práticas, aos conceitos e às escolhas feitas para aquele contexto específico. Entretanto, ressalta a autora, tais momentos são importantes, porque são eles que podem materializar e promover as mudanças de atitude e as transformações desejadas, considerando-se que

colaborar não significa simetria de conhecimento e/ou semelhança de ideias, sentidos, representações e valores ou de participação. De fato, implica em conflitos, tensões e em questionamentos que propiciem aos integrantes possibilidades de distanciamento, de reflexão e de conseqüente auto compreensão dos discursos da sala de aula e de sua relação com aqueles valorizados [...] e os não valorizados pela escola. (MAGALHÃES, 2002, p. 51-52).

Nesta pesquisa, visto que nosso objetivo era construir colaborativamente um conceito de letramento socialmente situado, buscamos configurar um processo reflexivo que jogasse luz sobre tais concepções, (des/re)construí-las e oferecer novos olhares para as práticas pedagógicas das participantes a partir das ações desenvolvidas.

A seguir, apresentamos a descrição do contexto investigado e seus participantes.

## **2.2 O contexto e os participantes da investigação**

O contexto de cultura (HALLIDAY, 1989) no qual esta análise se realiza é o educacional, no âmbito de uma escola pública de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (CELL), localizada em uma comunidade de baixa renda do município de Santa Maria, RS. A instituição, que completou 50 anos de funcionamento no ano de 2012 (ano da coleta do *corpus* desta investigação), atende, aproximadamente, a 350 alunos distribuídos em três turnos, sendo as turmas de 2º, 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos no turno da manhã, as turmas de 1º, 3º e 4º anos no turno da tarde e EJA no turno da noite. Em função da realidade social e econômica da comunidade, a escola busca engajar as famílias de seus alunos nas atividades escolares e, dessa forma, melhorar a qualidade do ensino oferecido, aproximando, na medida do possível, a comunidade da escola.

Esse contexto está organizado em um sistema de atividades (BAZERMAN, 2005), tarefas, afazeres e práticas que perfazem a dinâmica social (espaço-temporal) da escola e nas quais as participantes da investigação estão envolvidas. Assim, em nosso primeiro contato com as participantes, buscamos, por meio de uma sondagem realizada durante os dois primeiros encontros (23/02/2012 e 21/03/2012),

identificar as especificidades e as atividades sociais recorrentes naquele contexto. Dessa sondagem, emergiram as atividades sociais representadas na Figura 3:



Figura 3 – Sistema de Atividades do contexto escolar da CELL

Dentro dessa dinâmica contextual, negociamos com a direção da escola e organizamos as atividades do programa de formação continuada, visando ao desenvolvimento de ações colaborativas que estivessem alinhadas e respondessem às necessidades do cotidiano das participantes. Assim, do compartilhamento das atividades da escola e do nosso grupo de pesquisa, construímos um Sistema Colaborativo de Atividades, que incluiu: leituras teóricas sobre o tema do letramento para discussão nos encontros de formação, elaboração de atividades pedagógicas a partir dos pressupostos teóricos discutidos nos textos lidos e das necessidades do contexto, discussão e (des/re)construção colaborativa de metodologias e materiais didáticos usados em sala de aula (Figura 4).



Figura 4 – Sistema de atividades colaborativas CELL/Grupo de Pesquisa

Assim, parece relevante informar que iniciamos as sessões reflexivas (fevereiro de 2012) com 11 participantes e finalizamos o ano (novembro de 2012) com 8 participantes, havendo, portanto, um percentual de desistência de 25% ao longo de 2012. Os participantes são:

- 1 professora supervisora da escola;
- 4 professoras regentes das Séries Iniciais do Ensino Fundamental;
- 1 professora responsável pela Sala de Recursos;
- 3 professoras regentes do EJA – Educação de Jovens e Adultos, das disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa e Geografia;
- 2 professores mediadores da UFSM.

Todas as professoras participantes da CELL possuem graduação na sua área de atuação, sendo, a maioria, oriunda do Curso de Pedagogia. Das oito professoras

regentes de classe, duas delas também exerciam a função de vice-diretoras dos turnos da manhã e da tarde na escola e três delas também atuavam como regentes de classe em outras escolas da região. Em função dessas professoras que atuavam em outros contextos, geralmente pelo período da manhã, organizamos nossos encontros reflexivos quinzenais sempre às quartas-feiras, à tarde. No final de 2012, as professoras participantes receberam certificado de Formação Continuada de 40h, reconhecido pela 8ª Coordenadoria Regional de Educação, como curso anual de formação continuada.

Os professores mediadores são oriundos do curso de Letras/Inglês da UFSM. A professora, orientadora deste estudo, leciona no curso de Graduação em Letras/Inglês e no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM, e o professor, autor deste estudo, é licenciado em Letras/Inglês pela UFSM e professor de inglês de Ensino Médio da rede estadual de ensino. Ambos têm desenvolvido trabalhos sobre formação de professores, identidades e concepções de aprendizagem em contextos escolares, a professora, desde 2006, e o professor, desde 2010.

Na próxima seção, apresentamos os procedimentos de coleta do *corpus*.

### **2.3 Os procedimentos de coleta do *corpus***

As ações investigativas adotadas neste estudo envolvem dois procedimentos de coleta do *corpus*. Levamos em consideração o *corpus* como um conjunto de textos que serão analisados a partir de duas perspectivas propostas por Halliday (1989, p. 10): como produto e como processo. Como produto, debruçamo-nos sobre as representações de letramento e práticas de letramento constituídas pelo discurso das participantes a partir da análise dos questionários inicial e final e, como processo, dedicamo-nos ao estudo do modo como essas representações foram construídas discursiva e colaborativamente pelo grupo nas sessões reflexivas. A seguir, descrevemos a sequência das ações adotadas na coleta do *corpus*:

- primeiramente, aplicamos um questionário introdutório de sondagem das representações iniciais das participantes sobre o tema do letramento;

- a seguir, realizamos encontros reflexivos (sessões reflexivas) de discussão sobre letramento e práticas de letramento em sala de aula a partir da leitura de alguns textos e das concepções das participantes sobre esses temas;
- por fim, aplicamos novamente o questionário inicial, desta vez com o objetivo de sondar as representações finais das participantes sobre o tema do letramento ao final do processo reflexivo-colaborativo.

Para o estudo do produto, consideramos as respostas coletadas (em dois momentos do processo reflexivo) a partir de um questionário semiestruturado, pois buscávamos mapear as representações das participantes sobre letramento a fim de (des/re)construí-las ao longo do processo (ABRAHÃO, 2006, p. 222).

Os questionários introdutório e final compreenderam três perguntas com foco na investigação das representações de letramento e no modo como essas representações se materializavam e/ou passaram a se materializar no discurso das participantes em relação as suas práticas de sala de aula. A seguir, destacamos as perguntas que fizeram parte dos dois questionários aplicados no início e no final do processo:

- 1) Como você definiria letramento?
- 2) Como você trabalha esse conceito em sala de aula na sua disciplina?
- 3) Poderia dar um exemplo de atividade já produzida e utilizada?

Como critério de organização dos dados para a análise dos questionários inicial e final cada pergunta foi codificada como P (Pergunta) seguida do símbolo de numeral e um número de 1 a 3 (P#1, P#2 e P#3); as respostas foram identificadas pela letra R (Resposta), seguida de um número de 1 a 12 (R1, R2...). Como realizamos duas coletas usando o mesmo questionário, as respostas dadas ao **questionário inicial** são identificadas pela adição da letra “a” (R1a, R2a...) e as respostas dadas ao **questionário final** têm a adição da letra “b” (R1b, R2b...).

Para a investigação do processo colaborativo, valemo-nos, como instrumento de coleta, das sessões de reflexão, desenvolvidas ao longo de 2012, sobre as concepções de letramento das participantes, que foram gravadas em vídeo e, posteriormente, transcritas para análise. Segundo Abrahão (2006, p. 228), esse

instrumento oferece possibilidades de reflexão sobre as representações, bem como o alargamento e, em certos casos, o esclarecimento das concepções, crenças e ideologias implícitas no discurso dos participantes. Por isso, neste trabalho, as sessões reflexivas são entendidas como espaços de reflexão, negociação, descrição e confrontação de crenças e práticas pedagógicas com vistas à proposição de novos olhares e, quiçá, reconstruções colaborativas (SANTOS, 2011; SILVA, 2013).

As sessões reflexivas foram realizadas na sede da CELL e gravadas em vídeo<sup>11</sup>. Esses encontros constituíram-se em momentos de discussão teórica juntamente com algumas atividades práticas para a sistematização e sedimentação dos conceitos discutidos. Cada sessão compreendeu, em média, de 1h30min a 2h de gravação em vídeo, totalizando 17h56min20seg de gravação audiovisual em formato MPG. Para esta investigação, selecionamos cinco sessões reflexivas que pudessem ser ilustrativas do processo.

A seguir, apresentamos os procedimentos e as categorias de análise.

## **2.4 Os procedimentos e as categorias de análise**

Como discutimos brevemente na seção 1.3 deste trabalho, a ACD é entendida como uma teoria e também como método de análise das práticas sociais em contextos particulares. Nesse sentido, para dar conta da análise do produto e do processo colaborativo desenvolvido na CELL, lançamos mão dessa abordagem teórico-metodológica que, por sua preocupação em estabelecer a mediação entre o social e o linguístico, promove o diálogo entre diferentes teorias e disciplinas de forma a organizar um arcabouço analítico transdisciplinar (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 16).

---

<sup>11</sup> Agradecemos aos bolsistas PIBIC-EM Matheus dos Santos Coelho e Henrique Greco, às acadêmicas Carla Campos e Laura Bagnara e à Profa. Maisa Brum pela valorosa contribuição que prestaram a este estudo, ajudando na gravação em vídeo das sessões reflexivas. Ainda, reforçamos nossos agradecimentos aos bolsistas PIBIC-EM Matheus dos Santos Coelho e Henrique Greco e à acadêmica Vanessa Severo Trivisio pela colaboração na transcrição das sessões reflexivas.

#### 2.4.1 Procedimentos e categorias de análise do produto da pesquisa: questionários inicial e final

Realizamos a análise das representações iniciais e finais sobre letramento em 2 etapas. Na primeira, analisamos as respostas dadas à pergunta P#1 *Como você definiria letramento?*, buscando identificar e interpretar as definições atribuídas ao conceito. Na segunda fase, dedicamo-nos às perguntas P#2 *Como você trabalha esse conceito em sala de aula na sua disciplina?* e P#3 *Poderia dar um exemplo de atividade já produzida e utilizada?* de modo a investigar em que medida as representações de letramento identificadas em P#1 se materializavam no discurso das práticas pedagógicas dos participantes em sala de aula (práticas de letramento).

Na análise das respostas dadas à P#1, nos questionários inicial e final, 3 categorias semânticas para a representação do conceito de letramento foram identificadas: letramento como decodificação, letramento como processo cognitivo e de comunicação e letramento como “leitura [crítica] de mundo”.

Exemplos dessas categorias semânticas no *corpus* são apresentados no quadro 3:

Quadro 3 – Categorias semânticas para a representação do conceito de letramento

<b>Categorias semânticas (Letramento como...)</b>	<b>Exemplos do <i>corpus</i></b>
1) Decodificação	“Como a <u>decodificação</u> da escrita.”
2) Processo cognitivo e de comunicação	“Forma de <u>expressar pensamentos</u> , tanto pelo professor como pelo aluno.”
3) Leitura [crítica] de mundo	“ <u>Leitura de mundo</u> – palavras, escrita, imagens, ações.”

A partir da análise das respostas a P#2 e P#3, identificamos 7 categorias semânticas para a representação das práticas de letramento. Das respostas dadas ao questionário inicial, emergiram 5 práticas de letramento com foco: na contextualização, na interpretação, na expressão de pensamento/opinião, na decodificação e na produção textual (escrita). No questionário final, observamos a aglutinação dessas práticas, configurando 2 categorias semânticas que identificam práticas de letramento com foco na apropriação (de saberes para a vida) e na aquisição (da tecnologia da escrita). Em nossa análise, as práticas de letramento se

apresentam na forma dos tipos de atividades pedagógicas usadas em sala de aula que são representadas no quadro 4.

Quadro 4 – Categorias semânticas para a representação das práticas pedagógicas de letramento

	<b>Categorias semânticas (Atividades de...)</b>	<b>Exemplos do <i>corpus</i></b>
Questionário inicial	Contextualização	“Usando o <u>conhecimento prévio</u> trazido pelo aluno acerca do que vai ser trabalhado [...]” Ex.: “Noções de dinheiro [...] <u>para que é usado</u> em sua casa e o que ele gosta de comprar.”
	Interpretação	“ <u>Interpretação</u> ” Ex.: “Propagandas”
	Expressão de pensamento/opinião	“Procuro dirigir as atividades de maneira que <u>todos participem com opinião própria</u> e o <u>porquê da resposta</u> ” Ex.: “Cartaz com <u>adjetivos</u> – valores relacionados a escola.”
	Decodificação	“Com os <u>símbolos que eles reconhecem</u> ao ver determinada imagem” Ex.: “ <u>Associar</u> a letra que começa com determinada palavra com outra”
	Produção textual (oral e escrita)	“Através de atividades lúdicas, pequenos textos, <u>construção de frases ou textos inicialmente oral e após a escrita</u> [...]” Ex.: “ <u>Produção de texto</u> , inicialmente oral, após um tempo construção de apenas uma frase.”
Questionário final	Apropriação de saberes para a vida	“Procuro trabalhar esse conceito <u>explorando o conhecimento prévio</u> do aluno sobre o que vou trabalhar, quais são suas ideias, suas concepções [...]” Ex.: “composição da figura humana, <u>ver se o aluno tem noção das partes</u> que compõem uma figura humana, <u>para que serve</u> cada sentido, depois fazer a <u>representação gráfica</u> dessa figura [...] utilizar espelho para ver o que está faltando, <u>aprender a se olhar, se perceber.</u> ”
	Aquisição de tecnologias da escrita	“Através da observação e relato de situações diversas, iniciando quando a turma apresenta <u>dificuldades</u> , pela <u>escrita de palavras</u> , seguindo <u>pequenas frases</u> e a seguir vai se ampliando até ser possível um <u>texto normal com as normas de boa escrita</u> ”

A seguir, apresentamos os procedimentos de análise do processo desta investigação.

#### 2.4.2 Procedimentos e categorias de análise do processo da pesquisa: sessões reflexivas

Para esta investigação, de um total de 14 sessões reflexivas realizadas na CELL, elegemos cinco sessões, por serem, ao nosso entender, as mais ilustrativas do processo colaborativo desenvolvido entre as participantes da CELL e o pesquisador. O critério para a seleção desses encontros buscou oferecer um panorama da caminhada reflexiva construída no programa de formação continuada. As sessões reflexivas que compõem o *corpus* deste estudo são apresentadas no quadro 5.

Quadro 5 – Identificação, data, duração e ações adotadas nas sessões reflexivas que compõem o *corpus* deste estudo

Identificação da sessão	Data	Tempo de duração	Atividades reflexivas
S#1	28.03.2012	1h15min13seg	Discussão das representações iniciais de letramento.
S#8	04.07.2012	1h36min15seg	Discussão acerca das práticas e dos eventos de letramento no cotidiano escolar.
S#10	22.08.2012	1h33min19seg	Prática de análise colaborativa de atividades didáticas dos colegas.
S#11	05.09.2012	1h54min25seg	Reflexões: Em que medida olhar para a atividade do colega ajudou a repensar a minha prática?
S#14	13.11.2012	1h19min35seg	(Re)configuração discursiva de um conceito de letramento socialmente situado.

Para a análise do processo, adotamos as mesmas categorias semânticas utilizadas na análise do produto para as representações de letramento e práticas de letramento, buscando, a partir das atividades reflexivas adotadas, investigar o processo colaborativo de construção discursiva e socialmente situada dessas representações no grupo. No quadro 6, destacamos as categorias utilizadas e os exemplos retirados do *corpus* que ilustram cada categoria.

Quadro 6 – Identificação das seções, atividades reflexivas, categorias de análise e exemplos do *corpus*

(continua)

Identificação da sessão	Atividades reflexivas	Categorias de análise	Exemplo do corpus
S#1	Discussão das representações iniciais de letramento	letramento como decodificação	“Eu pensei, assim como uma <u>associação</u> , a <u>transferência</u> assim, eu sinto o símbolo linguístico, eu fui à <u>palavra</u> , <u>imagem</u> .”
		letramento como expressão de pensamento	“Eu também achei, eu botei até <u>expressar em pensamentos</u> , eu pensei como elas, assim, eu <u>tô vendo</u> uma casa, então, eu <u>vou expressar meu pensamento</u> ”
		letramento como “leitura [crítica] de mundo”	“Eu penso dessa forma, é aquilo que a criança <u>entende algo mais</u> , ela <u>se envolve</u> com aquilo, que ela <u>passe a conviver</u> com aquilo ali, <u>fazer uso</u> de algo que foi aprendido”
S#8	Discussão das práticas e dos eventos de letramento no contexto da CELL	Atividades com foco na apropriação de saberes para a vida	“[...]uma atividade para que os alunos façam um gráfico de medalhas do Brasil nos últimos cinco anos de Olimpíadas... Ai seria através de levantamento de dados, ela cita lá desde 96 até 2012 quantas medalhas foram conquistadas pelos Brasil... daí perguntas de interpretação dos vários tipos de gráfico [...] e que faça uma pesquisa sobre o interesse dos alunos e as possibilidades deles em terem acesso a esses esportes,

(conclusão)

Identificação da sessão	Atividades reflexivas	Categorias de análise	Exemplo do corpus
			<p>porque daí já faria com que eles pensassem , levasse um pouquinho além de só analisar o que aconteceu e também pensando no futuro, neh... Por que o Brasil não consegue em outras modalidade e se restringe ao futebol”</p>
		<p>Atividades com foco na aquisição das tecnologias da escrita (e da leitura)</p>	<p>“[...] Não lembro qual a palavra. Num texto que eu trabalhei com eles... ele leu duas vezes, três vezes a mesma palavra... e “lê direito”, e ele “ah, mas...”, “lê direito”. Ele trocou uma letra e deu uma coisa completamente diferente”</p>
<p>S#14</p>	<p>(Re)configuração discursiva de um conceito de letramento socialmente situado</p>	<p>Letramento como Leitura [crítica] de mundo</p>	<p>“[...] Tipo aquilo que eles trazem.. que cada um trás acerca da realidade [...]”</p> <p>“[...] compreender o que acontece... compreender as relações”</p> <p>“[...] te[r] uma leitura de mundo das coisas que acontecem envolta deles e [d]os fenômenos da própria natureza...”</p> <p>“[...] observar as coisas que estão acontecendo e tirar opinião sobre isso.”</p>

Para a identificação dos participantes de cada sessão reflexiva (pesquisador, professores e alunos) e os parâmetros utilizados na transcrição do discurso oral dos participantes, adotamos a codificação a seguir (Quadro 7):

Quadro 7 – Identificação dos participantes e dos parâmetros de transcrição das sessões reflexivas

<b>CÓDIGO</b>	<b>SIGNIFICADO</b>	
<b>M1</b>	Mediador 1 (orientador)	
<b>M2</b>	Mediador 2 (pesquisador)	
<b>P</b>	Professores da escola	P1
		P2
		P3
		P4
		P5
		P6
		P7
		P8
		P9
		P10
		P11
		P12
<b>G</b>	Graduandos (Alunos de Letras/auxiliares de pesquisa)	G1
		G2
		G3
		G4
		G5
...	Pausa de qualquer extensão	
<b>[VOZES]</b>	Fala sobreposta (1 voz se sobressai às demais)	
<b>[TODAS]</b>	Falas simultâneas (várias vozes são ouvidas)	
<b>[xxx]</b>	Ruído que impede a legibilidade do discurso	
<b>[risos]</b>	Risos	
<b>[itálico]</b>	Interferência feita pelo analista em função do contexto imediato	
<b>[...]</b>	Indicação de trecho omitido, selecionado pelo analista, em função da relevância para a discussão proposta	

A seguir, apresentamos os resultados desta investigação, referentes à análise do produto (seção 3.1) e do processo (seção 3.2).

## 3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, apresentamos os resultados encontrados na análise das representações iniciais e finais de letramento, que compreendem o **produto** desta investigação (seção 3.1) e na análise do processo colaborativo de construção de um conceito de letramento socialmente situado, que compreende o **processo** desta investigação (seção 3.2).

### 3.1 Análise das representações iniciais e finais de letramento

Para a análise do que estamos denominando **produto** desta investigação, ou seja, as representações de letramento, construídas pelas participantes da CELL, desveladas pelo estudo dos questionários inicial e final, dividimos nossa discussão em quatro momentos: as representações iniciais de letramento (seção 3.2.1), as práticas pedagógicas de letramento (seção 3.2.2), as representações finais de letramento (seção 3.2.3) e as práticas pedagógicas de letramento (seção 3.2.4).

#### 3.1.1 Representações iniciais para o conceito de letramento

A análise do questionário introdutório respondido pelas participantes acerca de como entendem letramento e o modo como agregam esse conceito as suas práticas de sala de aula revelou 3 representações para o conceito de letramento e 5 tipos de atividades utilizadas em sala de aula, identificadas como representativas de práticas de letramento escolar.

De modo geral, metade (54,55% – Tabela 1) das respostas para a primeira pergunta do questionário inicial *P#1 – Como você definiria letramento?* apontam para representações de letramento que concebem o fenômeno pelo viés freiriano da alfabetização como “leitura [crítica] de mundo” (FREIRE, 1975, 1989; FREIRE;

MACEDO, 2012), mais alinhado às concepções contemporâneas. Contudo, as duas outras representações para o conceito (decodificação – 36,36% e processo cognitivo e de comunicação – 9,09%) também revelam que boa parte das participantes restringe o conceito de letramento, como discutem Kleiman (2005), Soares (2011), Rojo (2010) e Daley (2010), à “aquisição do alfabeto”.

Tabela 1 – Representações iniciais para o conceito de letramento

Representações (Letramento como...)	“leitura [crítica] de mundo”	(de)codificação	processo cognitivo e de comunicação
Respostas	R1a R5a R8a R10a R11a R12a	R2a R3a R6a R7a	R4a
<b>TOTAIS</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>1</b>
<b>%</b>	<b>54,55</b>	<b>36,36</b>	<b>9,09</b>

Uma leitura da tabela 1, a qual considere os traços particulares do contexto investigado, ajuda-nos a compreender algumas das razões que subsidiam as respostas das professoras. A relação que estabelecem entre letramento e a noção de “leitura de mundo” pode ser considerada devido ao fato de a maioria das participantes serem egressas do curso de Pedagogia ou de cursos da área da Educação, nos quais a leitura de Paulo Freire é bastante incentivada.

Por outro lado, a associação de letramento à (de)codificação e a aceção de letramento como um processo cognitivo e de comunicação pode ser explicada em função de a maioria dessas professoras atuarem ou, no caso daquelas que ocupam cargos de gestão escolar, terem atuado em classes de alfabetização (anos iniciais do Ensino Fundamental), em que “letrar”, tradicionalmente, constitui-se processo de ensino, conhecimento, identificação e verbalização das letras do alfabeto ou, como explicam Freire e Macedo (2011, p. 18), “aprender a relação entre letras e sons”. No entanto, como evidencia a tabela 1, a maior parte das representações refere-se ao conceito pelo viés da leitura de mundo de Paulo Freire, por isso, iniciamos nossa discussão por essa categoria.

Como já comentamos, a noção de **letramento como “leitura [crítica] de mundo”**, revelada pelas respostas de R1a, R5a, R8a, R10a, R11a e R12a, está fortemente embasada pelo pressuposto freiriano de alfabetização como

contextualização da vida e a construção de significado. Reiterando o que já discutimos na seção 1.4.2, Soares (2011, p. 119) destaca que a noção de alfabetização defendida por Paulo Freire é próxima do que hoje chamamos letramento, pois define o processo como “força para refletir sobre, posicionar-se no e transformar o mundo” (FREIRE, 1975, p. 142). Assim, a adição da palavra “[crítica]” à representação das professoras busca reforçar essa perspectiva na qual o “ato de ler” (o mundo), como prática social, implica ser capaz de analisar os discursos que se (inter)relacionam, opõem-se e se complementam para a significação da realidade (MOTTA-ROTH, 2008; TICKS; SILVA; BRUM, 2013).

Exemplo 1:

**R1a:** O que o aluno traz da vida, experiência, gravuras, trocas, textos.

**R8a:** Leitura de mundo – palavras, escrita, imagens, ações.

**R10a:** Todas as atividades trabalhadas com a realidade de todos, respeitando as individualidades.

**R11a:** É o entendimento de algo como um todo, que passa a fazer parte do cotidiano do aluno.

As representações, a exemplo de R8a (Exemplo 1), que se alinham a esse entendimento, colocam em perspectiva a relação do letramento com o “mundo da vida”<sup>12</sup> do aluno: *o que o aluno traz da vida* (R1a), *palavras, escrita, imagens, ações* (P8a), *as individualidades* (R10a) e *parte do cotidiano do aluno* (R11a). Tais aspectos remetem ao processo de letramento (alfabetização, em Paulo Freire), baseado na imersão na realidade na qual o aluno não é paciente do processo, mas seu sujeito, e no qual o aprendizado está conectado à realidade imediata, ao que é conhecido e realmente faz sentido para o aprendiz (FREIRE, 1975, p. 103-104). Ainda nesse aspecto, somam-se as representações de R5a e R12a (Exemplo 2), que destacam a perspectiva do letramento tomada como possibilidade de “leitura”, como capaz de promover *a construção do conhecimento do indivíduo* (R12a) por meio da *possibilidade de ver e enxergar o mundo de forma concreta* (R5a).

Exemplo 2:

---

<sup>12</sup> A concepção de “mundo da vida” é adotada de Habermas (1990, p. 96) e diz respeito às “[...] estruturas da personalidade, todos os motivos e habilidades que colocam um sujeito em condições de falar e agir, bem como de garantir sua identidade própria.”

**R5a:** Defino letramento como possibilidade de ver e enxergar o mundo de forma concreta. Letramento para mim em sua essência é o modo de compreender os diferentes símbolos e signos usados na sociedade com o objetivo de comunicar. Em um sentido restrito voltado para a alfabetização diria que trabalhar dentro de uma proposta que prima pela construção de significado o letramento amplia a ideia de conhecer e ler o mundo não reduzindo o processo de aquisição da linguagem escrita em codificação e decodificação de sons apenas.

**R12a:** Letramento, mais do que decodificação trata-se de contextualizar o mundo da escrita e relacionar com as necessidades de construção do conhecimento do indivíduo, o que lhe oferece a possibilidade de alcançar seu objeto de desejo: “a autonomia”. Letramento busca de aprendizagem que seja significativa para o indivíduo.

Esses depoimentos buscam estabelecer relações (e diferenciações) entre os processos de letramento e decodificação. Tais relações se estabelecem quando consideram o primeiro como um "alargamento" (*amplia* (R5a), *mais do que* (R12a) – Exemplo 2) de saberes em relação ao segundo, ou seja, a decodificação como um primeiro estágio do letramento. Por outro lado, reconhecem que tomar o letramento como sinônimo de *codificação e decodificação de sons [e letras] apenas* (R5a) acarreta a simplificação do processo *de letramento para a aquisição da linguagem* (R5a).

Ainda com relação ao exemplo 2, podemos observar, nesses depoimentos, alinhamentos às discussões contemporâneas sobre o conceito, enfatizando a relação do letramento com 1) os "aspectos sociais da língua escrita" (KLEIMAN, 2007, p. 1): *contextualizar o mundo da escrita* [para a vida, de forma a possibilitar] *"a autonomia"* [por meio da] *aprendizagem que seja significativa para o indivíduo* (R12a); e 2) "a multiplicidade semiótica de constituição dos textos" (ROJO, 2012, p. 13) que perfazem o cotidiano dos alunos: *compreender os diferentes símbolos e signos usados na sociedade com o objetivo de comunicar* (P5a).

Afastando-se, em parte, dessa perspectiva que busca considerar o aspecto sociopolítico do letramento, a segunda representação para o conceito de letramento identificada em nosso *corpus* (Tabela 2) entende **letramento como (de)codificação**. A esse respeito, como discute Rojo (2010), podemos afirmar que as relações entre letramento e decodificação são legítimas, considerando-se que o segundo processo é uma das capacidades envolvidas nas práticas letradas nas sociedades contemporâneas. A decodificação como capacidade para a leitura e a escrita diz respeito à "discriminação perceptual (visão) e memória dos grafemas (letras)", por meio dos quais "o indivíduo poderia chegar da letra à sílaba e à palavra, e delas, à frase, ao período, ao parágrafo e, por fim, ao texto" (ROJO, 2010, p. 2-3),

em um processo associativo de grafemas e fonemas (auditivo). Essa concepção pode ser marcadamente identificada na resposta de R3a (Exemplo 3), que define sua representação em termos de *decodificação da escrita*. Nos mesmos termos, o conceito é reiterado por R2a e R6a (Exemplo 3).

Exemplo 3:

**R3a:** Como a decodificação da escrita.

**R2a:** Defino letramento como o conhecimento, a identificação e a grafia das palavras do uso diário que aos poucos se amplia para a alfabetização que dependendo do amadurecimento do educando é necessário mais ou menos tempo para se dizer que está alfabetizado, tem compreensão do que lê e escreve.

**R6a:** Associar, transferir a letra ao símbolo linguístico.

Nessa perspectiva, o destaque dado a aspectos como *o conhecimento, a identificação e a grafia das palavras, decodificação da escrita, associar, transferir*, nas representações acima, aponta para uma noção de letramento tomado como a de aquisição do sistema da língua escrita (KLEIMAN, 2005, p. 13-14). Nesses termos, podemos compreender a razão pela qual a participante associa letramento à alfabetização (*se amplia para a alfabetização*), pois, no processo de alfabetização, estão envolvidas as atividades de “domínio da ‘mecânica’ da língua escrita” (SOARES, 2011, p. 15). Tal relação não configura uma incoerência, visto que tais processos são inseparáveis, no entanto, observamos uma simplificação do conceito ao tomá-lo apenas na relação com o código escrito (*identificação e a grafia das palavras*) e como uma fase anterior à alfabetização (*aos poucos se amplia para a [...]*). Ao final de sua resposta, R2a insere a noção de letramento como processo de *compreensão do que lê e escreve*, o que sugere dois pontos de vista: 1) uma expansão da ideia para além da simples decodificação, aproximando-se, de acordo com a nossa categorização nesta análise, da noção de “leitura [crítica] de mundo” ou 2) a partir da ideia de alfabetização anteriormente destacada na resposta, a retomada de práticas de associação adequada entre sons e letras na língua (SOARES, 2011, p. 16), o que configuraria, segundo a participante, *se dizer que [o aluno] está alfabetizado*.

A ideia de alfabetização (letramento) a partir de práticas de associação e transferência mecânica de símbolos do código escrito é reiterada por R6a (Exemplo 3). Entretanto, em sua discussão, a participante insere a noção de *símbolo*

*linguístico* para referir, ao que as evidências linguísticas (*transferir letra ao signo*) indicam, ao processo de atribuição de sentido a determinado signo arbitrário, como a sequência de morfemas e fonemas que formam a palavra C-A-D-E-I-R-A e sua materialização física, como um objeto de “assento com encosto e pernas, geralmente para uma pessoa” (HOUAISS, 2008, p. 120). Em sua definição, porém, a dinâmica de *associar, transferir a letra ao símbolo linguístico* sinaliza o letramento em si, ou seja, quando o aluno conseguir dar conta desse processo poderá ser considerado letrado (alfabetizado). De acordo com Kleiman (2007, p. 3), práticas como as destacadas por R2a e R6a (Exemplo 3), que envolvem a segmentação em palavras e o estabelecimento de correspondências regulares letra-som, são necessárias para qualquer prática social, mas, em si, não configuram a formação de um “usuário proficiente da língua escrita”, pois esse resultado dependerá dos interesses, das intenções e do engajamento do aluno em uma determinada situação que, pelo viés dos estudos de letramento, será sempre coletiva, colaborativa e pautada na realidade.

Já em R7a (Exemplo 4), ainda que se mantenha a noção de decodificação, há uma tentativa de expansão do conceito na relação entre o reconhecimento grafofonêmico (*codificar a língua escrita*) e seu *uso na/para a comunicação*.

Exemplo 4:

**R7a:** É a capacidade de codificar a língua escrita e fazer uso da mesma.

Essa aproximação entre o código e o seu uso nos remete a uma das implicações do letramento para a formação do indivíduo: a manipulação do sistema de signos (letras, palavras, pontuação) para significar (KLEIMAN, 2010, p. 42) e, a partir disso, atingir objetivos por meio da linguagem. Assim, como já foi dito, a decodificação da língua escrita configura um dos aspectos e/ou capacidades envolvidas no letramento, no entanto, como sugere R7a, esse processo só se mostra relevante para a aprendizagem do aluno se aliado a práticas de uso da língua que demandem tal conhecimento, por exemplo, separar sílabas ao produzir um texto (essa relação é retomada mais adiante quando discutiremos os tipos de atividades exemplificadas pelos professores como práticas de letramento utilizadas em sala de aula).

Não distante da ideia de decodificação de signos com vista à significação, mas com enfoque mais voltado aos processos psíquicos que desencadeiam a significação desses signos, encontramos a terceira representação identificada para o conceito de letramento: **letramento como processo cognitivo e de comunicação**.

A abordagem cognitivista da linguagem enfatiza a relação entre a organização da memória e a estrutura mental, enfocando os aspectos internos, biológicos e individuais como desencadeadores da aprendizagem por meio de processos de moldagem e processamento de informações (KOCH; CUNHA-LIMA, 2004, p. 253-254). Com base nesse pressuposto, a análise da resposta de R4a (Exemplo 5) identifica o letramento como um processo cognitivo com vistas à comunicação (*expressar pensamentos*).

Exemplo 5:

**R4a:** Forma de expressar pensamentos, tanto pelo professor quanto pelo aluno.

Tal definição soma-se, em parte, segundo Daley (2010, p. 481), à definição de letramento da maioria das pessoas: como “habilidade de ler e escrever, entender informações e expressar ideias [...]”. Tais habilidades estão envolvidas no letramento (KLEIMAN, 2005; ROJO, 2010; SOARES, 2011), no entanto, na resposta da professora, elas parecem ser tomadas como processos essencialmente cognitivos e individuais (*tanto pelo professor quanto pelo aluno*), configurando uma rotina de decodificação e processamento de informações, nos quais não necessariamente estão envolvidos processos de ensino e aprendizagem, visto que, na *[f]orma de expressar pensamentos*, objetivamos, grosso modo, a capacidade de demonstrar individualmente algumas atividades que envolvem a leitura e escrita na escola, como responder oralmente ou por escrito a um questionamento feito pelo professor (KLEIMAN, 2007, p. 2).

As representações de letramento analisadas até aqui são retomadas e problematizadas ao estabelecermos relações entre elas e as representações das práticas de letramento desenvolvidas em sala de aula e representadas no discurso das participantes.

### 3.1.2 Representações iniciais para as práticas pedagógicas de letramento

As práticas pedagógicas de letramento se manifestam nas atividades pedagógicas que as professoras utilizam para a transposição didática de saberes em sala de aula e que, a partir da análise das respostas dadas a *P#2 – Como você trabalha esse conceito em sala de aula na sua disciplina?* e *P#3 – Poderia dar um exemplo de atividade já produzida e utilizada?*, no questionário inicial, revelaram 5 tipos de atividades que parecem focar aspectos particulares do processo de letramento. A tabela 2 apresenta as representações de práticas de letramento (tipos de atividades com foco em/na) identificadas e quantifica as respostas encontradas para cada uma delas:

Tabela 2 – Representações iniciais de práticas pedagógicas de letramento

<b>Representações (Atividades com foco na...)</b>	<b>contextualização</b>	<b>expressão de pensamento/opinião</b>	<b>decodificação</b>	<b>interpretação</b>	<b>Produção textual (oral e escrita)</b>
Respostas	R1a R8a R10a	R5a R11a R12a	R3a R4a	R6a	R2a R7a
<b>TOTAIS</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
<b>%</b>	<b>27,27</b>	<b>27,27</b>	<b>18,18</b>	<b>9,10</b>	<b>18,18</b>

Em linhas gerais, a tabela 2 mostra uma recorrência maior (27,27%) de representações de **práticas de letramento com foco na contextualização**, embora a ideia de “contextualizar”, em algumas dessas representações, quando exemplificadas pelos tipos de atividades utilizadas, sugerem certa confusão ou vaguidão de perspectiva, como mostram os excertos a seguir:

#### Exemplo 6:

**R1a:** Sim. Trocas de experiências, contato com o que o aluno vive.

Ex.: (Sobre o que eles mais tem construção no momento)

**R10a:** Os trabalhos são vivenciados de forma com que possam atender as necessidades da turma.

Ex.: Família... Cartaz, fotos...

Em R1a (Exemplo 6), apesar de a descrição se alinhar à ideia de contextualização ao enfatizar *[t]rucas de experiência e contato* com a realidade do aluno, a representação é frágil e abre precedentes para questionamentos acerca de seus propósitos. Em princípio, não somos informados sobre que tipos de *experiências* são relevantes de serem abordadas: as experiências familiares, as experiências das relações com amigos na comunidade ou aquelas vivenciadas na escola com colegas de classe. No que se refere ao *contato com o que o aluno vive*, não está claro o contexto para o qual as atividades são direcionadas: para a comunidade, para o contexto escolar ou para o contexto familiar. Da mesma forma, o exemplo apresentado pela participante contribui para o estabelecimento de mais um *gap* na descrição, quando se refere *ao que eles têm em construção no momento*, e, ao tratar das *experiências* dos alunos, não há evidências se o que será (re)contextualizado em sala de aula partirá de fatos do cotidiano da escola, de acontecimentos da/na comunidade ou eventos familiares.

Por outro lado, em R10a, observa-se a tendência à contextualização marcada linguisticamente por *trabalhos são vivenciados e atender as necessidades da turma*, em que a ideia expressa pelo verbo “vivenciar” parece buscar uma (res)significação para as práticas de sala de aula, direcionando o ensino para a vida, para o seu uso cotidiano e socialmente situado, de modo a *atender as necessidades da turma* (R10a). Nesse tocante, o exemplo apresentado traz pistas de, pelo menos, uma das necessidades da turma que oferece possibilidades para o desenvolvimento de um processo de aprendizagem contextual entre vivência escolar e “mundo da vida”: o trabalho associado aos valores familiares (*Família* – R10a), abordado em sala de aula por meio de atividades com o uso de *cartazes e fotos*. Com isso, o que está evidenciado no discurso de R10a é um alinhamento às proposições dos PCNs quanto à elaboração de materiais pedagógicos capazes de estabelecer a interlocução entre os valores e os propósitos do processo educacional e as reais necessidades dos alunos (BRASIL, 1997, p. 29).

Relacionando tais dinâmicas ao contexto da CELL, observamos, nessas representações, tentativas de aproximar as vivências escolares do cotidiano comunitário e/ou familiar (*o que o aluno vive* (R1a), *[e]m casa* (R7a) e *Família*

(R10a)), de modo a colocar em prática a proposta do Projeto Integrador da escola para o ano letivo naquele exercício<sup>13</sup>.

Essa abordagem integradora também pode ser observada, mais explicitamente, na representação de R8a (Exemplo 7). A descrição do tipo de atividade mostra-se em consonância com as orientações pedagógicas propostas pelos documentos oficiais, baseadas na “contextualização”: *conhecimento prévio, concepções já existentes* (R8a):

Exemplo 7:

**R8a:** Usando o conhecimento prévio trazido pelo aluno acerca do que vai ser trabalhado, as concepções já existentes.

Ex.: Noções de dinheiro – ver o conhecimento que o aluno tem sobre a nossa moeda, para que é usado em sua casa e o que gostaria de comprar, etc.

A compreensão das situações e dos problemas propostos em sala de aula se dá na referência que se estabelece com fatos da vida do aluno, seu mundo imediato (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 22). Da mesma forma, o tópico da atividade exemplificada (*Noções de dinheiro*) reitera essa abordagem por meio da análise do *conhecimento que o aluno tem sobre a nossa moeda* (R8a) e pela sondagem das necessidades dos alunos em seu cotidiano (*para que é usado em sua casa e o que gostaria de comprar – R8a*). Esse critério coloca em prática os conceitos vygotskianos de ZDA e ZDP (VYGOTSKY, 1995): a partir do que o aluno já sabe e das necessidades relacionadas ao dinheiro (ZDA), por meio da mediação do professor e junto com os colegas, o aluno poderá refletir sobre outras questões que envolvem a dinâmica monetária, por exemplo, a economia do país, a carga tributária, a distribuição de renda para determinados setores sociais, como educação, saúde, segurança, etc. (ZDP).

Retomando a tabela 2, a segunda prática mais recorrente são **as atividades com foco na expressão de pensamento e opinião** (27,27%). Aqui, um fator que pode ser significativo de tais representações deve-se à atuação das professoras em séries iniciais, nas quais o objetivo da aprendizagem costuma voltar-se para a

---

<sup>13</sup> Quando realizamos a coleta de dados na escola, em 2012, o Plano Integrador previsto pelo Projeto Político-Pedagógico para aquele exercício tinha como lema “Construindo uma cultura de Paz e Saúde”. Segundo a coordenação pedagógica, o objetivo era, por um lado, contribuir para a diminuição dos índices de violência no contexto e, por outro, aproximar/ampliar a participação das famílias e da comunidade da/na escola.

oralidade e para a formação das primeiras frases. As respostas de R5a e R11a (Exemplo 8) sugerem atividades com foco na expressão de pensamentos e apresentação de opiniões sobre o tópico em discussão. Observamos que cada uma das professoras destaca aspectos particulares que são focalizados nas atividades: observar e descrever (R5a) e opinar e justificar (R11a).

#### Exemplo 8:

**R5a:** Atualmente com o 1º ano procuro observar as crianças e as respostas que dão aos próprios questionamentos. Insisto que eles observem as coisas da sala de aula, da escola e descrevam o que veem e o que parece ser. Quando trabalhamos com livros, revistas procuro sugerir que falem sobre o que estão vendo e se essas coisas podem ser lidas como eles fariam para representá-las, falar para os outros.

**R11a:** Procuro dirigir as atividades de maneira que todos participem com opinião própria e o porquê da resposta.

Ex.: Cartaz com: adjetivos – valores relacionados à escola.

Em R5a, observamos uma busca por relacionar a atividade escolar com o uso da língua para a exposição oral ou escrita da realidade imediata (*como eles fariam para representá-las*). Também, há uma preocupação da professora em diagnosticar os processos de expressão de opiniões dos alunos pela análise *[d]as respostas que dão aos próprios questionamentos* e de proporcionar espaços para que tais processos possam ser desenvolvidos, como, por exemplo, *[trabalhar] com livros, revistas e [observar e descrever os contextos] da sala de aula, da escola*. Por esse viés, tais ações parecem apontar para um entendimento das práticas escolares como "textos", passíveis de descrição e interpretação e direcionados ou projetados a um público-alvo (*falar para os outros* – R5a). Da mesma forma, os verbos usados para a descrição das práticas evidenciam maneiras de como a professora orienta o andamento do processo: *Insisto que eles observem [...] descrevam [...] e procuro sugerir que [...] se [...] podem [...] como [...]*.

Processo semelhante é descrito por R11a, em que o objetivo final das atividades é promover a participação do grupo nas discussões propostas (*de maneira que todos participem com opinião própria*). Como exemplo de atividade que ensinaria essa participação, a professora traz o *cartaz com adjetivos* que representem *valores relacionados à família*. Aqui, cabem algumas provocações acerca da promoção de letramento oferecida pela atividade, como esclarecer se o cartaz será confeccionado pela professora com ou sem a participação dos alunos,

se a confecção dos cartazes pelos alunos será uma atividade individual ou coletiva, se ela se realizará em sala de aula ou como tarefa para casa. No que tange aos valores familiares, quais serão os valores selecionados como mais ou menos representativos da instituição familiar, quais concepções de família são consideradas e quais não serão e, nesse caso, em que medida se partirá da definição de um “modelo” e se esse modelo considera as diferenças.

Essas provocações procuram enfatizar alguns aspectos inerentes a práticas de letramento, tais como a configuração sempre coletiva dos eventos, em que cada um dos participantes colabora com determinados saberes e habilidades, a situação determina os meios, materiais, modos e as dinâmicas para o desenvolvimento das atividades (prática situada) (KLEIMAN, 2005, p. 22-27). Da mesma forma, como destacam Rojo (2004, p. 6) e Motta-Roth (2008, p. 245), as práticas letradas demandam processos de apreciação e análise crítica do que se pretende realizar, como levar o aluno a refletir sobre as transformações geradas pelas mudanças sociais no conceito de família e os valores que têm sido agregados a essa instituição por conta disso.

Como indício de um possível alinhamento a questões como essas, temos, na representação de R11a (Exemplo 8), o interesse em compreender os motivos pelos quais os alunos se posicionam dessa ou daquela forma (*o porquê da resposta*) em relação aos assuntos tratados em aula. Essa mesma perspectiva crítica é reiterada em R12a (Exemplo 9) ao jogar atenção para a relevância e as dinâmicas do processo de leitura em sala de aula (*ler o que e para quê, e como*):

Exemplo 9:

**R12a:** Enfatizando o relacionamento inter e intra-relacional do indivíduo com o objeto do conhecimento. Ex.: ler o que e para quê, e como.

Ex.: Alfabeto: Para que serve? Quando se torna um instrumento de leitura? Sons, imagens, associações.

O destaque de R12a (Exemplo 9) nas relações *inter e intra-relacionais do indivíduo com o objeto do conhecimento* parece apontar para práticas de letramento em que, para a realização das atividades propostas, são mobilizados todos os níveis de conhecimentos do sujeito (morfológicos, sintáticos, semânticos, associativos, contatos prévios com o assunto) aliados ao envolvimento afetivo e à motivação particular (afiliações ideológicas, prazer de ler, necessidade escolar) (PEREIRA;

SILVA, 2010, p. 242; FERREIRA; DIAS, 2002, p. 44). Para isso, como evidenciam as perguntas (*o quê? para quê? e como?*), faz-se necessário um posicionamento frente ao *objeto do conhecimento* que promova reflexões sobre as implicações desse conhecimento para a vida. Nesse sentido, as perguntas destacadas sugerem o desenvolvimento de um processo de leitura direcionado para a formação de um leitor que não apenas seja capaz de compreender o que lê (*leitor proficiente*) mas também se posicione e abstraia sentido dessa atividade para sua vida (*leitor crítico*) (PEREIRA; SILVA, 2010, p. 242).

Por outro lado, ao analisarmos o tipo de atividade exemplificado, observamos uma preocupação com os processos de apropriação e utilização (*internalização* em Vygotsky) do que é aprendido: o *alfabeto*. O método de abordagem do conteúdo a ser trabalho parece buscar uma metacsciência acerca do processo de aprendizagem por meio de questionamentos que instigam a reflexo do aluno (*Para que serve? Quando se torna um instrumento de leitura?* – R12a – Exemplo 9). Em face do exposto, podemos vislumbrar, nessa representao, ecos de trs das cinco representaes de prticas de letramento identificadas no *corpus*: a contextualizao com vistas à leitura crtica; a expresso de pensamento/opinio a partir das questes geradoras; e a decodificao dos *sons, imagens* [e das] *associaes* [com o codo escrito] (R12a). Aqui, a decodificao pode ser vista como o resultado do processo reflexivo de como o reconhecimento grafonmico configuraria um dos instrumentos/capacidades envolvidos no processo de leitura (ROJO, 2004, p 4).

Em contrapartida, essa compreenso da decodificao como uma das capacidades inerentes à leitura no é encontrada nos excertos de R3a e R4a (Exemplo 10), em que esse processo é tomado como objetivo central da atividade. Essa representao das prticas com foco na **decodificao** (18,18%), como discutimos, pode ser justificada pela recorrncia, nas sries iniciais do ensino fundamental, da realizao de atividades voltadas para a separao de slabas e soletrao que, mais tarde, podem contribuir para que o aluno se sinta capaz de verbalizar (expressar) suas opinies, ideias, dvidas e, conseqentemente, ler e escrever.

Exemplo 10:

**R3a:** Com os smbolos que eles reconhecem ao ver determinada imagem.

Ex.: Associar a letra que começa com determinada palavra com outra.

**R4a:** Através de situações problema.

Ex.: descrição de atividades escritas, exemplo: O dobro de um número mais seu triplo é igual a 300.

Em R3a e R4a (Exemplo 10), os exemplos de atividades cobrem duas áreas de conhecimento, língua portuguesa e matemática, respectivamente, mas o foco da atividade é o reconhecimento parcelado da informação (*os símbolos que eles reconhecem* – R3a) na busca da resolução de problemas (*situações problema* – R4a). Por se tratarem de atividades desenvolvidas para as séries iniciais do Ensino Fundamental, elas buscam dar conta da *alfabetização* dos alunos, o que, segundo Soares (2011, p. 15), implica “levar à aquisição do alfabeto [...] ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever”: *associar a letra [...]* (R3a) e *descrição de atividades escritas* (R4a). As capacidades letradas exigidas em cada atividade dizem respeito ao estabelecimento de relações entre *símbolos e imagens* (R3a – Exemplo 10) e a identificação de informações numérico-quantitativas envolvidas nos cálculos matemáticos básicos: *dobro [...]* *triplo [...]* *igual a 300*. Tais atividades de domínio do código escrito e de convenções matemáticas são, com certeza, parte integrante do letramento, mas não encerram o processo, que demanda outras capacidades (de compreensão, apreciação e réplica) que vão além da decodificação (ROJO, 2004, p. 4-7).

Dentro das capacidades letradas descritas por Rojo (2004, p. 6), a interpretação configura o estágio em que definimos a relevância das informações e nos posicionamos em relação aos discursos ali produzidos. Da mesma forma, Ferreira e Dias (2002, p. 41) destacam que é por meio da produção escrita (e oral) que formulamos pontos de vista e atribuímos sentido ao mundo. A esse respeito, nossa análise revelou práticas, relativamente tímidas, de **interpretação** (9,10%) e **produção textual** (oral e escrita) (18,18%). Essas práticas sugerem um consenso, dado o contexto de atuação da maioria das professoras, de que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e EJA, os alunos não estão sendo estimulados pedagogicamente por atividades que exijam interpretação e produção textual, seja na modalidade oral seja na escrita, ainda que, via de regra, a escola configure a agência responsável pelo ensino da leitura e da escrita (FERREIRA; DIAS, 2004).

Em R6a (Exemplo 11), pela limitação da representação apresentada, temos apenas a indicação do tipo de atividade supostamente utilizada como prática de

letramento (*Interpretação*). Já o exemplo oferecido (*Propagandas*), da mesma forma, não permite uma análise mais apurada dos procedimentos pedagógicos empregados na execução da atividade, ainda que possamos inferir que o objetivo da atividade seja analisar certos gêneros da esfera publicitária com vistas à identificação dos elementos linguísticos que o compõem (letras, sílabas, palavras, textos) e, talvez, a compreensão de seus significados e valores sociais.

Exemplo 11:

**R6a:** Interpretação

Ex.: Propagandas

**R2a:** Através de atividades lúdicas, pequenos textos, construção de frases ou textos inicialmente oral e após a escrita, limitando espaço que se ampliará com o decorrer do tempo.

Ex.: Produção de texto, inicialmente oral, após um tempo construção de apenas uma frase. Um tempo mais, duas frases. Mais adiante, cinco linhas, e assim progressivamente até se chegar a construir um texto maior. Isso, é claro, dependendo do nível em que se encontra a turma.

**R7a:** Trazendo atividades que façam ou, que sejam capazes de proporcionar este conhecimento nos alunos [letramento].

Ex.: Fazer um passeio, relatar oralmente e depois escrever o relato. Em casa, ler aos pais ou pedir para que eles leiam e tomem conhecimento.

As atividades descritas por R2a (Exemplo 11), como evidenciam os expoentes linguísticos, focalizam o processo de aquisição da escrita (*pequenos textos, construção de frases ou textos*), o que se relaciona com “os conhecimentos e as habilidades que constituem os processos de aprendizagem da escrita”, que vão desde “a habilidade de transcrever sons” (identificação e grafia) até “a expressão de pensamentos sob forma escrita” (SOARES, 2011, p. 30-31). Nesse sentido, ainda que fragmentada e descolada de práticas sociais conectadas com a realidade (ao menos não descritas no relato), a metodologia explicitada pela professora dialoga com as propostas construtivistas de produção textual para as séries iniciais do Ensino Fundamental, baseadas em práticas de oralidade, leitura e escrita (BRASIL, 1997).

Assim, podemos reconhecer, no discurso da professora, o entendimento da aprendizagem da escrita como um processo *progressivo*, que começa *oralmente*, torna-se *uma frase*, depois *duas* até chegar a *construir um texto maior*; toda essa dinâmica está condicionada [a]o *nível em que se encontra a turma*. A preocupação com o coletivo, ainda que deva estar no centro de qualquer proposta/prática de

ensino que vise ao letramento (KLEIMAN, 2003; SOARES, 2011), nesse caso, em particular, parece voltar-se para uma questão relativa ao processo de alfabetização que, há muito, vem sendo discutida: a busca pelo nivelamento dos alunos, a homogeneização da turma. Em outras palavras, com base na descrição de R2a (Exemplo 11), para que ocorra um avanço no processo, é necessário que todos os alunos tenham alcançado o mesmo nível, desconsiderando, assim, as diferenças de conhecimento e limitando as possibilidades de letramento envolvidas no processo de produção textual, como a colaboração entre aqueles que já estivessem mais adiantados e os que ainda dão os primeiros passos em cada modalidade (oral e escrita).

Diferentemente dos excertos há pouco discutidos, em R7a (Exemplo 11), temos uma representação circular para o tipo de atividade que, supostamente, ensejaria práticas de letramento: *atividades (de letramento) que proporcionam [o letramento]*. Visto desse ângulo, ocorre-nos questionar que tipo de atividades são essas (como?), quais os tipos de/ou conhecimentos são mobilizados para que isso aconteça (o quê?) e quais são os contextos envolvidos ou enfocados nessas atividades (onde e quando?). Por outro lado, se focalizarmos os exemplos de atividades oferecidos, encontramos respostas para a maioria de nossas perguntas: *como? fazer um passeio, depois escrever o relato ou relatar oralmente; onde e quando? Em casa [depois da escola] ler aos pais ou pedir para que eles leiam*. Assim, a partir das dinâmicas descritas pela professora, o foco central dessas atividades é a produção escrita (*escrever o relato*) e oral (*relatar oralmente*). No entanto, há uma tendência à contextualização devido à inclusão dos pais como possíveis leitores, além do professor, o que direciona o trabalho para a projeção de audiências potenciais (*ler aos pais ou pedir para que eles leiam*), integrando novos atores ao processo de ensino e aprendizagem. Tal concepção tem suporte na noção de que a escola conta com outras influências sociais externas (família, mídia, amigos) para a construção do conhecimento do educando (BRASIL, 1997, p. 39).

A partir dos dados analisados até aqui, podemos construir um panorama que sintetize as representações de letramento assumidas pelas professoras e a sua aplicação na prática de sala de aula. Esse estudo pode ser realizado a partir da análise cruzada entre as representações de letramento e as representações das práticas de letramento usadas em sala de aula (Tabela 3).

Tabela 3 – Representações iniciais de letramento x práticas pedagógicas

Conceito de letramento (%)	Práticas pedagógicas	N. participantes (%)
Leitura de mundo (54,55%)	Contextualização	2 (21,81%)
	Expressão/Opinião	3 (32,74%)
Decodificação (36,36%)	Decodificação	1 (7,27%)
	Contextualização	1 (7,27%)
	Interpretação	1 (7,27%)
	Produção textual	2 (14,55%)
Cognição/ Comunicação (9,09%)	Decodificação	1 (9,09%)

A análise da tabela 3 e do quadro 8 (a seguir) evidencia certas incongruências entre a representação de letramento e sua utilização na prática de sala de aula. Para a representação de letramento como leitura [crítica] de mundo (54,55%), encontramos práticas com foco na contextualização (21,81%) e na expressão de pensamento/opinião (32,74%). Esse resultado indica que essas participantes parecem já ter assumido/internalizado o conceito de letramento como forma de acessar a realidade e promover mudanças no mundo, mas ainda não sabem ou não encontraram maneiras de colocá-lo em prática nas atividades pedagógicas que desenvolvem em sala de aula.

Quadro 8 – Sobreposição das práticas de letramento em sala de aula

		Respostas										
		R1a	R2a	R3a	R4a	R5a	R6a	R7a	R8a	R10a	R11a	R12a
Representações (Atividades com foco na...)	Contextualização	X	X					X	X	X		X
	Expressão de pensamento e opinião					X					X	X
	Decodificação			X	X							X

		Respostas										
		R1a	R2a	R3a	R4a	R5a	R6a	R7a	R8a	R10a	R11a	R12a
Representações (Atividades com foco na...)	Interpretação						X					
	Produção textual (oral e escrita)		X					X				

Por outro lado, para a representação de letramento como (de)codificação (36,36%), temos representações de práticas de letramento voltadas para a decodificação (7,27%), para a contextualização (7,27%), para a interpretação (7,27%) e para a produção textual (14,55%). Aqui, observamos uma polifonia de práticas que ora se alinham à noção de letramento assumida pela professora (decodificação), ora buscam dar conta de práticas em que a associação de grafemas e fonemas está envolvida como processo complementar para a realização de processos mais complexos (contextualização, interpretação e produção textual), cujo conceito de letramento que assumem oferece limitações. Há, também, uma preocupação maior com a produção escrita, o que reforça o que apontam Ferreira e Dias (2002, p. 39) acerca do consenso social de que compete à escola o papel de ensinar a escrever, principalmente porque é nesse contexto que essa prática ocorre de forma sistematizada. Assim, parece-nos que as professoras sabem dizer o que fazem, que tipos de atividades utilizam em sala de aula, mas ainda não conseguem situar seu fazer dentro de uma perspectiva teórica.

Para a representação de letramento como processo cognitivo e de comunicação, encontramos atividades com foco na decodificação (9,09%). Nesse caso, há uma correlação entre o processo de parcelar o conhecimento, (de)codificação, e o desenvolvimento da cognição do aluno, porém, a aquisição do código não é garantia para o uso prático na comunicação. Nesses termos, observamos divergências entre o que a professora realiza em sala de aula e os objetivos que busca serem alcançados ao final da atividade com base na sua representação de letramento.

Por fim, vale ressaltar que tais interpretações não devem ser tomadas como conclusivas, pois, como mostraram as análises dessas representações, em muitos

casos, observamos sobreposição de práticas, das quais as professoras lançam mão no exercício da atividade docente. Esses resultados são mostrados no quadro 6.

Em nosso *corpus*, identificamos tendências à sobreposição de práticas pedagógicas nas representações de R2a, R7a e R12a. Em R2a e R7a, encontramos atividades com foco central na produção textual, de modo que a contextualização funciona como suporte para o desenvolvimento da tarefa solicitada, por meio de uma apresentação/retomada *inicialmente oral* (R2a) ou [após] *um passeio relatar oralmente* para, depois, *escrever o relato* (R7a) sobre o assunto a ser abordado na produção escrita do aluno.

Já em R12a, na qual o objetivo da atividade é levar o educando a expressar pensamentos e opiniões sobre um determinado assunto, encontramos práticas de contextualização e decodificação que contribuem para que esse objetivo seja atingido. No relato da professora, há perguntas (no início ou durante a atividade) que buscam contextualizar o tópico de discussão (*o quê? para quê? como?* – R12a), e, de modo mais sistemático, a decodificação, por meio de *associações* [entre] *sons* [e] *imagens* (R12a), oferece pistas de como o conhecimento do *alfabeto* pode se constituir em um *instrumento de leitura* (R12a).

Em face do que discutimos até este ponto, buscamos evidenciar os conceitos iniciais ou prévios das participantes sobre letramento no início do processo reflexivo desenvolvido na CELL. A seguir, debruçamo-nos sobre as representações finais do processo.

### 3.1.3 Representações finais para o conceito de letramento

A análise das respostas do questionário final, respondido pelas professoras ao final do processo reflexivo, buscou identificar em que medida as concepções sobre o conceito de letramento e as práticas utilizadas em sala de aula com vistas a sua promoção revelaram (ou não) mudanças de perspectiva com relação às representações iniciais. Nesse segundo momento de análise do produto da pesquisa, observamos, em termos das representações para o conceito de letramento, a diminuição da incidência da categoria letramento como (de)codificação. Em outras palavras, nos questionários finais, mantiveram-se as

representações de letramento como “leitura [crítica] de mundo” e letramento como forma de comunicação.

Por outro lado, a análise das representações das práticas pedagógicas de letramento utilizadas em sala de aula revelou a aglutinação das categorias identificadas no questionário inicial (contextualização, expressão de pensamento e opinião, decodificação, interpretação e produção textual (oral e escrita)), configurando duas representações de práticas de letramento (atividades com foco na): apropriação de saberes para a vida e aquisição de tecnologias da escrita. A primeira delas configura aquelas representações em que as atividades descritas reúnem traços de todas ou mais de uma das categorias semânticas identificadas no questionário inicial. A segunda refere-se às representações em que as atividades descritas enfocam, principalmente, as práticas de decodificação e de produção textual.

Iniciamos nossa discussão dos dados do segundo momento de análise do produto da pesquisa pelas representações finais para o conceito de letramento. A tabela 4 apresenta as recorrências para as duas representações encontradas na análise:

Tabela 4 – Representações finais para o conceito de letramento

Representações (Letramento como...)	“leitura [crítica] de mundo”	forma de comunicação
Respostas	R1b R3b R4b R5b R7b R8b R12b	R2b
<b>TOTAIS</b>	<b>7</b>	<b>1</b>
<b>%</b>	<b>88%</b>	<b>12%</b>

Como é possível observar, a tabela 4 revela maior alinhamento das participantes à representação de **letramento como “leitura [crítica] de mundo”** (88%). Nesse sentido, a partir da análise da reescrita das respostas dadas a *P#1 – Como você definiria letramento?*, observamos o entendimento de letramento como um processo de “leitura da realidade” que se constitui a partir de diversas práticas letradas (ROJO, 2004), iniciando pela *decodificação*, como mostra o exemplo 12:

## Exemplo 12:

**R12b:** Letramento se constitui na leitura de mundo, propriamente dita, tudo pode ser lido, decodificado e relacionado com o meu eu, a minha cultura [...]

**R7b:** Letramento é a partir da decodificação da (leitura) escrita fazer uso das diversas formas de texto, de forma a qualificar a vivência do indivíduo. Na série em que atuo – alfabetização – procuro questionar os alunos constantemente a verbalizar as imagens, letras, sílabas, palavras, frases, de acordo com a etapa de alfabetização em que se encontram, buscando contextualizar e compreender a mensagem identificada.

Em R12b (Exemplo 12), a representação da professora busca estabelecer a relação entre letramento e decodificação e, ainda que essa perspectiva não esteja explicitada em seu discurso, observamos a inclinação em considerar a decodificação como uma das práticas envolvidas no processo de letramento, pois na/para a *leitura [crítica] de mundo tudo pode ser decodificado* para, a seguir, *ser relacionado com o meu eu, a minha cultura* (a realidade, ao cotidiano). Assim, para que possamos ler o mundo, primeiro reconhecemos (decodificamos) as coisas da realidade para, em seguida, localizarmos e compreendermos nosso papel (do indivíduo) na e com a realidade (FREIRE, 1975, p. 108).

Em R7b (Exemplo 12), primeiramente, vale destacar que a professora posiciona seu discurso a partir de um lugar particular (*Na série em que eu atuo – alfabetização*), o que justifica a relação estrita entre letramento e decodificação, visto que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ocorrem os primeiros contatos da criança com códigos, regras e rotinas de leitura e escrita que organizarão sua aprendizagem ao longo de sua caminhada escolar. Nessa representação, letramento é tomado como *forma [de] qualificar a vivência do indivíduo* (R7b). Nesses termos, a exemplo de R12b, a decodificação de textos é entendida como um (primeiro) processo de reconhecimento das *imagens, letras, sílabas, palavras, frases* que possibilitará outros processos subsequentes: *contextualizar e compreender a mensagem identificada*. Tal abordagem do processo encontra ecos na discussão de Rojo (2004, p. 4) acerca das práticas letradas para a cidadania, nas quais a decodificação instancia um processo inicial inerente a qualquer situação de leitura e escrita, o reconhecimento das convenções gráficas e fonêmicas que estruturam os textos, e que contribui para adentrarmos níveis mais profundos de compreensão, apreciação e réplica.

Dialogando com a representação de letramento como *leitura [crítica] de mundo* que contribui para a *vivência do indivíduo* (R7b), encontramos as

concepções de R1b e R3b (Exemplo 13). Nelas, recebem destaque questões relativas à *aplicabilidade* do letramento (R1b) e o entendimento dos motivos e da relevância das práticas letradas (R3b) na/para a vida.

Exemplo 13:

**R3b:** É entender, interpretar, compreender os textos, imagens e objetos. Saber o início, o meio e o fim, o quê e o porquê daquilo que ele vê, vive. O aluno deve abranger o todo questionado e imaginado pelo texto ou figura dada. Levando para o entendimento da sua vida.

**R1b:** Definiria letramento como forma de vivência e aplicabilidade no nosso dia a dia. O letramento está na forma de ver o nosso aluno, de conversar e trocar experiências e isso faz parte do processo [...] Saber se posicionar, entrar em determinados eventos, acontecimentos exige o letramento.

Na representação de R3b, o letramento precisa proporcionar a compreensão (*entender, interpretar, compreender*) sobre *o quê e o porquê* das coisas da vida (*daquilo que ele vê, vive*). Ampliando sua discussão, a professora aponta, como outra meta do letramento, o entendimento do *início, meio e fim*, digamos, da experiência vivida (*textos, imagens e objetos*). A esse respeito, observamos uma preocupação que se alinha aos pressupostos da leitura crítica (ROJO, 2004; MOTTA-ROTH, 2008), em que, para que seja possível *ao aluno abranger o todo questionado e imaginado pelo texto*, faz-se necessário descortinar os processos de produção, circulação e consumo dos textos na sociedade (FAIRCLOUGH, 1992b) de modo a identificar os discursos, problematizá-los, afiliar-se, rejeitá-los e, a partir disso, levar *para o entendimento da sua vida*.

Podemos identificar uma reflexão quanto às implicações do letramento para a prática docente no discurso de R1b ao afirmar que *[o] letramento está na forma de ver o nosso aluno*. Essa reflexão reitera o que discute Bunzen (2010, p. 102-104) a respeito dos modos de interação que constituem as relações entre os atores do contexto escolar, nesse caso, professor e aluno, que são marcadas por atitudes, alianças, transgressões e acordos que acontecem dentro e fora da sala de aula. Mais relacionado ao que R1b busca discutir em sua concepção, *ver o aluno, conversar e trocar experiências* refere-se a uma compreensão mais próxima do cotidiano do aluno para entender seus comportamentos e limitações; por exemplo, aquele aluno que, por vezes, é rotulado de indisciplinado, pode ser oriundo de uma

família com problemas de relacionamento entre os pais, alcoolismo, discriminação ou mesmo fome.

Nesses termos, ter o conhecimento dessas particularidades e tratá-las com sensibilidade e compromisso constituem parte do processo de letramento do professor. Da mesma forma, podemos compreender a relação entre *letramento*, *vivência* e *aplicabilidade no dia a dia*, ou seja, o letramento deve configurar um processo de empoderamento (*empowerment*) social (FREIRE; MACEDO, 2012) tanto do professor quanto do aluno, o qual deve desencadear a tomada de decisões (*posicionar-se* – R1b) e promover o acesso do sujeito a diferentes contextos e realidades (*entrar em determinados eventos, acontecimentos*).

Ainda considerando o processo de empoderamento social possibilitado pelo letramento, R8b e R4b (Exemplo 14) destacam as *inúmeras situações* (R8b) em que ele se faz presente *na maneira de nós participarmos do dia a dia* (R4b):

#### Exemplo 14:

**R8b:** Letramento está presente em inúmeras situações. Uma leitura de mundo, uma atividade de leitura e escrita, uma lista de mercado, um evento social, todos esses aspectos tem envolvimento direto com o letramento.

**R4b:** Letramento é uma maneira de nós participarmos do dia a dia em todas as atividades em que realizamos. Ele está inserido tanto no meio profissional quanto nos nossos afazeres durante o dia a dia. Ao falarmos com os outros, ao transmitirmos nossas ideias ao recebermos informações de outras pessoas.

Por esse viés, essas representações jogam luzes sobre um aspecto do processo de letramento que está na base dos estudos nesse campo desde seu surgimento, que diz respeito aos usos da escrita e da leitura que foram mudando na família, no trabalho, nas relações comerciais, ao longo da história, e que levaram a escola a reconsiderar sua concepção de alfabetização (KLEIMAN, 2010, p. 20).

Assim, como aponta R8b, o letramento tem implicações não apenas nas práticas escolares, mas abrange diferentes âmbitos da vida humana desde convenções cotidianas, como preparar uma lista de supermercado para não esquecer itens importantes da cesta-básica familiar, até a desenvoltura e o traquejo necessários para circular em diferentes contextos que exijam diferentes modos de se comportar e usar a linguagem. Por isso, as práticas letradas oferecem as ferramentas para, por exemplo, saber se colocar em uma situação informal de conversa com os amigos sobre temas da atualidade ou perceber as exigências

formais de um evento em que é necessário interagir com pessoas que não são do convívio diário e, talvez, não participem do mesmo ciclo social, como veremos nos relatos discutidos mais adiante, na seção 3.2.

Nessa mesma perspectiva, o depoimento de R4b concebe letramento como a reunião dos conhecimentos que permitem a realização dos *afazeres do dia a dia* (R4b) e chama atenção para os aspectos do letramento que estão envolvidos no modo como usamos a linguagem para nos comunicarmos com os outros (*falarmos, transmitirmos e recebermos informações*). Segundo Kleiman (2010) e Bunzen (2010), devido à multissemiocidade das práticas letradas da atualidade, precisamos desenvolver habilidades que vão além da consciência das distinções e dos suportes utilizados em interações orais e escritas. Hoje, elas costumam se complementar, misturar-se, e o “saber como” (SOARES, 2011, p. 35) utilizar esses saberes determina o sucesso ou fracasso das ações comunicativas em que nos envolvemos.

Esse “saber como” fazer e/ou utilizar os instrumentos sociais de modo a ler o mundo e integrá-lo a nossa realidade imediata faz do letramento um *processo de apropriação* (R5b) de saberes que serão úteis ao longo da caminhada escolar ou profissional do sujeito. Essa representação é revelada no exemplo 15:

Exemplo 15:

**R5b:** Acredito que o letramento é o processo de apropriação individual e coletiva dos símbolos e signos socialmente construídos e que se prestam para diferentes funções comunicativas. É através do letramento que o sujeito será capaz de ler a realidade que o cerca, interagindo e transformando-a.

Em R5b, temos uma concepção de letramento que congrega duas características constitutivas do processo: em primeiro lugar, o entendimento do processo como *apropriação individual e coletiva* de saberes e, em segundo lugar, a noção de que tais saberes são *socialmente construídos*. Somando-se a isso, ainda encontramos o argumento de que o letramento possibilita, ao sujeito, *ler a realidade que o cerca, interagindo e transformando-a*. Em outras palavras, o letramento pode ser entendido como o processo que leva à (trans)formação da cidadania. Essa representação se alinha ao defendido por Soares (2011), ao discutir as dimensões individual e social do letramento, que remontam à diferenciação entre alfabetização e letramento, os quais, como vimos, são processos indissociáveis. Assim, ao considerar o lado individual do processo, a professora retoma o processo de

aquisição de tecnologias (*símbolos e signos* (R5b) – alfabetização) e, ao destacar o caráter coletivo, refere-se ao uso social desses *símbolos e signos* na/para a vida, o que, em consequência, deve, em última instância, oferecer, ao educando, as ferramentas necessárias para agir e transformar o mundo (BRASIL, 1997; MOTTA-ROTH, 2011; ROJO, 2004; SOARES, 2011).

Em desalinhamento às perspectivas até então apresentadas, encontramos a representação de R2b (Exemplo 16), que concebe **letramento como forma de comunicação**.

Exemplo 16:

**R2b:** Definiria como sendo tudo o que nos rodeia desde o nascer do sol até o cair da noite, como símbolos, eventos, vocabulário, informações verbais, não-verbais, escritas, etc. Enfim toda forma de comunicação.

Como mencionamos, essa representação se afasta da concepção de leitura [crítica] de mundo, pois, ainda que considere o processo como práticas que perfazem o dia a dia (*tudo o que nos rodeia*), a noção que subjaz à definição é a de instrumento para a comunicação. Assim, os *símbolos*, os *eventos*, o *vocabulário*, as *informações verbais*, *não-verbais* e as *escritas* configuram, sem dúvida, os instrumentos usados para comunicar. No entanto, essa acepção limita o processo à simples transmissão e recepção de informações sem buscar (pelo menos, não aparente no discurso da professora) uma conexão com a vida do falante ou a compreensão das implicações de *tudo [isso] que nos rodeia* para a construção das experiências, crenças, ideologias e valores sociais.

### 3.1.4 Representações finais para as práticas pedagógicas de letramento

A exemplo do que realizamos na seção 3.1.2, ao discutirmos as representações iniciais, as representações finais podem ser problematizadas e seus sentidos ampliados ao colocá-las em correspondência com as práticas pedagógicas que buscam materializá-las em sala de aula. Nesse sentido, a análise das respostas de P#2 – *Como você trabalha esse conceito em sala de aula em sua disciplina?* e P#3 – *Poderia dar um exemplo de atividade já produzida e utilizada?* revelou a

aglutinação de muitas das práticas identificadas no questionário inicial (atividades com foco na contextualização, na expressão de pensamento/opinião, na decodificação, na interpretação e na produção textual – oral e escrita), resultando na definição de duas categorias de práticas pedagógicas de letramento: atividades com foco na apropriação de saberes para a vida (75%) e atividades com foco na aquisição de tecnologias da escrita (25%) (Tabela 5).

Tabela 5 – Representações finais de práticas pedagógicas de letramento

<b>Representações (Atividades com foco na...)</b>	<b>Apropriação de saberes para a vida</b>	<b>Aquisição de tecnologias da escrita</b>
Respostas	R1b R3b R4b R5b R7b R8b R12b	R2b R4b
<b>TOTAIS</b>	<b>6</b>	<b>2</b>
<b>%</b>	<b>75%</b>	<b>25%</b>

Como destacamos no início da sessão 3.2.3, as atividades com foco na apropriação de saberes para a vida configuram aquelas que reúnem traços de todas ou mais de uma das categorias semânticas identificadas no questionário inicial, ao passo que as atividades com foco na aquisição de tecnologias da escrita referem-se àquelas que enfocam, principalmente, práticas de decodificação e produção textual.

As práticas de letramento que visam à apropriação de saberes consistem em atividades em que a leitura e a escrita possibilitam, ao educando, novos olhares para a realidade. Constituem um exercício de leitura crítica e colaborativa as situações vivenciadas dentro e fora da sala de aula, na medida em que todos os envolvidos possam contribuir com algo e aprender (KLEIMAN, 2007). Nos exemplos a seguir, destacamos algumas das atividades descritas mais representativas dessa perspectiva encontradas no *corpus*.

No exemplo 17, apresentamos a prática descrita por R12b, cujas atividades buscam construir um espaço colaborativo de negociação de saberes organizados em três momentos: pré-leitura, leitura e pós-leitura (WALLACE, 1992; MOTTA-ROTH, 2008).

## Exemplo 17:

**R12b:** Conhecer as fases do letramento solidificou um conhecimento, até então tácito pra mim: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Atividade muito corriqueira em minhas aulas de alfabetização:

Pré-leitura

- Trazer um objeto ou gravura sobre alimentação:

- O que observamos aqui? (Deixar que falem);
- Para que serve? Quando utilizamos?
- Com que palavras podemos definir (escrever no quadro);
- Qual a 1ª letra que a professora utilizou para escrever: ALIMENTO (destacar a 1ª letra).

Leitura

- Solicitar outros tipos de letra, que tenham o mesmo valor sonoro (esperar – ver quem sabe);
- Pedir que digam alimentos cujos nomes comecem com A;
- Desenhá-las

Pós-leitura

- Coletar figuras cujos nomes comecem com A ou a;
- Recortar palavras que comecem com A ou a;
- Escrever coletivamente frases que contemplem o tema alimentação.

Antes de discutirmos a atividade descrita, vale nos debruçarmos sobre a reflexão feita por R12b quanto ao seu fazer pedagógico: *solidificou um conhecimento até então tácito pra mim [...] Atividade corriqueira em minhas aulas*. Reflexões como essa foram recorrentes nas discussões durante as sessões reflexivas, o que evidencia que, devido à rotina focada sempre na prática, esses profissionais acabam realizando tarefas automáticas sem, na maioria das vezes, buscarem uma problematização das próprias práticas.

A atividade constrói uma prática colaborativa por meio de questionamentos feitos pela professora de modo a contextualizar, coletar opiniões e interpretações a partir do conhecimento prévio dos alunos a respeito do tema (*O que observamos? Para que serve? Quando utilizamos? Com que palavras podemos definir?*). Observamos que, ao final da pré-leitura e ao longo da leitura, o foco da atividade é a decodificação (*Qual a 1ª letra...? tipos de letra... alimentos cujos nomes começam com a letra...*). A passagem da leitura para a pós-leitura é marcada pelo desenvolvimento de atividades lúdico-motoras (*desenhar, coletar figuras, recortar palavras*) e, como fechamento, temos uma atividade de produção textual colaborativa (*escrever coletivamente frases...*). Por se tratar de uma atividade para anos iniciais do Ensino Fundamental, constatamos uma predominância de tarefas de reconhecimento grafofonêmico, entretanto, há o empenho de levar o aluno a

produzir sentido e interagir com o conhecimento (MOTTA-ROTH, 2008, p. 245), do qual ele é um dos construtores.

Pelo mesmo viés, a atividade descrita por R7b (Exemplo 18) procura fazer da aprendizagem um momento de descoberta, em que os alunos, separados em grupos, são os protagonistas do processo (BRASIL, 2006, p. 29) e o professor assume o papel de orientador das dinâmicas de sala de aula:

Exemplo 18:

**R7b:** Uma atividade [...] é reunir os alunos em grupos, conforme a etapa de alfabetização em que se encontram e colocar à disposição deles, materiais didáticos que possam possibilitar compreensão. Imagens, letras, sílabas, palavras, frases, pequenos textos e, após um determinado tempo propor a verbalização ou escrita com orientação e questionamentos que possam auxiliar a produção.

Exemplo: figuras, letras que formem palavra relacionada, palavras que levem a descoberta de hábitos de higiene.

As dinâmicas em grupo configuram práticas de letramento legítimas, pois recontextualizam situações reais em que diferentes participantes congregam diferentes saberes e habilidades para a realização de um objetivo comum a todos (KLEIMAN, 2010). Na atividade descrita, o objetivo é a busca de *imagens, palavras, frases e/ou pequenos textos* que possibilitem a discussão do tema *hábitos de higiene*. Nessa dinâmica, o conhecimento não parte da professora, é motivado por ela e depende das habilidades e recursos dos quais os alunos lançam mão na/para a realização da tarefa solicitada.

Como se observa, a atividade demanda domínio de habilidades de decodificação e contextualização (*busca por palavras que levem a descoberta*), interpretação (*que possam possibilitar a compreensão*) e expressão de opiniões e produção textual (*propor a verbalização ou escrita*). A partir da busca por imagens e palavras realizada em grupo, temos a possibilidade de ter vários olhares (pontos de vista) sobre o mesmo tema, tornando mais ricas as discussões e interpretações geradas no coletivo com a turma. Por outro lado, o foco na *descoberta* do aluno, oferece a resignificação do papel do professor, que deixa de ser aquele que tem todas as respostas para alguém que interage, via *orientação e questionamentos*, incentivando e contribuindo para a construção das próprias respostas dos alunos (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 170).

Somando-se às práticas voltadas à apropriação de saberes para a vida, o exemplo 19, na descrição de R8b, mostra atividades que podem levar o aluno a

refletir sobre a própria condição humana (MOTTA-ROTH, 2008, p. 245) a partir de experiências de percepção física e psicológica:

Exemplo 19:

**R8b:** Procuro trabalhar esse conceito explorando o conhecimento prévio do aluno sobre o que vou trabalhar, quais são suas ideias, suas concepções. A partir disso começo a apresentar o que iremos trabalhar. Por exemplo: composição da figura humana, ver se o aluno tem noção das partes que compõem uma figura humana, para que serve cada sentido, depois fazer a representação gráfica dessa figura tanto em folha de desenho como papel pardo (representação em tamanho real), utilizar o espelho para ver o que está faltando, aprender a se olhar, se perceber.

A exemplo das atividades descritas anteriormente, R8b também parte da contextualização a partir do *conhecimento prévio dos alunos, suas ideias, suas concepções*, e dessa pré-leitura dependerá o andamento da atividade (*[a] partir disso começo a apresentar [...]*). A busca pela reflexão acerca da condição humana do aluno começa na possibilidade de ele se perceber como um sistema (BRASIL, 2006) formado por diferentes *partes e sentidos*. Nesses termos, processos de decodificação e interpretação dariam conta da identificação das partes do corpo e dos órgãos responsáveis por cada um dos cinco sentidos. A produção escrita é realizada pelo viés da ludicidade (*representação gráfica da figura humana [...] em tamanho real*). A atividade que utiliza o espelho funciona, nesse caso, como pós-leitura, de modo a promover a percepção corporal do aluno (*ver o que está faltando, aprender a se olhar, se perceber*) e serve de encaminhamento para novas discussões, como os cuidados com o corpo, a higiene, tema ainda bastante polêmico nessa fase do processo de aprendizagem.

De modo menos alinhado às práticas voltadas à apropriação de saberes para a vida, temos, na representação de R4b, atividades que, ainda que considerem o diálogo e a interação entre professor e aluno em sua dinâmica organizacional, estão focadas na **aquisição de tecnologias da escrita**, centradas no desenvolvimento do conteúdo e na aquisição de formalizações e convenções matemáticas (BRASIL, 1998) (Exemplo 20):

Exemplo 20:

**R4b:** Através de um diálogo inicial sobre o que vai ser tratado onde haja interação entre professor e aluno. Logo após uma breve leitura sobre o conteúdo a ser explicado. E após um fechamento com atividades propostas relacionando o que foi exposto acima. Onde haja uma análise de tudo o que foi feito.

Aula de figuras geométricas:

- 1º Passo: observação de figuras como quadrado, triângulo e retângulo coloridos com cores primárias;
- 2º Passo: identificação de quantos lados de cada figura com seus respectivos ângulos e medidas, ou seja, sua classificação;
- 3º Passo: Montagem de figuras, representando gravuras. Calculando áreas e perímetros quando elas estão umas sobre as outras.

A contextualização do exemplo apresentado tende a uma prática organizada em termos de pré-leitura (*diálogo inicial, interação entre professor e aluno*), leitura (*breve leitura sobre o conteúdo*) e pós-leitura (*fechamento com a análise do que foi feito*). No entanto, a dinâmica de aula descreve práticas pedagógicas com foco na decodificação (*observação e identificação*) de tipos e classes de figuras geométricas. A prática de montagem de figuras, entretanto, oferece possibilidades de interpretação e colaboração (se realizadas coletivamente), mas se observa que o foco dessa atividade é a resolução de problemas (*[calcular as] áreas e perímetros*). Assim, a abordagem pedagógica que embasa a atividade parece priorizar o treinamento e a mecanização dos conhecimentos sem uma devida compreensão e (re)contextualização com a realidade cotidiana (BRASIL, 1998, p. 19), como propor a aproximação entre as formas geométricas e a constituição arquitetônica da cidade ou promover práticas de pesquisa que levem o aluno a reconhecer a matemática em diversos setores da atividade humana.

Nessa mesma perspectiva, mas no campo das linguagens, as práticas pedagógicas descritas por R2b enfocam a produção textual como instrumento para a produção *de texto[s] norma[is]* que contemplem *as normas de boa escrita* (Exemplo 21):

#### Exemplo 21:

**R2b:** Através da observação e relato de situações diversas, iniciando quando a turma apresenta dificuldades, pela escrita de palavras, seguindo pequenas frases e a seguir vai se ampliando até ser possível um texto normal com as normas de boa escrita.

Aqui, podemos notar um processo de escrita parcelado, decodificado (*escrita de palavras, pequenas frases*), seguindo as dinâmicas utilizadas para a alfabetização dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A preocupação da professora está em identificar, por meio *da observação e relato*, as *dificuldades* que o aluno apresenta durante esse processo, o que ele ainda não sabe em termos de domínio gramatical e organização do pensamento em conformidade com as regras do bem falar e do bem escrever (*normas de boa escrita*). Nesse sentido, a

representação das práticas pedagógicas de letramento de R2b se alinha a tendências tradicionais de ensino da leitura e da escrita, em que saber gramática constituía o passaporte para o domínio da língua oral e escrita (SILVA, 2006).

A partir dessas discussões, antes de concluirmos esta seção, vale considerarmos um estudo que combine as representações de letramento e as práticas pedagógicas identificadas nesse segundo momento de análise do produto da pesquisa. Assim, na tabela 6, buscamos demonstrar o modo como as (re)significações para o concepções de letramento assumidas pelas professoras passaram a se materializar nas práticas docentes ao final do processo reflexivo na CELL.

Tabela 6 – Representações finais de letramento x práticas pedagógicas

<b>Conceito de letramento (%)</b>	<b>Práticas pedagógicas</b>	<b>N. participantes (%)</b>
Leitura de mundo (88%)	Apropriação de saberes para a vida	6 (75%)
	Aquisição de tecnologias da escrita	1 (13%)
Forma de comunicação (12%)	Aquisição de tecnologias da escrita	1 (12%)

A análise dos dados da tabela 6 mostra que a maior parte das representações que assumem letramento como leitura [crítica] de mundo (88%) recontextualiza essa concepção a partir de práticas pedagógicas voltadas para a apropriação de saberes para vida (75%), o que demonstra uma resignificação das práticas docentes das professoras ao longo do processo reflexivo desenvolvido na CELL. Tal análise é possível pela retomada das práticas pedagógicas identificadas no questionário inicial, as quais, alinhadas à concepção de letramento como leitura [crítica] de mundo, descreviam atividades com foco na contextualização (18,18%) e na expressão de pensamento/opinião (27,27%). Como as atividades com foco na apropriação, como discutimos, configuram-se a partir da aglutinação dessas e de outras práticas pedagógicas, podemos entender esse resultado como uma (des/re)construção de valores e significados atribuídos ao modo como promovem práticas letradas em sala de aula e, ainda, uma tomada de consciência sobre as

diferentes abordagens que são (precisam ser) mobilizadas e combinadas em situações de transposição didática de saberes.

Por outro lado, ainda dentro da concepção de letramento como leitura [crítica] de mundo, encontramos uma ocorrência de prática pedagógica voltada para a aquisição de tecnologias da escrita (13%). Nesse caso, a exemplo do que observamos na análise das representações iniciais, a participante parece assumir a perspectiva do letramento como leitura [crítica] de mundo em suas afiliações teóricas, mas ainda não consegue materializá-lo em seu fazer pedagógico.

Já para o conceito de letramento como forma de comunicação (12%), as representações de práticas pedagógicas em que as atividades descritas enfocam a aquisição das tecnologias da escrita (12%) evidenciam que, para essa professora, algumas rotinas e representações do fazer pedagógico mantiveram-se inalteradas, pois encontraram respaldo na concepção de letramento a que se afilia, já que, por esse viés, para a transmissão e recepção de mensagens, a aquisição e o domínio do código (escrito) são essenciais (SILVA, 2006).

Até este ponto, nos concentramos em identificar e interpretar o modo como as participantes desta investigação representam o fenômeno do letramento como um conceito e como uma prática do seu fazer. A seguir, buscamos descortinar o modo como essas representações se (des/re)constróem discursivamente no processo reflexivo e colaborativo vivenciado pelo grupo via sessões reflexivas.

### **3.2 Análise das representações de letramento construídas no decorrer do programa de formação continuada**

Nesta seção, debruçamo-nos sobre o que denominamos processo desta investigação, isto é, a caminhada desenvolvida ao longo das sessões reflexivas de (des/re)construção de representações de letramento e de representações de ações pedagógicas das participantes em sala de aula.

A análise do processo será discutida a partir do recorte de três momentos da caminhada reflexivo-colaborativa: as reflexões iniciais dos conceitos de letramento (seção 3.2.1), a discussão acerca das práticas e dos eventos de letramento

vivenciados no cotidiano escolar (seção 3.2.2) e a reconfiguração discursiva/redefinição do conceito e das representações da prática pedagógica socialmente situada de letramento pelas participantes (seção 3.2.3).

### 3.2.1 Reflexões iniciais sobre os conceitos de letramento

Após a aplicação do questionário introdutório de sondagem das representações iniciais de letramento das participantes (seção 2.3), realizamos sessões reflexivas que procuraram discutir o tema, bem como construir um conceito de letramento socialmente situado.

Em nosso primeiro encontro (sessão #1 – 28/03/2012), ocasião em que aplicamos o questionário introdutório, buscamos desenvolver uma discussão teórica sobre diferentes concepções ou definições para letramento. Apresentamos alguns conceitos para o termo e solicitamos às participantes que os relacionassem às definições por elas elaboradas para o questionário. Os conceitos selecionados para essa prática reflexiva foram elencados dos resultados de diferentes pesquisas que se debruçaram sobre o tema (ROJO, 2004; SOARES, 2010; 2012; KLEIMAN, 2007; DALEY, 2010, entre outros) e que, por hipótese, consideramos que poderiam configurar o discurso das participantes nesse momento inicial.

O primeiro conceito relaciona (categoria de análise 1) a ideia de letramento à decodificação e ao (re)conhecimento das letras do alfabeto (FREIRE; MACEDO, 2012). A exemplo do que foi apurado pela análise do questionário inicial (seção 3.1.1), identificamos, nesse primeiro momento reflexivo, alinhamentos às concepções de letramento como “*associação*” e “*transferência*” (P8) entre grafemas e fonemas (ROJO, 2004, p. 2-3) e, por um viés cognitivista, como “[expressão de] pensamentos” (P9).

#### Excerto 1

**M2** – [...] hoje a gente vai falar um pouquinho sobre concepções de letramento... Então pra começar [xxx] Ultimamente a gente tem ouvido falar muito sobre ele, tá todo mundo falando sobre isso, inclusive os parâmetros curriculares nacionais, as orientações curriculares, jornais, revistas, todo mundo [...] só que, não sei pra vocês, mas pra mim sempre fica um ponto de interrogação na minha cabeça sobre isso... Afinal, o que é letramento? [o mediador apresenta o primeiro conceito no telão] [N]as respostas de vocês [ao questionário

*introdutório*], alguém respondeu algo parecido com letramento é decodificar ou reconhecer as letras?

[...]

**P8** – Eu pensei, assim como uma associação, a transferência assim, eu sinto o símbolo linguístico, eu já fui à palavra, imagem.

**M2** – O que a senhora quis dizer, o que traz essa ideia de transposição do símbolo linguístico?

**P8** – Eu entendi como sendo no momento que, por exemplo... casa, então a imagem da casa ou o que é o significado dela.

**P9** – Eu também achei, eu botei até expressar em pensamentos, eu pensei como elas, assim, eu tô vendo uma casa então eu vou expressar meu pensamento.

[...]

No excerto 1, a contextualização feita pelo mediador (M2), como estratégia de introdução do tópico, buscou sensibilizar as participantes sobre a necessidade e a validade da discussão proposta, uma vez que está na ordem das práticas escolares (“*parâmetros curriculares nacionais, orientações curriculares nacionais*” – M2). Da mesma forma, ao compartilhar suas dúvidas (“*pra mim sempre fica um ponto de interrogação na minha cabeça sobre isso*” – M2), notamos a intenção de M2 em se aproximar do grupo não apenas como pesquisador mas, principalmente, como um colega de profissão que interpela as participantes, convidando-as, por meio de uma pergunta, a definir o conceito: “*Afinal, o que é letramento?*”

No discurso de P8, observamos que o letramento é tomado como a capacidade de transferir, para o código da língua (escrito ou oral), a experiência visual (“*[...] a imagem da casa [...]*”), mediante o reconhecimento e a (de)codificação das letras e sílabas que compõem essa palavra. Concepção semelhante é compartilhada por P9, que relaciona essa capacidade de transferência à exteriorização do pensamento (“*[...] tô vendo uma casa então eu vou expressar meu pensamento*”), “a identificação imediata dos sinais que são transparentes ao leitor” (PERFEITO, 2005) e materializá-los. Ser letrado, nesses casos, é saber decodificar e se expressar gráfica e fonicamente (PERFEITO, 2005, p. 31)<sup>14</sup>.

As considerações de P8 e P9 trazem à tona toda uma problemática conceitual e consensual existente nesse campo de estudo a respeito da relação entre letramento e alfabetização ou, se colocado de outra forma, sobre o que, afinal, configura alfabetização e o que configura letramento. Nesse tocante, as ponderações feitas por P7 (Excerto 2) apontam para a relação indissociável entre letramento e alfabetização (“*[...] eu não consigo dissociar, pra mim alfabetizar é sinônimo de letramento*” – P7). A posição assumida pela professora revela sua

<sup>14</sup> Agradeço à Prof. Dra. Sara Regina Scotta Cabral por chamar minha atenção para essa questão.

angústia na busca de acomodar conceitos diferentes, que, em seu entender, designam práticas semelhantes:

#### Excerto 2

[...]

**P7** – Eu tenho a impressão que nas primeiras vezes que surgiu esse tema pra mim, queria sempre arrumar alguma forma de separar letramentos de alfabetização, aí alfabetização é decodificar, letramento compreender, essa é a primeira coisa que fica na ideia pra que tu pudesse diferenciar as duas coisas, eu não consigo dissociar, pra mim alfabetizar é sinônimo de letramento, eu não consigo dissociar isso, esses dois termos pra mim são sinônimos porque você não é alfabetizado se você conhece só as letras e não faz uso.

Ao analisarmos o relato da professora, observamos seu alinhamento à premissa freiriana de alfabetização (sinônimo de letramento em Freire), como forma de ler o mundo a partir da palavra aprendida (FREIRE; MACEDO, 2012). Assim, apesar da falta de consenso que gera o desconforto da professora (“[...] *queria sempre arrumar alguma forma de separar letramento de alfabetização, aí alfabetização é decodificar, letramento compreender [...]*”), há o reconhecimento de que, como destacam Soares (2007, p. 15) e Tfouni (2010, p. 12), os dois processos, ainda que envolvam diferentes aspectos da aprendizagem e não aconteçam ao mesmo tempo, são paralelos e, por isso, não podem ser separados. Um indício desse posicionamento é expresso na afirmação “[...] *você não é alfabetizado se você conhece só as letras e não faz uso*” (P7), pois o reconhecimento das letras, a decodificação, caracteriza apenas o primeiro passo dos processos de leitura e escrita, o qual só materializará a alfabetização (letramento) no uso efetivo que o sujeito faz nas interações sociais à medida que lhe é solicitado lançar mão de saberes específicos.

Essa premissa, na dinâmica das trocas que se estabeleceram na sequência do exposto por P7, leva à inserção de novos elementos à discussão (Excerto 3). Outras participantes admitem que o processo de letramento “*é mais amplo*” (P1) que a decodificação, de modo que se tornar letrado envolve agregar os saberes aprendidos (na escola, na família, na comunidade) ao cotidiano ([...] *ela [a criança] se envolva com aquilo, que ela passe a conviver [com o] que foi aprendido* – P5). Assim, acrescentam, o letramento oferece as ferramentas necessárias para a “*leitura de mundo*” (P10), ou seja, para entendermos a realidade e, em maior ou menor grau, intervir sobre ela (GOUVEIA, 2009; MOTTA-ROTH, 2011; ARNT, 2012).

### Excerto 3

**P1** – Eu coloquei não é só decodificar ou reconhecer as letras, não é só, mas tem muito mais, é mais amplo que isso simplesmente.

**M1** – Que não é só isso.

**P7** – Que não é só a linguagem, eu coloquei a linguagem codificada, a escrita e saber fazer uso da mesma.

**M1** – Mas isso também é letramento?

**P1** – **Não deixa de ser**, não deixa de ser porque sem a decodificação seja ela, digamos ao nível de letras do alfabeto, ou imagens, ou símbolos, signos, tudo isso envolve letramento, começa por aí... Então letramento, na minha concepção, começa lá quando a criança começa a balbuciar, porque aí a mãe já vai mostrando uma imagem, a criança já vai fazendo associações, e a partir dessas associações que vai acontecendo o processo de letramento, que pra mim é a relação ensino [xxx], sem isso não há letramento.

[...]

**P10** – Eu já faria que nem Paulo Freire, leitura de mundo.

**P5** – Eu penso dessa forma, é aquilo que a criança entende algo mais, ela se envolva com aquilo, que ela passe a conviver com aquilo ali, fazer uso de algo que foi aprendido.

**P11** – Concepções que ela traz a ser [TODAS], que possam ser trabalhadas.

[TODAS]

**P12** – Elas vêm com esse letramento de casa e aqui que vai se moldando, porque há muita coisa a se moldar.

**P1** – É letramento é **toda uma vivência**.

[...]

**P7** – Eu gostava da expressão da professora saudosa Maria Aparecida, que dizia, letramento é tu conhecer as letrinhas e saber para que elas servem.

**M2** – Tu falaste na ideia de leitura de mundo... [VOZES]

**P10** – Sim, é eu até coloquei no meu texto ali, é mais do que conhecer as letrinhas é relacioná-la com o nosso dia a dia, a leitura do mundo.

De modo geral, no excerto 3, as inserções das participantes, ao defenderem seus pontos de vista, parecem guiá-las a um consenso acerca da abrangência do letramento para a formação escolar, social e cultural do educando, abarcando desde a aprendizagem das letras até os modos de desenvoltura social. Aqui, o papel desempenhado pelo mediador (M1) é de fundamental importância para a ampliação das discussões, pois, a partir da pergunta lançada às participantes (“*Mas isso também é letramento?*”), buscou provocar as reações e reflexões apresentadas.

Em P1, encontramos uma definição para decodificação que extrapola a ideia de reconhecimento das letras do alfabeto. Para a professora, a decodificação se dá em diferentes níveis de associação (*letras, imagens, símbolos e signos*) e caracteriza um movimento contínuo dentro do processo de ensino e aprendizagem (“*começa lá quando a criança começa a balbuciar, porque aí a mãe já vai mostrando uma imagem, a criança já vai fazendo associações...*”), e, ainda, que, ao longo dessa caminhada, o processo passa a configurar letramento propriamente dito. Por outro lado, essa compreensão acarreta pensar que há uma limitação na concepção de letramento como, genuinamente, a decodificação do alfabeto.

O entendimento das professoras (P1, P5 e P10) em relação às limitações que a noção de letramento como decodificação impõe ao conceito também pode ser apreendido pela análise das escolhas feitas pelas participantes em suas representações. A ocorrência de marcadores de contraposição “*não é só...*” e “*Não deixa de ser...*”, comparativos “*é mais do que...*” e adição “*entende algo mais...*”, no discurso das participantes, evidencia o entendimento da decodificação como **parte** e não como o todo do processo de letramentos. Assim, temos uma suave ruptura na concepção de letramento como uma etapa que se dá por concluída com a aquisição do código e da tecnologia da escrita e uma abertura para a reflexão do fenômeno como processo contínuo, para além da vida escolar, como “*toda uma vivência*” (P1).

Essa compreensão do processo de letramento como “*vivência*” é desconstruído por P1, em outro momento desta mesma sessão, quando a professora relata uma experiência dos alunos do EJA (noturno) durante a festa de comemoração do aniversário da escola. Nessa ocasião, eles teriam sido expostos a um contexto diferente daquele ao qual estariam acostumados (Excerto 4):

#### Excerto 4

**P1** – Isso [os alunos terem participado da festa e sentirem-se inseridos no contexto] também é letramento, gente. É uma vivência social lá na comunidade que vai te dar a possibilidade de perceber que mesmo que eu viva neste mundo precário cheio de necessidades das mais amargas a mais supremas, ali no outro lado existe um mundo possível pra gente.

A interpretação de P1 (Excerto 4) evidencia uma visão de letramento como possibilidade de desenvolvimento social do aluno por meio do acesso aos bens culturais, pelas interações em diferentes situações e, nesse caso, na descoberta de novas maneiras de compreender o mundo e a realidade. Essa associação do conceito de letramento com a socialização do indivíduo faz retomar a premissa freiriana de “leitura de mundo”, lançada por P10 e reforçada pelo mediador (M2) ao final do excerto 3. A leitura da realidade no discurso das participantes se dá a partir da sondagem dos conhecimentos prévios do aluno (“*Concepções que ela traz...*” – P11, “*Elas vêm com esse letramento de casa...*” – P12), que, por meio das práticas de sala de aula aliadas às vivências cotidianas, podem ir “*se moldando*” (P12), isto é, a “*aquisição*” do letramento acontece no todo dos conhecimentos adquiridos (dentro e fora da escola) e no seu uso prático “*no dia a dia*” (P10).

A discussão trazida pelas professoras a partir de Paulo Freire gera uma ampliação do conceito para além da decodificação, o que oferece a possibilidade de inserção de dois novos olhares (conceitos), pelo mediador (M2 – Excerto 5), sobre o tema: letramento entendido como (categoria de análise 2) “ter domínio da língua falada, da leitura e da escrita” (ROJO, 2010, p. 53) e (categoria de análise 3) “vivenciar atividades sociais e culturais que vão se transformando ao longo do tempo” (KLEIMAN, 2010, p. 19).

#### Excerto 5

**M2** – Então gente, já caminhando para esse segundo conceito... [o mediador apresenta o slide que contém dois novos conceitos] letramento, a ideia de ter o domínio da língua falada, da leitura e da escrita [xxx] que vocês já comentaram... Ai vem um terceiro, tenta expandir um pouquinho, que é vivenciar uma atividade social e cultural... que vai se transformando ao longo do tempo. Alguém citou algo “exatamente” igual? [risos]

[...]

**P7** – Engraçado, eu pensei em neologismo, em escrever alguma coisa sobre neologismo, porque nem a linguagem está pronta, toda hora surge alguma coisa, algum fato novo, até o formato, muda-se algumas regras, então também é, ainda há espaços.

**P1** – Outro dia eu ouvi alguma coisa... a discussão em questão do letramento é bem interessante, porque toda a linguagem social e cultural ela é sim um forma de decodificação... e eu tive o privilégio de ver pela TV... um dicionário apenas e pura e simplesmente com a linguagem tradicional gaúcha... as gírias, as falas, a compreensão gaúcha das palavras do cotidiano que, diga-se de passagem... bem diferentes do Aurélio, por exemplo. Mas é uma decodificação, é um letramento, é uma forma cultural de se expressar, é vida.

A partir do terceiro conceito apresentado por M2, a colocação de P7 destaca o caráter plástico e mutável da linguagem (e do letramento), fazendo emergir depoimentos que reforçam e ilustram a concepção de letramento enquanto processo social (“*uma forma cultural de se expressar*” – P1) e que está em constante mudança (“*toda hora surge alguma coisa, algum fato novo*” – P7). Assim, podemos vislumbrar, no discurso das participantes, indícios da compreensão de que a apropriação do letramento é um processo sempre em andamento, pois, como defende Kleiman (2010), acompanha as transformações sociais e as (re)invenções das maneiras e práticas de agir no mundo.

Da mesma forma, com base no segundo conceito apresentado, M1 problematiza a questão da valorização da linguagem escrita como parâmetro de letramento (Excerto 6). Disso, abre-se o debate sobre as diferenças entre o registro escrito e o registro oral, encaminhando uma questão premente no cotidiano escolar na qual a reflexão sobre o processo de letramento, seja do aluno, seja do professor, faz-se fundamental: “*Tem gente que sabe falar e não sabe escrever*” (P5).

### Excerto 6

[...]

**M1** – [xxx] aqui fala do uso da língua escrita, será que o letramento tá voltado, tá ligado necessariamente à língua escrita?

**P1** – Se é uma atividade social e cultural não necessariamente, porque a expressão oral é uma forma de letramento.

**M1** – Então, teria uma limitação nesse conceito?

**P5** – Tem muita gente que sabe falar e não sabe escrever.

**P1** – Isso aí é tem muito aluno que sabe falar e não sabe escrever [...] Tem pessoas que sabem se expressar oralmente e não conseguem colocar no papel.

[...]

**P10** – A mesma coisa com nossos alunos, têm uns que tem dificuldade de escrever frases e coisas, mas tu pede pra falar oral... o Davi... hoje... a frase sobre o circo ou palhaço ele não conseguiu... então fala pra profe... se tu visse a frase que ele elaborou, a facilidade do falar...

**P7** – A oralidade [xxx] de pensar, de localizar o pensamento e depois colocar no papel, muitas vezes tem uns que escrevem e às vezes vai ler e não tem muito nexos, mas é que eles escrevem devagar e a ideia vai, então eles não conseguem ter essa destreza deles escrever e pensar ao mesmo tempo.

Ao responder ao questionamento de M1, P1 declara que “*a expressão oral também é uma forma de letramento*”. Assim, podemos entender que, como sugere a professora, restringir a noção de letramento ao “domínio” da escrita gera uma “limitação do conceito” (M1). Segundo Rojo (2012, p. 53-54 citando GARTON; PRATT, 1989, p. 2), a relação do letramento com a escrita é inegável, entretanto, espera-se também que “pessoas letradas falem fluentemente e demonstrem domínio da linguagem falada”. Contudo, como mostram os depoimentos de P1, P5 e P10, na escola, o desenvolvimento de tais habilidades (letradas) enfrenta dificuldades, visto que reconhecem que muitos alunos demonstram fluência na fala, mas limitações na competência escrita.

Essas observações são compartilhadas em outros momentos do processo reflexivo, revelando um ponto de alerta da maior importância no cotidiano da escola. A esse respeito, observamos, no discurso das professoras, o reconhecimento de que falar e escrever são processos diferentes, que atendem a modalidades de comunicação e canais distintos (KLEIMAN, 2010, p. 42) e que, ao contrário do que, muitas vezes, pauta o senso comum, uma habilidade não é pressuposto para a outra. Em outras palavras, o fato de falar bem não garante boa escrita e vice-versa, embora o domínio e o reconhecimento de certos elementos (gramaticais, semânticos) que são mais ou menos comuns às duas modalidades possa influenciar a aquisição de ambas (OLIVEIRA; DANTAS, 2012, p. 97).

A compreensão da distinção entre o oral e o escrito nas práticas de sala de aula aparece em dois momentos na fala de P7. No excerto 6, há um contraponto

entre a oralidade como condição de “[expressar o] pensar, *localizar o pensamento*” e a escrita como uma segunda fase, “*depois colocar no papel*”. A professora reconhece que, devido às especificidades de cada um dessas modalidades, os alunos enfrentam dificuldades na transposição da fala para a escrita, pois, ao utilizarem o mesmo registro oral no texto escrito “*vai ler e não tem muito nexos*” (P7), falta-lhes a habilidade (*destreza* – P7) de recontextualizar aqueles elementos típicos da oralidade (entonação, truncamentos, etc.) em outros elementos do sistema gráfico (pontuação, entrada de parágrafos, etc.) (KLEIMAN, 2010, p. 42; OLIVEIRA; DANTAS, 2012, p. 97).

No segundo momento em que P7 chama atenção para esse aspecto no ensino das modalidades oral e a escrita na escola, mostrado no excerto 7, ela destaca as prováveis causas do insucesso dos alunos ao produzir textos escritos em contraponto à facilidade que alguns apresentam ao se expressarem oralmente:

#### Excerto 7

[...]

**P7** – Sem contar... eu acho assim essas coisas [a dificuldade que alguns alunos apresentam para formular frases escritas em contraponto à facilidade de se expressarem oralmente] que são bem graves com as nossas crianças... a forma que a gente fala e a que a gente escreve, tudo é diferente. Eles vão ver os livros de história e é importante que eles leiam muito, escrevam também..., porque a palavra é diferente, eu não falo... eles dizem ainda, “nóis fumo”, “nóis vai” e isso não está escrito nos livros, então não é familiar na linguagem... essa mais cultural daquela oficial, da instituída, a que a gente cobra, [daquela] que a gente fala.

[...]

Em seu depoimento, a exemplo do que destacamos nas palavras de Kleiman (2010, p. 42), a professora estabelece a premissa de que é fundamental estabelecer as diferenças e as especificidades entre o registro oral e o registro escrito para entendermos as dificuldades apresentadas pelos alunos em relação à aquisição da fala e da escrita: “*a forma que a gente fala e a que a gente escreve, tudo é diferente*” (P7). Da mesma forma, também chama atenção outra questão lançada por P7 e que diz respeito ao desenvolvimento dos letramentos (do aluno): “[*o que*] *eles dizem [...]* não está escrito nos livros [...] não é familiar [...] a que a gente cobra [*é a*] *instituída*”. A preocupação da professora está na pauta das discussões de diversos autores (KLEIMAN, 2010; TFOUNI, 2010; SOARES, 2011; entre outros) que apontam como uma das causas do insucesso da aquisição da escrita (e da oralidade), ou seja, da formação de sujeitos letrados, nos termos de Rojo (2012, p. 54), a representação de

que a escola como espaço de aprendizagem da escrita deve primar por essa modalidade e ensinar a norma (língua) padrão sem a possibilidade de abertura para outras modalidades, outros registros, outras “línguas”.

A dificuldade de aquisição e produção escrita dos alunos também é compartilhada por, pelo menos, uma das professoras. Em seu relato, P10 (Excerto 8), admite não ter desenvolvido a habilidade escrita para a qual, como alfabetizadora, está habilitada a lecionar:

#### Excerto 8

**P10** – Eu vou contar um fato da minha especialização que fiz em gestão... aí quando as da banca leram a minha monografia elas disseram assim: “Essa menina não tem condições de passar, ela não soube se expressar... não soube escrever”... aí no momento que eu comecei a apresentar o Datashow, como era o meu trabalho, ele disse assim: “Por que tu não escreveu o que tu tá falando? Eu tenho mais facilidade para falar do que pra escrever, sempre tive... vestibular pra mim, fazer aquela tal de redação... eu queria uma prova oral da redação pra mim [...] pego uma folha em branco e entro em pânico [...] eu bloqueio, eu não consigo...”

Sabemos que nossas concepções de ensino e aprendizagem são fortemente influenciadas pelas nossas crenças e conceitos, por vezes, cristalizados. No depoimento de P10, fica claro que ficaram lacunas em seu percurso de letramento da escrita, conforme o relato que faz acerca da arguição da banca examinadora durante a defesa de seu trabalho de especialização: “[...] *ela não soube se expressar... não soube escrever*” (P10). Em uma análise mais detalhada do relato de P10, podemos notar que a dificuldade apresentada pela professora extrapola a dificuldade de recontextualizar a fala para o registro escrito, há um “bloqueio” (“*Eu tenho mais facilidade para falar do que pra escrever [...] pego uma folha em branco e entro em pânico [...] eu não consigo*” – P10).

Essa constatação nos leva a refletir a respeito do letramento da escrita do professor e de suas capacidades como “agente de letramento” (KLEIMAN, 2006, p. 409), já que, como mostra o relato acima, na escola, podemos encontrar profissionais habilitados a ensinar aquilo que nem eles próprios são competentes para fazê-lo. Nessa dinâmica, encontramos falhas pontuais desse processo educacional que podem gerar novas deficiências nas gerações futuras e, portanto, resultados insatisfatórios nas avaliações padronizadas que mensuram níveis de leitura e escrita (Prova Brasil, SAEB) ou quando precisam demonstrar competência e

articulação na modalidade escrita, por exemplo, em provas de redação (ENEM, vestibulares).

O testemunho de P10, em consequência, induziu a reflexões dos outros participantes condizentes as suas competências enquanto educadoras e da maneira, por vezes equivocada, da representação social do professor como “ser absolutamente perfeito” (P1), que não tem falhas e não pode errar, como mostra o excerto 9:

#### Excerto 9

[...]

**P1** – Mas é maravilhoso a gente poder fazer esse tipo de experiência, que são as nossas limitações que nesses momentos aparecem... Tem pessoas que tem limitação para escrever assim como outros que tem limitação para falar, então pelo “modelo” não é assim um ser absolutamente perfeito, nós [*a professora aponta para o todo das participantes do encontro*] temos as nossas limitações.

[...]

Frente a esse quadro, reiteramos a importância de investirmos na formação continuada de professores como modo de superar dificuldades, como as apresentadas aqui, e garantir não só o ensino de qualidade que as políticas educacionais do país tanto almejam alcançar mas também, como aponta Sturm (2011, p. 77), a formação de profissionais educadores autônomos capazes de olhar criticamente para suas práticas docentes, identificando nelas o que ainda carece de cuidados e buscando (trans)formá-las.

Na próxima seção, discutimos as concepções sobre as práticas e os eventos de letramento e como esses elementos perfazem o cotidiano escolar das participantes.

### 3.2.2 Reflexões sobre a construção dos conceitos de práticas e de eventos de letramento no contexto escolar da CELL

À medida que as discussões realizadas nas sessões reflexivas se intensificaram, também foram sendo delineados os tópicos a serem explorados. Dessa forma, dentro do tema proposto, avançamos do debate sobre as representações de letramento para as representações das professoras sobre como

materializavam os conceitos em sua prática docente cotidiana. Para tanto, buscamos sondar essas representações e problematizá-las com base na leitura de alguns textos fonte (ROJO, 2004; KLEIMAN, 2010), focalizando nossas discussões nas práticas e nos eventos de letramento.

No primeiro encontro em que nos dedicamos a esses tópicos (sessão #8, 04/07/2012), a partir da leitura de Rojo (2010), buscamos verificar em que medida as professoras exploravam práticas de leitura (e escrita) em sala de aula. Para tanto, o mediador (M2) utilizou-se do relato feito por uma das professoras (P3), em um dos encontros anteriores, no que diz respeito à dificuldade de seus alunos para entenderem o que ela pedia nos exercícios de sala de aula. A professora observou uma precariedade nos processos de leitura e interpretação (e de escrita) dos textos lidos pelos alunos, acarretando entendimentos equivocados sobre o que lhes é solicitado como tarefa de aula (Excerto 10).

#### Excerto 10

**M2** – [xxx] Aí eu fiquei lembrando exatamente do que a Z... falou no último encontro né, do aluno dela que tinha que lê desmanchar, uma coisa assim, e leu desenhar... Por quê? Ele pode ter se confundido?... embaralhado as letrinhas?...

**P3** – É a pressa de copiar... Hoje também. Não lembro agora qual a palavra. Num texto que eu trabalhei com eles... ele leu duas, três vezes a mesma palavra [errada]... e “lê direito”, e ele “ah, mas...”, “lê direito”. Ele trocou uma letra e deu uma coisa completamente diferente. Eles têm muita pressa, eles olham o começo da palavra e o final e no meio eles botam qualquer coisa...

Para Ferreira e Dias (2002, p. 43), a atividade de leitura deve envolver emocionalmente o aluno e desenvolver nele a capacidade de “ver além do que é visível aos olhos” (FERREIRA; DIAS, 2002, p. 41). Dessa forma, como uma prática letrada, ler não pode restringir-se ao aprendizado das correspondências entre letra e som e tampouco ser tomado como uma prática mecânica de decodificação de fonemas e grafemas. Por esse viés, ao retomar a situação vivenciada por P3, o mediador buscou explorar os motivos do insucesso dos alunos ao realizarem atividades de leitura. O que se observa no discurso de P3 é uma prática, ainda que baseada no texto (“*Num texto que eu trabalhei com eles...*”), focada na repetição de palavras, na correção de erros de pronúncia (“*lê direito*”, e ele “*ah, mas...*”, “*lê direito*” – P3) e na associação de grafemas. Segundo Solé (1998, p. 51-52), a decodificação é indispensável para o processo de leitura, entretanto, ela deve ser sensível ao

contexto e significativa para o aluno de modo a levá-lo a construir seu aprendizado de leitura.

Assim, a análise do depoimento de P3 revela que as práticas de letramento que a professora implementa em sala de aula visam à aquisição do código, e talvez não levem o aluno a fazer uma leitura da realidade a partir das impressões e interpretações que consegue abstrair do que leu nem contribuam para a formação de novos leitores. Nesse caso, parece-nos que as dificuldades enfrentadas pelos alunos refletem a concepção de leitura do professor, que a entende, a exemplo dos relatos coletados por Ferreira e Dias (2002, p. 43), como um método de ensino de porções gramaticais, “técnico, mecânico e, quase sempre, sem motivação e prazer”.

A partir dessa constatação, na mesma sessão, encontramos, no comentário de P1 (Excerto 11), um ponto de discussão que extrapola as preocupações a respeito das dificuldades dos alunos e questiona o papel do professor como leitor “afetivo e efetivo” (FERREIRA; DIAS, 2002, p. 43) no processo de ensino de leitura e as habilidades deste para ensinar o aluno a ler: “*Qual a garantia que eu sei fazer pra poder ensinar pro meu aluno?*”

#### Excerto 11

[...]

**P1**– Tá mas esse cristão não se dá conta [*referência à troca de letras que pode ter levado o aluno a pronunciar equivocadamente as palavras do texto*]. O que mais me preocupa, por que é que a gente não se dá conta?! Entendeu... Porque a gente cobra muito a questão, a gente, nós professores, né gurias... O aluno não compreende o que lê, o aluno não interpreta e nós usamos pra nós, não nos damos conta. Será que nós realmente compreendemos, interpretamos? Esta é a questão... [Por]Que nós cobramos com muita facilidade que o aluno não faz isso, mas agora nós fazemos? Se fazemos, como fazemos? E de que forma? Qual a garantia que eu sei fazer pra poder ensinar pro meu aluno? Vocês estão entendendo onde eu quero chegar? Eu tenho, sabe, que ter consciência de que eu compreendo, de que eu interpreto para que eu possa usar os caminhos que levam os meus alunos a aprender compreensão e interpretação. Porque se não for assim guria, não têm sentido você lê e muito menos cobrar do aluno que ele saiba ler, que ele compreenda [o que ] lê... se eu não estou ensinando os caminhos que levam ele a isso, entenderam?

[...]

A preocupação de P1 encontra respaldo em inúmeras pesquisas (SOLÉ, 1998; SMITH, 1999; DWYER; DWYER, 2001; PEREIRA; SILVA, 2010; TICKS; SILVA; BRUM, 2013; entre outros) que se debruçam sobre as concepções de leitura dos professores e o modo como essas representações influenciam a aprendizagem do aluno. No discurso de P1, observamos claramente que a professora, alinhando-se ao que expõem Solé (1998) e Pereira e Silva (2010), entende que, para que as

práticas de leitura na escola tenham sucesso e possam formar cidadãos letrados, é necessário que o professor (tanto quanto o aluno) seja um “leitor proficiente e crítico” (PEREIRA; SILVA, 2010, p. 242), isto é, que o professor não deve ser apenas aquele que cobra de seus alunos, mas, principalmente, ser aquele que *“te[m] consciência de que [...] compreend[e], de que [...] interpret[a] para que possa usar os caminhos que levam os [seus] alunos a aprender[em] compreensão e interpretação.”* – P1.

Dito de outro modo, o comentário de P1 parece uma tentativa de sugerir as outras participantes, e em especial para P3, que a solução para o problema está na mudança de concepção sobre leitura e no desenvolvimento da metaconsciência acerca das especificidades e das estratégias envolvidas no processo (*“Se fazemos, como fazemos? E de que forma?”*– P1) de modo a abrir espaços para que o aluno possa se apropriar desses conhecimentos e fazer interpretações a partir de suas visões de mundo (TICKS; SILVA; BRUM, 2013, p. 144).

Com isso, identificamos que as práticas de leitura em sala de aula configuravam uma das principais dificuldades enfrentadas pelas participantes em seu cotidiano docente. Assim, a partir desse dado, nas sessões subsequentes, propusemos dinâmicas de análise colaborativa de atividades didáticas (sessão #10, 22/08/2012) e reflexões sobre como essas análises cooperavam para novos olhares sobre as próprias práticas (sessão #11, 05/09/2012).

Para começar, na sessão #10, pedimos às professoras que produzissem ou trouxessem atividades de leitura que pretendiam trabalhar ou já haviam sido trabalhadas em sala de aula para, no grupo, realizarmos a exposição ou o relato da proposta e, a seguir, problematizarmos as propostas e discutirmos novas possibilidades de desenvolvimento destas em sala de aula (Excerto 12).

#### Excerto 12

**M2** – [...] Então pessoal, a minha pergunta é: quem trouxe as atividades pra gente discutir?  
[TODAS]

**P5** – Eu não sei se eu fiz certo...

**P9** – Eu também não sei se eu fiz certo, porque...

**M2** – Não, não... não tem certo nem errado...

**P1** [VOZES] – Não tem certo nem errado...

[TODAS] [*o mediador faz o recolhimento das atividades trazidas pelos professores*]

**P3** – Era pra entregar?...

**P8** – Era pra entregar?... Eu não fiz pra entregar, eu fiz pra falar...

**M2** – Isso estava no email que eu enviei...

[...]

**M2** – Então, o que eu vou propor pra vocês hoje, porque assim, a ideia era vocês trazerem as atividades e, aí no grupo, com os colegas a gente discute essas atividades, como essas atividades foram montadas e como elas podem dar um passo além... Tá, porque uma atividade nunca é final... ela vai e volta [...] Então, como é a atividade hoje? O pessoal que trouxe os textos, eu quero que você venham aqui, escolham os textos, as atividades, depois vocês sentam no grupo e discutam essas atividades... Com base no quê? Com base no que a gente já leu sobre a ideia de letramento. Então a pergunta que vocês têm que responder é: Até que ponto, ou que letramentos essa atividade está explorando? E que outros letramentos essa atividade pode explorar? Por que, qual é a proposta? A proposta é que as atividades sejam eventos de letramento. Você tem ideia do que seja um evento de letramento?... Alguém de vocês pode me dizer assim: Eu acho que um evento de letramento é... tal coisa [...]

**P7** – Qualquer evento... qualquer coisa que eu faça que... [VOZES]... desenvolva ou que se refere a leitura...

[TODAS]

**P4** – Algo que eu vô lê, entendê e escrevê.

**P1** – Pra mim ficou muito claro que não é só isso o letramento, a partir de um momento que em um belo dia em que nós tivemos várias ideias pipocando e a Z... falou sobre um velório [...] e naquele velório se fez, você chamou bem atenção, uma forma de letramento onde se fez um encontro com as pessoas, se reviveu algumas histórias né... houve um deslocamento coloquial, digamos assim, de ambas as partes.... Então assim, pra mim, a partir daquele dia a compreensão do letramento [xxx] São eventos em que as pessoas se encontram, discutem e trocam ideias, revivem emoções... então isso também é letramento.

**P5** – É tudo, eu acho, do dia a dia da pessoa... tudo o que tá acontecendo contigo [xxx] é letramento.

**P2** – Mas isso tá também na conta do gênero, né...

**P5** – Gênero é a conta de luz da tua casa, um bilhete...

**M2** – O que mais?... Alguém tem mais a dizer sobre evento de letramento?... Então ficamos com evento de letramento como o quê? Como tudo o que acontece no dia a dia...

**P11** – As situações do dia a dia...

**M2** – Então tá, partindo disso que vocês me disseram agora, eu quero que vocês venham aqui [...] Então agora é com vocês, vocês vão vir aqui, vocês não precisam pegar a de vocês, podem pegar a do colega... eu sugiro que vocês peguem a do colega...

[os professores se dirigem até a mesa onde o mediador distribuiu as atividades e selecionam uma atividade para analisar]

**P11** – Então o que é que tem que fazer mesmo?

**M2** – Tu vai analisar a atividade e responder a pergunta: Que letramentos estão sendo explorados aí?... Essa atividade promove um evento de letramento? Sim ou não?

[...]

No excerto 12, o mediador apresenta a proposta de trabalho às participantes e, dentro da dinâmica, propõe a atividade de sondar as representações de eventos de letramento das participantes (*“Você tem ideia do que seja um evento de letramento?”* – M2). Com essa estratégia, M2 buscou antecipar o tema que seria tratado mais detalhadamente na sessão #11 (05/09/2012), com base na leitura do texto de Kleiman (2010, p. 19-40), e, também, oferecer mais um critério a ser observado na análise das atividades.

A partir dessa sondagem, podemos identificar duas representações de eventos de letramento no discurso das participantes, como: 1) atividades de leitura (*“qualquer coisa que eu faça que [...] desenvolva ou que se refere à leitura”* – P4 e *“Algo que eu vô lê, entendê e escrevê”* – P7) e 2) atividades que exploram o

cotidiano das pessoas (“São eventos em que as pessoas se encontram, discutem e trocam ideias, revivem emoções” – P1), (“É tudo, eu acho, do dia a dia da pessoa... tudo o que tá acontecendo contigo” – P5). Tais representações encontram **algum** respaldo na definição apresentada por Kleiman (2010, p. 23), de que os eventos de letramento configuram atividades da vida social, que envolvem a leitura, a escrita, a interpretação e a compreensão de uma dada situação ou objeto, visando interesses individuais e metas comuns. No entanto, tais representações carecem de um embasamento teórico que as auxilie, por exemplo, na identificação de quais tipos de atividades desenvolvem a leitura, a que gêneros ou situações do cotidiano estamos falando e qual(ais) é (são) o(s) objetivo(s) a ser(em) alcançado(s).

Se nos voltarmos para os depoimentos de P4, P7 e de P5, podemos observar a falta de clareza das participantes quanto ao conceito de evento de letramento que assumem. Uma atividade com “qualquer coisa [...] que desenvolva a leitura” (P4) ou “algo” (P7) que pode ser lido, entendido e escrito, à primeira vista, pode caracterizar um exercício mecânico de reconhecimento das palavras e da ideia geral do texto para, posteriormente, responder a perguntas sobre ele ou assistir a um filme ou olhar uma imagem e, a seguir, descrever o que viu, sem, necessariamente, buscar conexões com contextos mais amplos. Da mesma forma, valer-se de “tudo” (P5) ou de “Todas as situações” (P11) que acontecem no cotidiano para o desenvolvimento de uma proposta de letramento, ainda que se alinhe à proposta freiriana de que a alfabetização deve partir das experiências do sujeito (FREIRE, 1975), demanda a seleção criteriosa daquelas situações cotidianas mais adequadas ou relevantes para os objetivos da atividade.

Nesses termos, na fala de P1, aparecem indicações de algumas dinâmicas que configuram os eventos de letramento (a discussão e a troca de ideias) e, no comentário de P2, encontramos a sugestão de que esses eventos são organizados a partir dos “gêneros” que perfazem essas interações sociais. Assim, retomamos o relato de experiência de P13 (Excerto 13), apresentado em uma das sessões anteriores, que ilustra um evento de letramento desenvolvido a partir de uma atividade em sala de aula. Para a atividade, os alunos foram desafiados a organizar um júri para o qual a turma foi dividida em dois grupos que deveriam defender, com argumentos a favor, as duas partes conflitantes (cachorro e idoso) envolvidas em um evento polêmico que havia sensibilizado a comunidade de Santa Maria: Cachorro é

amarrado em carro e arrastado por idoso em Santa Maria (ZERO HORA, 16/10/2008).

### Excerto 13

P13 – Eu notei que tu tem que instigar muito pra arrancar alguma coisa... Eu lembro que em Artes, eu dô Artes, dava Artes, mas não dava Artes o tempo todo também né... Quando surgia alguma coisa interessante eu pulava pra outra coisa... E deu aquele negócio, daquele senhor, aqui em Santa Maria, que arrastou um cachorro com um carro e o cachorro morreu [*o cachorro sobreviveu apesar dos ferimentos*]. Daí eu peguei e dividi a turma. Eu disse agora vai ter a defesa do cachorro e a defesa do senhor... Quando eu disse a defesa do senhor se desesperaram... E eu disse, não, tem que ser advogado, vão defender um lado e outro, se virem, pensem como defender... Saiu gurias uma beleza... Virou uma bagunça a aula, é claro, mas foi muito bom porque eles se obrigaram, eles tinham que defender o velho [riso]... Eles deram um jeito, daí eles questionaram, uns do cachorro, que ele já era idoso, que ele devia ter problemas de hormônio, mas isso eles devem ter pesquisado em alguma coisa, porque eu botei nas obrigadas e disse: “eu quero ver a defesa...”. Eles deram o jeito deles de achar argumentos, porque era bem difícil: um animal indefeso e um ser humano “lúcido”.

Nesse relato, identificamos uma dinâmica de ensino que instigou os alunos a se envolverem em práticas de pesquisa e coleta de informações sobre um determinado assunto para a realização de um debate, buscando argumentos ora a favor ora contrários e realizando uma prática essencialmente colaborativa, em que a leitura e a escrita constituem o ponto central e, devido à especificidade e à complexidade do tema, interdisciplinar. Práticas como essa foram descritas pelas participantes durante a proposta de análise das atividades (Excerto 12). Pela limitação de espaço, para este trabalho, selecionamos os relatos de duas participantes (Excertos 14 e 15).

### Excerto 14

**M2** – Bem pessoal, agora como é que vai ser... eu quero que cada uma de vocês... vocês pegaram as atividades, né... Então, a atividade que vocês pegaram vocês vão explicar o que a pessoa quis realizar com essa atividade e por cima quais as sugestões que vocês fazem pra ela...

[...]

**P7** – Eu analisei a atividade proposta aqui pela D..., [*referência à participante sentada ao seu lado*] o trabalho fala sobre uma atividade para que os alunos façam um gráfico de medalhas do Brasil nos últimos cinco anos de Olimpíadas... Aí seria através de levantamento de dados, ela cita lá desde 96 até 2012 quantas medalhas foram conquistadas pelos Brasil... daí perguntas de interpretação dos vários tipos de gráfico... Então... eu... Aonde... Quais os letramentos que são promovidos na atividade? Eu acredito que seja no gênero esportivo, tem de matemática, geografia... geográficas... E que eles propõem uma compreensão de tudo que envolve dentro dessas áreas... O que eu acrescentaria aqui... pra falar na função social que tem o letramento, pra não ficar só restrito aqueles dados... Eu acrescentaria as modalidades nas quais o Brasil conquistou essas medalhas e que faça uma pesquisa sobre o interesse dos alunos e as possibilidades deles em terem acesso a esses esportes, porque daí já faria com que eles pensassem, levasse um pouquinho além de só analisar o que aconteceu e também pensando no futuro, né... Por que o Brasil não consegue em outras modalidade e se restringe ao futebol...

**P9** – Mais coletivo, não é...

**P7** – Mais coletivo ou de equipes... vai bem nos que são de equipe e não se sobressai muito no outros... Se são tantas modalidades por que que não se pratica isso e não se conhece na escola?, né... na escola se restringe ao esporte coletivo e um e outro só...

A atividade analisada por P7 foi produzida pela professora de Matemática que atende às turmas de EJA. O foco da atividade, segundo a analista, é o trabalho com gráficos, tomando, como pano de fundo, a participação do Brasil nas Olimpíadas, que, no ano de 2012, realizaram-se em Londres. Ao responder à pergunta acerca dos letramentos explorados na atividade, a professora destaca as possibilidades interdisciplinares da proposta (*“gênero esportivo, têm de matemática, geografia...”* – P7) e aponta, como sugestão, a aproximação do tema à realidade dos alunos por meio de uma sondagem de opiniões (*“uma pesquisa sobre o interesse dos alunos e as possibilidades deles em terem acesso a esses esportes”* – P7).

Outra discussão proposta por P7, no âmbito da temática selecionada para a atividade, questiona as políticas nacionais de ensino da educação física na escola (*“[...] Se são tantas modalidades por que não se pratica isso e não se conhece na escola?”* – P7). A esse respeito, observa-se a preocupação da professora em oferecer aos alunos (e aos professores) momentos de reflexão sobre o cotidiano da escola e as dinâmicas que o constituem e, ainda, de modo mais amplo, fazer uma leitura crítica das razões que restringem o acesso de boa parte dos alunos de escolas públicas a determinadas práticas esportivas, seja pela falta de infraestrutura das escolas ou pela escassez de profissionais habilitados nessa área.

As sugestões de P2 buscam contribuir não apenas para o alargamento das possibilidades de exploração da temática das Olimpíadas, a partir do pressuposto da *“função social que têm o letramento”* (P2), mas também, como aponta a professora, *“[levá-los] um pouquinho além de só analisar o que aconteceu e também pensando no futuro [e no presente]”*. Assim, partindo da definição inicial da professora sobre o que caracterizaria um evento de letramento (*“qualquer coisa que [...] desenvolva a leitura”* – P7, Excerto 12), notamos que o seu entendimento sobre o trabalho com a leitura em sala de aula ultrapassa o reconhecimento mecânico de palavras e do objetivo central do texto e se configura em uma reflexão da realidade com perspectivas de ação sobre ela.

Por esse mesmo ângulo, mas enfocando práticas mais específicas com vistas ao letramento de um aluno com deficiência mental, o excerto 15 apresenta a análise

feita por P2 para a atividade elaborada pela professora responsável pela sala de recursos da escola (P11). Segundo a analista, o objetivo da atividade é desenvolver o processo de leitura e de escrita do aluno.

### Excerto 15

[...]

**P2** – A T... tá trabalhando a criação de um livro com nomes femininos... Ela tem um aluno do sexto ano que tá frequentando a sala de recursos... Então eu pressuponho que ele deva ter uns 11 ou 12 anos?...

**P11** – 17... Deficiência mental.

**P2** – Então tá mais... Então tem mais a ver com o que eu pensei ainda... Então assim, ó... O que é que a T... tá fazendo com ele? Ele tem um interesse por nomes de meninas e é um menino que não lê, não escreve, que tem grande dificuldade... E daí foi proposta uma pesquisa de nomes de meninas, pra ele escrever e depois a T... foi pra informática também para eles pesquisarem também a ideia...

**P11** – A partir do que ele já tinha, do que ele conhecia de nomes... ele queria fazer um caderno de nomes, né... Então, logicamente que se esgotam as possibilidades... Daí a gente foi fazer pesquisa... estamos trabalhando ainda...

**P2** – O que eu achei legal assim, foi o fato da preocupação em observar o sujeito, onde é que ele tá inserido, as dificuldades e as possibilidades dele... Então a T... foi muito feliz nesse sentido... e a questão da própria TICs, de usar as tecnologias da informação mesmo sendo um adolescente, nesse caso, com dificuldade... Então eu acho que a questão do letramento passa muito por aí, de conhecer o sujeito, ver onde é que ele tá, ver o que ele pode e o que ele não pode fazer e construir a própria codificação e decodificação dentro disso... O que eu ia sugerir, o que eu tenho pra sugerir em relação a isso é justamente relacionada à questão do afeto, né... Então, por que de nomes de meninas?

**P11** – É, então daí eu vou ter que contextualizar pra vocês o que é que aconteceu...

**M2** – Eu queria saber se tu já aplicou?

**P11** – Estou... Está em processo ainda...

**P2** – Não, porque ai eu ia te dizer o que eu ia propor... que assim, dentro dos limites do aluno, a ilustração daqueles que ele gosta mais... o que aqueles nomes podem recordar pra ele...

**P11** – É, o que é que eu pensei... da gente procurar imagens, porque tem alguns nomes que são significativos pra ele, como o quem? A menina que ele gosta, entendeu... tudo começou por aí...

**P2** – Não, eu imaginei... um adolescente com 16, a tá batata...

**P11** – [xxx] Esse menino, eu sempre tive muita dificuldade de trabalhar com ele, porque pra ele nunca é bom, tudo é ruim, não tem graça, não presta, não gosto, não... Tudo era não, não, não... Tudo o que eu fizesse nada dava... e o trabalho vem desde 2008... [...] Tive várias conversas do tipo: "Meu filho tu tá aqui, eu tô aqui pra te ajuda, vamo trabalha junto..." E, ano passado eu levei ele com a estagiária pro cinema e o negócio... desde essa nossa ida pro cinema ano passado o negócio...

**P2** – Deu uma deslanchada...

**P11** – Exatamente... Então é a aquela coisa, quando ele me dá boa tarde eu chego eu chego a olhar, porque ele nunca me dava boa tarde... E aí foi... Daí ele veio com a história de que ele tava gostando duma menina, a gente já trabalhou num presente pra essa menina e aí agora ele veio com os nomes de meninas... e então surgiu a proposta da gente fazê..., mas é claro que tem muito a ver com toda essa questão do afeto...

**P2** – Eu imaginei que tinha uma demanda afetiva muito grande por trás disso, até pela questão do gênero, por que a preferência pelo gênero feminino... É menino, poderia ter optado por nome de jogador de futebol... Uma das outras coisas seria trabalhar, como tu tá trabalhando com ele... a lista de emoções que esses nomes podem suscitar e, de repente, a criação de um jogo de memória de descrição...

O excerto 15 mostra claramente a importância da colaboração entre as participantes P2 como analista e P11 como autora da proposta, na descrição,

contextualização e avaliação do trabalho apresentado, de modo a esclarecer dúvidas e justificar as escolhas que foram sendo delineadas ao longo da construção da proposta pedagógica. Assim, com base na descrição realizada por P2 e P11, nesse caso, temos um exemplo do que Kleiman (2009, p. 4) denomina “projeto de letramento”. Projetos de letramento, segundo a autora, partem do interesse do(s) aluno(s) e envolvem a leitura e a produção de textos, individuais ou coletivamente, de acordo com a necessidade, as capacidades e os propósitos de cada um dos integrantes da situação (KLEIMAN, 2009, p. 4).

No caso do aluno de P11, a proposta surgiu de uma necessidade afetiva do aluno (*“Dai ele veio com a história de que ele tava gostando duma menina”* – P11), que desencadeou possibilidades de ações pedagógicas que, por um lado atendessem essa necessidade (*“[...] a gente já trabalhou num presente pra essa menina e ai agora ele veio com os nomes de meninas [...]”* – P11) e, por outro lado, levassem à inserção do aluno em práticas letradas de leitura e escrita, tais como a escolha do presente, a compra do presente, a escritura de um cartão com dedicatória amorosa, a pesquisa de nomes na *internet*, um levantamento de nomes de meninas que o aluno já conhecia, investigação dos significados de alguns nomes, etc.

Em sua análise, P2 ressalta a iniciativa de P11 em lançar mão das tecnologias da informação para o desenvolvimento do trabalho, apesar da complexidade do processo em função de se tratar de um aluno com necessidades especiais. Essa atitude corrobora o argumento de Alonso e Santarosa (2007, p. 487), de que a utilização dos recursos didáticos da informática “constrói caminhos reais” para o desenvolvimento do letramento tanto individual como social e também digital de alunos com necessidades especiais.

Da mesma forma, ao fazer referência à dimensão social do letramento (*“[...] conhecer o sujeito, ver onde é que ele tá, ver o que ele pode e o que ele não pode fazer e construir a própria codificação e decodificação dentro disso [...]”* – P2), há, no discurso de P2, o entendimento da “codificação e decodificação” funcionando não apenas como um processo de aprendizagem do código da língua mas como ferramenta facilitadora da entrada do sujeito em práticas de uso real, social e situado da leitura e da escrita. Por isso, as sugestões de P2 voltam-se ao desenvolvimento de atividades lúdicas (*“a ilustração daqueles [nomes] que ele gosta mais... o que aqueles nomes podem recordar pra ele...”* e *“[a] criação de um jogo de memória de*

*descrição...*” – P2) e a produção de relatos textuais ou orais das impressões afetivas do aluno (“[...] *a lista de emoções que esses nomes podem suscitar*” – P2). Essas atividades, devido às especificidades da prática e seus objetivos, podem contribuir, a longo prazo, para o processo de desenvolvimento interacional do educando e para a aquisição e apropriação da cultura letrada.

As considerações feitas pelas participantes em relação às propostas pedagógicas das colegas visaram lançar possibilidades de novas práticas que, por um lado, oferecessem subsídios para o desenvolvimento de eventos de letramento em sala de aula e, por outro, provocassem desconfortos de dinâmicas e crenças na elaboração de materiais pedagógicos a partir do olhar crítico de seus pares. Assim, como estratégia de conclusão dessa atividade, na sessão #11 (05/09/2012), solicitamos às participantes que respondessem à pergunta: Em que medida olhar criticamente para a atividade do colega me ajudou a repensar a minha prática? Para essa discussão, selecionamos os depoimentos de três participantes, apresentados no excerto 16.

#### Excerto 16

[...]

**P11** – Eu foi a da P... que ela trabalhou, entre outras coisas, com a questão da música... Eu não cheguei usar aqui, mas eu usei com um outro aluno lá da escola de Val de Serra... que ele [o *aluno*] adora música, né... e também tem a dificuldade na leitura e na escrita... E também como ele gosta muito de música sertaneja, então a gente fez a pesquisa de algumas músicas... e daí a gente fez o estudo da letra da música e depois a reescrita de alguns trechos... E foi uma coisa que eu peguei da parte da P..., porque na verdade eu gosto de trabalhar com música, mas tava meio.... sabe meio guardadinho lá que tu não... acaba não usando... e depois daquele dia foi uma coisa que me veio de novo como uma alternativa pra eu poder, né... incentivando ele, principalmente na questão de leitura e da escrita... e justamente por ter a dificuldade é uma coisa que não gosta de trabalhar...

[...]

**P4** – Não, eu peguei a dela que é do terceiro ano e eu trabalho de quinta a oitava... de sexto ao nono ano... Daí assim, eu penso que eu trabalho muito rápido, perto do trabalho dela... mais lento, e às vezes eu sou meio rápida com os meus alunos, sabe, eu quero que os alunos tenham o meu pensamento, quando olha a diferença, né... Daí eu tenho me policiado um pouquinho aí, tenho dado uma freada...

[...]

**P2** – Eu peguei o material da T... um material que eu achei bem legal, mas é um trabalho diferente do de sala de aula porque é mais individual... Mas o que que ele me ajudou? Me ajudou bastante a tu pará e observá que, mesmo tu trabalhando no coletivo, e sabendo que os teus alunos são [xxx] tu tens que, cada vez mais, te atentar para as características de cada um... Então isso me fez pará e retomá sempre o coletivo e o individual, o coletivo e o individual, pra ver como é que eles são individualmente... E me ajudou assim, eu já tinha vontade de montar um grupo de apoio e ir buscando o que eles são capazes dentro daquele universo que eles estão inseridos aí, então isso é uma coisa que, quando a gente está trabalhando no individual a gente focô naquele sujeito, quando a gente tá no coletivo a gente quer emparelhar todo mundo sem ver as diferenças... pra não perder a ideia de que eles são diferentes e que cada aprendizagem tem um ritmo.

De modo geral, parafraseando Bakhtin (2011, XXVI-XXVII), os depoimentos mostram que as participantes conseguem refletir sobre suas dinâmicas particulares ao perceberem as semelhanças e as diferenças que as constituem pelo olhar do que o outro faz. Dito de outra forma, esses depoimentos são autoanálises a respeito de suas atitudes e de seus modos de fazer docentes desvelados a partir do reconhecimento das atitudes e dos fazeres identificados na análise das atividades das colegas.

No depoimento de P11, encontramos o resgate de uma prática (“[...] *eu gosto de trabalhar com música [...] – P11*) que, devido às exigências dos diferentes contextos de sala de aula e das particularidades dos alunos ou das turmas, foi deixado em latência (“[...] *mas tava meio [...] guardadinho lá [...] – P11*). Esse resgate de atividades, possibilitado pelas trocas estabelecidas com os colegas, ocasionou, segundo a professora, um revisitar mais cauteloso e otimista do trabalho com música em sala de aula (“[...] *e depois daquele dia foi uma coisa que me veio de novo como uma alternativa pra [incentivar] principalmente na questão da leitura e da escrita” – P11*). Da mesma forma, a exemplo do que relatam Ticks, Silva e Brum (2013, p. 150), o depoimento de P11 aponta a descoberta de práticas pedagógicas comuns e não compartilhadas entre as participantes, ainda que estas trabalhem no mesmo contexto escolar.

Em P4, temos a reflexão da professora quanto as suas rotinas e atitudes em sala de aula (“*eu penso que eu trabalho muito rápido [...] às vezes eu sou meio rápida com os meus alunos, sabe, eu quero que os alunos tenham o meu pensamento [...] – P4*). Aqui, é interessante observar que a experiência promoveu não apenas a identificação de um comportamento que, como sugere o relato, mereça ser tratado com cuidado mas também desencadeou uma mudança ou a tentativa de mudança de atitude na professora (“*Daí eu tenho me policiado um pouquinho aí, tenho dado uma freada” – P4*). Esse movimento de busca de um “novo” ritmo em seu fazer docente nasceu da observação e do reconhecimento das especificidades dos contextos de atuação das colegas (Ensino Fundamental e EJA) e provocou possibilidades de reconfiguração da prática de P4 no referido contexto.

Já no relato de P2, observamos a reavaliação dos modos de olhar e conceber os processos de ensino e aprendizagem (“*Me ajudou bastante a tu pará e observá [...] atentar para as características de cada um” – P2*). A leitura particular das práticas adotadas na atividade analisada por P2 faz com que a professora

(des/re)construa representações do seu fazer pedagógico (“[...] *retomá sempre o coletivo e o individual [...] pra não perder a ideia de que eles são diferentes e que cada aprendizagem tem um ritmo.*” – P2). De acordo com Celani (2002) e Celani e Magalhães (2002), é a partir das negociações e do confronto entre as ações e os valores que circulam nas interações entre os participantes, durante os processos de formação, que somos impelidos a rever, ressignificar ou retomar aqueles saberes do fazer, poder e agir profissionais. No caso de P2, a exemplo de P11 e P4, essas negociações apontaram para possibilidades de (novas) ações.

Os depoimentos revelam e reforçam a validade dos momentos de colaboração e trocas de experiências proporcionados pelo espaço de formação continuada, como oportunidade para que os professores possam refletir sobre suas próprias atuações, intenções e motivos docentes (STURM, 2007, p. 33; MAGALHÃES, 2002, p. 55). Salientamos, ainda, que, em função da carga horária excessiva que grande parte dos professores da rede pública de ensino cumpre na escola, espaços como esse se fazem escassos, sendo a formação, na maioria dos casos, o único momento de diálogo e compartilhamento de experiências.

### 3.2.3 A leitura [crítica] de mundo como representação de letramento socialmente (re)configurado pelas participantes

Em nosso último encontro (sessão #14, 13/11/2012), como atividade de conclusão da coleta de dados desta investigação, realizamos uma sessão de visionamento dos conceitos de letramento apresentados pelas participantes como respostas para P#1 do questionário introdutório (*Como você definiria letramento?*) e propomos a (re)avaliação do grupo para essas representações (Excerto 17). Nessa mesma ocasião, solicitamos às participantes que reescrevessem suas respostas do questionário introdutório para, durante o visionamento, discutir o que havia sido acrescentado ou transformado e o que permanecia inalterado.

Para tanto, levamos em consideração as representações de letramento apresentadas no questionário introdutório: letramento como decodificação, letramento como leitura de mundo e letramento como expressão de pensamento/opinião.

## Excerto 17

**M2** - Então eu trouxe pra vocês algumas definições de letramento que vocês assumiram, deram no início do curso... [VOZES]... Eu quero que a partir do que vai ser exposto aí, vocês me digam assim: Isso dá para aproveitar, isso mudou completamente... com certeza vocês vão identificar o que vocês tinham escrito... Então lá no início, letramento era [*o mediador realiza a leitura dos conceitos apresentados no slide*]: “Decodificação de escrita associada à transferência da letra ao símbolo linguístico ou a capacidade de codificar a língua escrita e fazer uso da mesma”. Este conceito agora pra vocês... Estes conceitos parecem restritos, vocês mantêm eles ou adicionam coisas?

**P2** – Acho que ele é bem mais amplo né... Do que a gente estudou, por que aí ele também associado a questão da escrita né..

**P4** – Eu acho que aí tá dentro do aspecto formal da alfabetização... ao aspecto formal de como ela se dá em termos [VOZES] de... decodificação, de leitura... é um método muito mais amplo... Então isso aí é um aspecto restrito né...

**P5** – Então quando fala em “associar ou transferir a letra ou símbolo linguístico” isso é uma coisa muito restrita... muito pequena, muito próximo... exatamente da associação do som à imagem linguística né, nada além disso, agora letramento pra nós... [VOZES]

**P2** – Basicamente é ler e escrever né... isso aí né...

[TODAS]: É.

**P5** – Não tem nada de fato que simbolize o letramento, porque letramento se tornou pra mim um conceito muito mais amplo. Eu já entro de novo na fala de Paulo Freire, que é Leitura de mundo [VOZES]

**P4** – Esta questão de leitura de mundo eu botei na minha primeira ali... que letramento passa por esta leitura... E não tive como não bota na segunda assim... de uma outra forma mas, é...

**M2** – A minha pergunta pra vocês então era... Como é que vocês definiriam leitura de mundo?

**P2** – Tipo aquilo que eles trazem... que cada um trás acerca da realidade... entendeu... tipo tu vai sei lá..

**P6** – É compreender o que acontece... compreender as relações..

**P2** – Sim mas o que envolve tudo isso, o que que eu trago a respeito de tudo, de repente é diferente daquilo que ela [*diz referindo-se à professora ao seu lado*] trás, tu entendeu? Tu é... é uma coisa muito mais ampla. Que se tu trabalhar por exemplo no contexto de sala de aula, uma coisinha que de repente tu começa deste tamanho, tu vai ter um... algo maior. Então é aquilo que cada um traz...

**P6** – Como Paulo Freire dizia, pegar uma cadeira, daí tu vai analisar tudo que envolve essa cadeira... Ela serve pra sentar, ela serve pra descansar ela... ela é feita de que? De que material, alguém fez... que material é extraído, o que... que a pessoa que faz ganha com isso, pra que... que nós podemos utilizar, pra que mais ela serve, é chegar lá na floresta... pra que mais ela serve... o que que nós poderíamos melhorar nela e como nós poderíamos utilizar outros materiais pra evitar [xxx] Então tudo isso envolve uma leitura de mundo...

**P4** – Agora assim ó... eu que tenho os pequenos tenho observado assim ó... a farra deles quando eles chegam eles querem me contar tudo... tudo... tudo né... Por que assim ó... é a oralidade... E é muito legal, e eu tenho observado assim ó... que às vezes a gente acha que a criança, ela vive naquele mundinho... Não! Eles são muito ligados... então tem coisas que estão mais ligados do que eu. As vezes eu me sinto uma retardada perto dos pequeno e eles vêm e me falam umas coisas assim e eu digo “Nossa” e a capacidade deles de se vê e enxergar. Olha só o que aconteceu este dia na minha aula, pra ver assim se eu consigo tentar explica assim o que pode ser esta leitura de mundo né. Eu tava explicando pra eles a.. as estações do ano né... estações do ano... que é geografia, parte do o que é dia e a noite, por que é que tem inverno e verão e fiz uma brincadeira com eles... Da rotação... e eles entenderam muito rápido e eles ampliaram isso muito mais, então assim antes de eu dizer que por exemplo que aqui enquanto aqui era dia e em outra lado do planeta possivelmente era noite... eles já pularam na frente e já disseram “não professora enquanto aqui é dia... e outro é noite... porque a gente já viu na tevê... porque não sei o que...” Então, eles tem uma leitura de mundo das coisas que acontecem envolta deles e os fenômenos da própria natureza.. (É) Então isso pra mim é leitura de mundo é compreender isso... Na época das eleições também... eles vinham com santinho e diziam “ah mas o fulano tá prometendo tal coisa!” “Sim meu pai falo que não sei o que, que é sem vergonha, que não sei o que” e outro

já defendia e outro... isso é leitura de mundo... Assim deles observar as coisas que estão acontecendo e tirar opinião sobre isso.  
[...]

De modo geral, no excerto 17, observamos um consenso das professoras no que concerne ao letramento como um processo mais amplo que a decodificação (P2, P4 e P5). Por outro lado, ao tomarem o letramento e a alfabetização como sinônimos, reconhecem a decodificação como uma parcela restrita do processo (“*o aspecto formal da alfabetização*” – P4), ou seja, “codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e vice-versa (ler)” (SOARES, 2011, p. 15-16). Por esse motivo, encontramos, no discurso das professoras, a representação do processo como “*método*” (P4) que “[*b*]asicamente é ler e escrever” (P2), mas que, fora desse enquadre, como uma ampliação, configura um avanço na aquisição da mecânica da escrita e da leitura, por meio do qual o aluno passa a “compreender a realidade” e a fazer as “*relações*” (P6) entre o que aprende na escola e a utilidade desses saberes para o seu viver diário.

Essa compreensão da realidade e das relações, segundo os depoimentos, ocorre por meio da “*leitura*” que o aluno faz “*do mundo*”, como ressaltam P4 e P5, ao recuperarem a premissa de Freire (1989, p. 11). Assim, valendo-se da discussão proposta pelas participantes, M2 instiga as professoras a apresentarem definições para o conceito: “Como vocês definiriam leitura de mundo?”

No depoimento de P2, encontramos uma representação para leitura de mundo como “*tudo o que eles trazem acerca da realidade*” e que, devido à percepção da realidade de cada um ser particular, em sala de aula, acarreta dinâmicas diferenciadas que colaboram para a troca de experiências e o enriquecimento das atividades (“*no contexto de sala de aula, uma coisinha que de repente tu começa deste tamanho, tu vai ter um... algo maior*” – P2). Já em P6, temos uma representação para a leitura de mundo que encontra respaldo no que Fairclough (1992) destaca sobre analisar discursos a partir dos processos de produção, circulação e consumo dos textos. Em sua definição, a professora se utiliza do exemplo da cadeira para explicar que o aluno elabora sua(s) leitura(as) de mundo a partir da investigação dos aspectos físicos, culturais, econômicos, ambientais, entre outros, que estão em relação direta com os usos sociais desse objeto (no caso, a cadeira). Assim, de posse desse conhecimento, que pode ter surgido dentro ou fora da escola, o aluno vai se apropriando das ferramentas sociais e culturais

que, em maior ou menor grau, tornam-lhe apto a fazer determinadas escolhas na vida e agir na/para/sobre a sua realidade imediata.

Em complemento ao exposto por P2 e P6, P4 adiciona experiências de sala de aula (*“Olha só o que aconteceu este dia na minha aula”* – P4) que corroboram a representação de que a leitura de mundo começa com o conhecimento prévio dos alunos a partir das “coisas” que aprendem em casa, assistindo à televisão (*“eles já pularam na frente e já disseram ‘não professora enquanto aqui dia, no outro é noite... porque a gente já viu na tevê... porque não sei o que’* – P4) ou mesmo das conversas que ouvem de seus pais (*“[...] o fulano ta prometendo tal coisa!” “Sim meu pai falo que não sei o que, que é sem vergonha [...]”* – P4). Esses saberes que antecedem as dinâmicas da escola configuram “instâncias” de leitura de mundo que fazem com que o aluno chegue à escola carregado de certas ideologias, crenças, verdades e valores que, ao longo do processo de escolarização, vão sendo trabalhadas a ponto de gerar novas leituras da realidade, conectadas com os novos discursos que passam a circular em seu cotidiano, seja nas rodas de amigos, na família, na sala de aula e que colaboram para que ele se aproprie, reelabore ou repulse tais discursos (BUNZEN, 2010, p. 109).

Como podemos observar na dinâmica do visionamento dos conceitos sobre decodificação, as discussões tomaram um novo rumo, servindo como ponte para a apresentação daquelas representações iniciais que relacionavam o letramento à noção freiriana de “leitura [crítica] de mundo” (Excerto 18).

#### Excerto 18

**M2** – Bom pessoal, aí avançando um pouquinho mais, nós temos essas definições aqui né [o mediador refere-se às representações projetadas no slide], que dizem “letramento mais do que decodificação trata-se de contextualizar o mundo da escrita e relacionar com as necessidades de construção do conhecimento do indivíduo... e oferece possibilidades de alcançar a autonomia”... “Letramento como possibilidade de ver e enxergar o mundo de forma concreta... compreender os diferentes símbolos e signos usados na sociedade com o objetivo de comunicar”... “Leitura de mundo”... Acho que um pouco o que me levou a buscar, descobrir o que é leitura de mundo foi exatamente essa citação direta de “leitura de mundo, palavras escritas, imagens e ações” né... isso tem toda uma representação e faz sentido pra quem já leu sobre isso [...] Eu, por exemplo, nunca tinha lido e agora eu tô lendo e tô vendo o que ele falava era de letramento também... [VOZES] Então... e também como “entendimento de algo como um todo que possa fazer parte do cotidiano do aluno.” Acho que isso fecha bem a essa ideia de leitura de mundo... todos na verdade, né [o mediador refere-se às cinco representações apresentadas no slide]. Mas olhando pra esses aí... a partir do que vocês responderam agora e em base naquilo que a gente já discutiu... O que vocês acham... que vocês adicionariam ou que vocês pensam que tá sobrando? Pode ser sim, não pode...

**P5** – É eu sinceramente não adicionaria mais nada, por que tá bastante complexo já.

**P2** – É... não, e a questão é assim também entendeu, o que a gente discutiu sobre eventos sociais assim né, são eventos de letramento né. Que a gente falou as questões de velório, as questões do... [VOZES] É... então assim, isto foi uma coisa que ele acertou pra mim

[VOZES] – a questão do gênero né

**P2** – É... eu até não tinha pensado, não pensava muito sobre isso..

**P5** – É eu na verdade fazia sem pensar, realmente, não sem o conhecimento científico da coisa..

**P4** – É, é eu entendi mais pela questão de hábitos culturais isso é um letramento também, mas é...

**P2** – É a mim acrescentou mais isso, entende? Tudo que a gente discutiu..

**M2** – Letramento como prática social..

**P5** – Prática social, por isso fecha tanto com a leitura de mundo de Paulo Freire.. Quando você colocou como modelo o velório, que a Z... comentou... colocou... aí deu o clique, prática social.

**P8** – Aí deu para gravar bem... entender bem o significado... entendeu!?

**M2** – Não eu gostei muito assim... sempre falo daquele exemplo do velório, como um bom exemplo pra gênero por que é tipo de coisa que por exemplo não se ensina velório na escola Não se ensina como a pessoa agir em velório, na escola né. Por que não é uma prática digamos assim que todo mundo quer passar e participar desse gênero, mas tu é forçado né... Um dia na tua vida tu vai ter que participar...

**P5** – Eu tiraria “leitura de mundo, palavras escritas, imagens e ações” por que o resto lá em cima já falou tudo.

**M2** – E a questão do cotidiano é bem interessante né...

**P9** – Eu botei tudo isso aí com as minhas palavras no texto que... [XXX]...Tudo que tem aí e mais, eu botei aí no meu texto.. do cotidiano, do dia a dia...

**P4** – É a minha definição tá mais sintética...

[...]

Os depoimentos apresentados no excerto 18, além de configurarem uma continuidade nas discussões das representações de letramento alinhadas à perspectiva da leitura [crítica] de mundo, também enfocam outros assuntos trabalhados ao longo da caminhada reflexiva que colaboraram para o delineamento do conceito de letramento socialmente situado na CELL. Um deles está relacionado às questões de gêneros textuais/discursivos, como destacam as participantes, no que se refere à definição de gênero e a maneira como esse construto teórico colabora para a aquisição do letramento.

Em sua fala, P2 recupera a problemática desenvolvida no encontro em que tratamos das práticas e dos eventos de letramento (seção 3.1.2). Nessa ocasião, a partir de um comentário de uma das participantes, discutimos uma prática social que, como destaca M2, “*não se ensina na escola*” e “*não é uma prática [...] que todo mundo quer [...] participar [...], mas [somos] forçado[s]*”: o velório. Para chegarmos à relação entre participar dessa prática e o evento de letramento que ela instancia, primeiramente, buscamos reconhecê-la como um gênero, identificando os passos retóricos (DEVIT, 2004; MOTTA-ROTH, 2005) que, por exemplo, diferenciam-no de outras interações: a saudação de pêsames ao chegar, o modo de se vestir mais

apropriado, evitando-se cores muito gritantes, a interação mais reservada entre as pessoas, a presença do caixão, que é determinante do gênero, entre outras destacadas pelas professoras. Ainda nesse tema, incluímos a influência do contexto para a caracterização dessa prática social, pois um velório na Quarta Colônia<sup>15</sup> tem particularidades que um velório na cidade de Santa Maria não tem etc. Com isso, fomos (re)construindo as representações de gênero (textual/discursivo) das participantes, de modo a entender o conceito alinhado a questões mais concretas da vida social e, portanto, com possibilidades para ser explorado em atividades de sala de aula que constituíssem eventos de letramento.

Assim, temos em P2 e P5 o reconhecimento de que tanto o gênero como o letramento como construções teóricas inerentes as suas práticas de sala de aula ainda não haviam encontrado espaço para uma discussão mais aprofundada e que produzisse sentido no seu fazer (*“eu até não tinha pensado, não pensava muito sobre isso”* – P2) ou, mesmo que em suas práticas tais construções estivessem presentes, não havia uma apropriação consciente desse conceito (*“eu na verdade fazia sem pensar”* – P5).

Outro aspecto que pode ser retomado como, digamos, definidor da construção conjunta na CELL do conceito de letramento como leitura [crítica] de mundo é a tomada de consciência a partir da premissa de Paulo Freire, de que os saberes letrados, sejam eles adquiridos na escola ou em outros contextos, estão diretamente relacionados às práticas sociais (M2 e P5) nas quais nos engajamos. Dito de outra forma, para podermos entender as especificidades e as características demandadas por determinadas situações precisamos ser participantes delas, compreender nossos papéis na sua realização, os registros mais ou menos valorizados, seus objetivos, etc. (MOTTA-ROTH, 2005).

Ainda no excerto 18, logo no início, encontramos, no depoimento de M2, o reconhecimento da existência de uma lacuna teórica em relação ao trabalho de Paulo Freire (*“Eu, por exemplo, nunca tinha lido e agora eu tô lendo [...]”* – M2). A identificação dessa lacuna, a partir das discussões realizadas nos encontros reflexivos (*“Acho que um pouco o que me levou a buscar, descobrir o que é leitura de mundo foi exatamente essa citação direta de ‘leitura de mundo, palavras escritas,*

---

<sup>15</sup> Quarta Colônia é uma região de colonização italiana próxima ao município de Santa Maria, RS. Engloba os municípios de Silveira Martins, Ivorá, Faxinal do Soturno, Dona Francisca, Nova Palma, Pinhal Grande e São João do Polêsine.

*imagens e ações*” – M2), levam o pesquisador a iniciar um processo de descoberta, estudo, reflexão e reorganização teórica acerca do pensamento pedagógico que era compartilhado pelo grupo (“*isso tem toda uma representação e faz sentido pra quem já leu sobre isso*” – M2). Como resultado, como podemos observar na fala de M2, essa desacomodação resulta, também, na reconfiguração discursiva do pesquisador quanto a sua representação de letramento (“*Eu, por exemplo, nunca tinha lido e agora eu tô lendo e tô vendo o que ele falava era de letramento também*” – M2).

Esse revelar-se como mais um participante que está aprendendo junto com o grupo, ao nosso entender, agrega valor ao sentido formativo do trabalho desenvolvido e reforça a noção de colaboração. Assim, consideramos que é no estabelecimento desses contextos dialógicos em que formadores e professores podem questionar, distanciar-se e estranhar suas práticas rotineiras (MAGALHÃES, 2004, p. 70) que reside a essência dessa investigação em que cada participante forma “um elo na cadeia discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 272) e vai se (des/re)construindo, em colaboração, a partir do que aprende com o outro.

Assim, como último estágio dessa sessão de visionamento e análise colaborativa das representações discutidas ao longo da caminhada reflexiva, passamos à reavaliação dos conceitos iniciais que associavam letramento ao processo cognitivo de expressão de pensamentos (Excerto 19).

#### Excerto 19

M2 – E por último, nós temos essa aqui que é a definição de “*letramento como conhecimento, a identificação e grafia das palavras do uso diário que aos poucos se amplia para a alfabetização e que dependendo do amadurecimento do educando é necessário mais ou menos tempo para dizer que está alfabetizado que tem compreensão de que lê e escreve*” e como “*forma de expressar pensamentos tanto pelo professor como pelo aluno*”... Lá no primeiro, quando fala que letramento se amplia para a alfabetização... Vocês concordam com essa sequência ou talvez seria ao contrário?

P5 – Eu acho que é ao contrário... Ele é ampliado a partir sim... ampliado...

P4 – Não mesmo!... Eu acho que a alfabetização ela tá implicada com o letramento, faz parte... Ela tá dentro do próprio processo de letramento...

P9 – Que aquilo ali é uma coca-cola, que aquilo ali é uma porta... Então isso aí já é um letramento, é um conhecimento...

P5 – Mas é um conhecimento tácito né, quando tu pensa no científico, daí ele parte do analítico para o ampliado, entendeu?! Tipo, isso aqui é um copo de plástico, né... mas até eu chegar pra definir do que ele é feito, pra que ele serve e como escrever de que ele feito e pra que serve... leva uma caminhada, então isso aqui é o analítico [xxx] Aí tu vai ampliar, eu acredito que o letramento ele possibilita a ampliação a partir do conhecimento tácito. Entendeu?!

P9 – Sim, não, mas a criança desde...

P6 – A partir do concreto então, daquilo que a criança já sabe vai expandir com aquilo que ainda não sabia mas com que...

P4 – Eu.. eu pra mim ainda a alfabetização tá dentro do letramento, faz parte... é uma das suas instancias. Digamos que talvez seja a redução formal do letramento, assim tu sabe ler e escrever, né, dentro de uma sociedade letrada, mas ele transcende a isso....

P6 – É umas peculiaridades do letramento... assim tu vai ler um texto ou uma frase, ali tu precisa entende, tu precisa conhecer o significado da grafia, identificar...

P5 – A leitura e a interpretação, gente, pode ser oralizada... a escrita ela tem que ser decodificada... entendeu?! Então... isso que eu digo..

P6 – Tu pode ser letrado sem saber escrever.. Exatamente!

P4 – Não, por isso que eu tô dizendo, a alfabetização é uma das instancias do letramento... Que por exemplo assim ó... Tá dando aquela novela agora que tem lá os cartazes em turco lá com umas “minhoquinhas” [a professora faz referência à novela Salve Jorge, da Rede Globo]... A gente sabe que é uma escrita, que é uma forma de comunicação, mas a gente não tem a capacidade... a gente não conhece aquela letra, a gente não sabe lê, a gente não foi alfabetizado, a gente não foi... não estudou aquele língua, mas a gente sabe a função, por exemplo, social de um cartaz... [RISOS]

[...]

P5 – O letramento ele tem assim, ó, uma amplitude muito grande em relação a alfabetização... Então eu não posso dizer que a alfabetização é o começo do letramento e muito menos o fim... faz parte... E não da pra deixar ali o *forma de expressar pensamentos tanto pelo professor como pelo aluno...* é muito pequeno... entendeu?

P4: É não é só expressar pensamentos... é muito pouco, tem que ter mais... tem que ter uma amplitude maior.

M2 – Tá muito ligado ao cognitivo ali né...

P5 – Isto, é... tá muito restrito ali, tem que abrir o leque.

P6 – Seria como escrevê o que está pensando tanto o aluno como o professor...

P5 – Tá... tá... mas e daí esta pensando e as relações que tu vai ter que fazer com este pensamento?! Entendeu?! VOZ: Sim, é muito maior...

Partindo do questionamento de M2 (*“Vocês concordam com essa sequência ou talvez seria ao contrário?”*) a respeito da representação de *“letramento como conhecimento, a identificação e grafia das palavras do uso diário que aos poucos se amplia para a alfabetização [...]”*, o debate retoma as relações entre alfabetização e letramento, sendo a alfabetização tomada ora como uma “ampliação” ora como um processo próximo/paralelo ao letramento. Dessa forma, em princípio, encontramos pontos de tensão no debate sobre desses dois processos nas falas de P5, que considera que é a alfabetização que se amplia para o letramento (*“Eu acho que é ao contrário... Ele é ampliado a partir [...]”*), e P4, que defende que a alfabetização é um processo inerente ao letramento (*“Eu acho que a alfabetização ela tá implicada com o letramento, faz parte...”*).

Nos argumentos de P5, a noção de ampliação se materializa no próprio processo de amadurecimento teórico e conceitual do aluno, que passa de um estágio de conhecimento empírico (*“tácito”*) para um saber elaborado e com base *“científic[a]”* (*“Tipo, isso aqui é um copo de plástico, né... mas até eu chegar pra definir do que ele é feito, pra que ele serve e como escrever de que ele feito e pra que serve... leva uma caminhada [...] o letramento ele possibilita a ampliação a partir*

*do conhecimento tácito.*” – P5), ou seja, “*a partir do concreto [...], daquilo que a criança já sabe, vai expandir com aquilo que ainda não sabia*”, como reforça P6. Já para P4, a alfabetização configura “*uma das instâncias do letramento*”, “*uma redução formal*”, que oferece, ao aluno, as técnicas e competências próprias do processo de aquisição da tecnologia da escrita (e da leitura) (SOARES, 2007, p. 15) (“*conhecer o significado da grafia, identificar*” (P6), “*decodificar [...] a escrita*” (P5)), para que ele possa (inter)agir efetivamente “*dentro de uma sociedade letrada*” (P4).

Observamos, assim, o estabelecimento de uma convergência nos discursos que se alinham em torno da noção de alfabetização como “*uma das instâncias do letramento*”, uma parte do processo. Nesses termos, o exemplo utilizado por P4 a partir do contexto da novela exibida em 2013 pela Rede Globo, *Salve Jorge*, coloca em evidência a relação entre alfabetização e letramento, ainda que indissociáveis e interdependentes (SOARES, 2007), como processos que regulam diferentes habilidades na/para a vida: “*a gente não sabe lê, a gente não foi alfabetizado [...] não estudou aquela língua, mas a gente sabe a função [...] social de um cartaz*”. Da mesma forma, o comentário de P6 de que “*Tu pode ser letrado sem saber escrever*” retoma o que defendem Soares (2007, p. 16) e Kleiman (2006, p. 16), que a alfabetização não é um requisito para o letramento e vice-versa, sendo possível a um não alfabetizado apresentar letramento em algum nível e, ainda assim, permiti-lhe participar de eventos de letramento e práticas discursivas com base naqueles conhecimentos em que tem competência.

Assim, retomando a pergunta de M2 acerca das representações de letramento que estão em análise, as professoras são unânimes em afirmar que definir o letramento como “*só expressar pensamentos*” (P4) seria reduzi-lo ao aspecto puramente cognitivo (M2) (“*Seria como escrevê o que está pensando*” – P6), desconsiderando, entre outras, todas as relações de caráter social, cultural e histórico que permitem ao aluno ser capaz de compreender a realidade e problematizá-la.

Em resumo, nessa seção de análise, procuramos destacar o modo como as representações de letramento e as práticas pedagógicas a elas associadas foram identificadas (seção 3.1) e reconfiguradas ao longo da caminhada reflexiva desenvolvida na CELL (seção 3.2). Na próxima seção delinearíamos as conclusões deste estudo.

## CONCLUSÕES, IMPLICAÇÕES E LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Nesta seção, cabe-nos fazer uma avaliação do processo reflexivo e colaborativo desenvolvido com professoras de um contexto público escolar, organizado a partir de um programa de formação continuada, considerando seus pontos positivos e negativos, suas contribuições tanto para a prática dessas professoras quanto para a deste pesquisador. Sendo assim, procuramos avaliar breve, mas criticamente, as implicações desta prática investigativa e, por conseguinte, oferecer *insights* para novas iniciativas que, como esta lançam olhares para o contexto escolar e o agir dos profissionais que o integram. Desse modo, buscando organizar algumas conclusões, dividimos nossa discussão em dois momentos: primeiro, dedicamo-nos a responder aos questionamentos que lançamos ao iniciar o trabalho investigativo (seção 1); segundo, oferecemos algumas reflexões deste pesquisador sobre o trabalho realizado, as implicações para sua prática e as limitações do estudo (seção 2).

### 1 Reflexões sobre os questionamentos iniciais desta investigação

A proposta desta investigação, organizada dentro de um programa de formação continuada de professores, foi a de promover espaços dialógicos e reflexivos (BAKHTIN, 2011; VYGOTSKY, 2001), que, em última instância, possibilitassem o desenvolvimento de uma metacsciência sobre os significados e as implicações do letramento na prática dos profissionais que dela participaram. Desse modo, procuramos encontrar respostas para alguns questionamentos que direcionavam nossos esforços para que alcançássemos esse objetivo:

- O que os professores entendem por letramento?
- Como eles acreditam que esse conceito está presente em sua prática docente?
- Que estratégias eles utilizam para explorar diferentes letramentos em sala de aula?

- Em que medida o processo reflexivo desenvolvido no contexto escolar ofereceu, às participantes, iniciativas/possibilidades de construção de (novas) representações do fazer docente?

Nesse estudo, debruçamo-nos sobre a análise de três momentos reflexivos: a) as representações iniciais e b) as representações finais de letramento das participantes, considerado o **produto** desta investigação, e c) o **processo** de construção colaborativa de um conceito de letramento socialmente situado. Assim, considerando essas etapas reflexivas para respondermos aos questionamentos já referidos, realizaremos uma avaliação cruzada entre os resultados do produto e do processo, uma vez que tais procedimentos buscaram identificar, problematizar e (des/re)construir as representações de letramento das participantes.

As representações iniciais de letramento mostravam concepções, na maioria dos casos, alinhadas à perspectiva de letramento como leitura [crítica] de mundo, mas que, ao buscarem materializá-las em sala de aula, apontavam para representações de letramento como decodificação. As evidências dessas representações podiam ser observadas na descrição das participantes sobre as práticas que realizavam em sala de aula (atividades), que, embora buscassem fazer uma contextualização com a realidade, tinham como foco central a decodificação, a interpretação, a expressão de pensamento/opinião e a produção textual. Esses diferentes enfoques, ainda que necessários ao desenvolvimento da aprendizagem, acabaram por revelar conflitos entre a concepção a que se alinhavam e as práticas que propunham para a sua promoção, demonstrando, por um lado, que haviam assumido o conceito, mas não sabiam como colocá-lo em prática em sala de aula e, por outro lado, que a concepção de letramento assumida oferecia limitações em comparação às práticas que realizavam para transpor a teoria em prática.

À medida que avançamos em nossas discussões, essas representações se reconfiguram em uma tentativa de fortalecimento da compreensão de letramento como leitura [crítica] de mundo tanto nas respostas dadas ao questionário final como nos debates durante as sessões reflexivas. Da mesma forma, as descrições das práticas pedagógicas sofreram mudanças de enfoque, voltando-se mais para a apropriação de saberes para a vida (a partir da combinação de práticas de contextualização, decodificação, interpretação, opinião e produção textual) do que

para a aquisição da tecnologia da escrita (com foco, principalmente, em práticas de decodificação e produção textual).

Essa reconfiguração das representações, tanto para o conceito quanto para as práticas, possibilitou o delineamento de um conceito de letramento socialmente situado em termos de leitura [crítica] de mundo, apoiado fortemente no pressuposto freiriano de que a “alfabetização” deve proporcionar ao sujeito (educando) uma tomada de consciência acerca de sua realidade, sua participação no mundo e sua força para transformá-lo (FREIRE, 1975) por meio de sua capacidade para a tomada de decisões perante aos problemas que afetam o seu cotidiano, ou seja, a atitude científica frente à vida (MOTTA-ROTH, 2011; GOUVEIA, 2009).

A partir dessa delimitação, também pudemos observar ressignificações no discurso do fazer docente das professoras, seja na forma como passaram a entender sua interação com os alunos, compreendendo seu papel em sala de aula como orientadoras e incentivadoras das descobertas deles, seja na tomada de consciência a respeito dos processos de leitura crítica, organizado em pré-leitura, leitura e pós-leitura, e do trabalho com base em gêneros textuais/discursivos, que, como revelam seus depoimentos, já integravam suas práticas, mas por falta de uma reflexão problematizada e teorizada do próprio fazer, era-lhes “desconhecido”.

Essas ressignificações identificadas no discurso das participantes ao longo da caminhada reflexiva também contribuíram para construir/ressignificar o processo formativo deste pesquisador. Assim, para uma melhor compreensão dessas percepções e (des/re)construções experienciadas por este pesquisador, na próxima seção, apresentamos essa avaliação em primeira pessoa.

## **2 Reflexões deste pesquisador sobre a pesquisa e suas limitações**

Ao chegar ao contexto da CELL para realizar esta investigação, eu era um professor recém-formado, egresso de um curso de licenciatura que buscava, como expectador, primeiramente, entender as dinâmicas que organizavam aquele contexto e tinha como objetivo de pesquisa identificar e interpretar o que aquelas professoras entendiam como/por letramento. Ao longo dos encontros reflexivos, fui compreendendo que, bem mais do que conhecer e analisar suas representações

para a minha pesquisa, eu estava aprendendo a me reconhecer como professor-pesquisador e descortinando alguns fazeres legitimados no contexto público de ensino ao qual eu viria a fazer parte mais tarde. Nessa dinâmica, ao me deparar com as representações de letramento que as professoras elaboravam, vivenciei momentos de estranhamento, frustração, tensão ou total falta de conhecimento sobre o que era discutido, pois, por se tratarem, na maioria, de professoras de séries de alfabetização, o discurso pedagógico, as leituras que o embasavam e as dinâmicas assumidas no processo de aprendizagem me colocavam em “um terreno pedregoso”, desafiador e, muitas vezes, desconhecido.

No entanto, a partir desses estranhamentos, vivenciados na análise dos questionários e das sessões reflexivas, comecei a (des/re)construir muitas das crenças e “verdades” herdadas de minha formação acadêmica, inclusive no que se referia às representações de alfabetização e letramento e do quão penoso é ressignificar discursos (sobre/e) rotinas e práticas. Por isso, assumi o conceito de “(des/re)construção” como referência para essa caminhada, pois nele busquei representar cada etapa desse processo de aprender com o outro (construir), que demanda, em certos casos, distanciar-se e renegar o que já sabemos (desconstruir) para transformar ou adicionar novos saberes (reconstruir).

Nesses termos, como limitações desta investigação, aponto a dificuldade encontrada em alguns momentos do processo de construir propostas formativas que fossem ao encontro das necessidades mais urgentes das participantes, como a elaboração de atividades que associassem a teoria à prática pedagógica e pudessem ser testadas em contexto real de sala de aula. A outra limitação que aponto diz respeito à falta de iniciativa do pesquisador, em certos momentos, para provocar novas discussões e trocar experiências e reconhecer os momentos de estabelecer os turnos, oferecendo, dessa forma, espaços para que todas pudessem opinar e participar dos debates. Todavia, reconheço que essas limitações são fruto da inexperiência deste pesquisador que se “aventurou” a construir esse espaço reflexivo com professores mais experientes (como professores) naquele contexto escolar que ele próprio.

Por fim, espero que os resultados obtidos nesta pesquisa e os pontos positivos e negativos nela identificados possam subsidiar outros estudos que se concentrem na investigação do letramento no contexto escolar e que fomentem novas iniciativas de formação continuada de professores.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. V. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO. M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas**: Foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 219-231.

ALONSO, C.; SANTAROSA, L. M. C. **Letramento de pessoas com necessidades educacionais especiais em ambientes informatizados de aprendizagem**. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE INFORMÁTICA EDUCATIVA ESPECIAL, 7., 2007, Mar del Plata. Disponível em <<http://www.niee.ufrgs.br/eventos/RIBIE/2004/comunicacao/com479-488.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2013.

ANDERSON, B. A.; TEALE, W. H.; ESTRADA, E. Low income children's preschool literacy experiences: some naturalistic observations. In.: COLE, M.; ENGESTRÖN, Y.; VASQUEZ, O. **Mind, Culture and Activity**: seminal papers for the laboratory of comparative human cognition. 2. ed., 2001, p. 313-329.

ARNT, J. T. **Análise de atividades didáticas com vistas à promoção de letramento científico**. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

BAGNARA, L. **From missionary to researcher**: professional identification of public school teachers underlying autobiographies within a continuing education program. Trabalho Final de Graduação (em andamento).

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: Tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO. M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas**: Foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 15-42.

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies**: Reading and writing in one community. 2. ed. London: Routledge, 2012.

BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: com os textos organizam atividades e pessoas. In: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J.C

(Orgs.). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, p. 19-46, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC, 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acessado em: 25 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias, v. 1. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: 02 maio 2012.

BRUM, M.H.; TICKS, L. K. Representações iniciais de ensino e aprendizagem, erro e avaliação de docentes da escola pública produzidas em programa de formação continuada com a UFSM. In: SEMINÁRIO SOBRE INTERAÇÃO UNIVERSIDADE/ESCOLA, 2 SEMINÁRIO SOBRE IMPACTOS DE POLÍTICA EDUCACIONAIS NAS REDES ESCOLARES, 2., 2011, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: UFSM, 2011.

BRUM, M. H. **Reflections on a collaborative process developed between an in and a pre-service teacher**. Trabalho Final de Graduação (Departamento de Letras Estrangeiras Modernas/Curso de Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

BUNZEN, C. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. **Letramentos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 99-120.

CASTRO, S. T. R. de. Representações de alunos de inglês de um curso de Letras. **The ESPECIALIST**, v. 25, n. especial, 2004, p. 39-57.

CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: CELANI, M. A, A. (Org.) **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2002, p. 19-35.

CELANI, M.A.A.; MAGALHÃES, M.C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: L.P. MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Orgs.). **Identidades**:

Recortes multi e interdisciplinares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p. 319-337.

CERRATO, S. Pop-science on the Internet: How ULISSE makes the ends meet. **Proceedings of the Informing Science + IT Education Conference. Cork, Ireland**. 2002. Disponível em: <<http://proceedings.informingscience.org/IS2002Proceedings/papers/Cerra195Uliss.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2007.

CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias**. Tradução Ângela S. M. Correa. São Paulo: Contexto, 2009.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. Discourse and Late Modernity. In: **Discourse and Late Modernity: rethinking Critical Discourse Analysis**. Edinburgh, Scotland: Edinburgh University Press, 1999, p. 1-18.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2009.

DALEY, E. Expandindo o conceito de letramento. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 49, n. 2, p. 481-491, jul./dez. 2010.

DEVITT, A. **Writing genres**. Carbondale II: Southern Illinois University Press, 2004.

DWYER, E. J.; DWYER, E. E. Como as atitudes do professor influenciam o progresso da leitura. In: CRAMER, E. H.; CASTLE, M. (Orgs.). **Incentivando o amor pela leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001, p. 79-87.

FAIRCLOUGH, N. **Critical language awareness**. London: Longman, 1992a.

\_\_\_\_\_. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992b.

\_\_\_\_\_. **Analyzing discourse: textual analysis for social research**. London, New York: Routledge, 2003.

FERREIRA, S. P. A.; DIAS, M. G. B. B. A escola e o ensino da leitura. **Psicologia em Estudo**, v. 7, n. 1, 2002, p. 39-49.

FONSECA, T. T. **Teacher's autobiographies: social background and professional choices**. Trabalho Final de Graduação (Departamento de Letras Estrangeiras Modernas/Curso de Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados, 1989.

\_\_\_\_\_; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

GALLIMORE, R.; THARP, R. O pensamento educativo na sociedade: Ensino, escolarização e discurso escrito. In: MOLL, L. C. (Org.). **Vygotsky e a educação: Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 171-99.

GEE, J. P. **The new literacy studies and the social turn**. [online]. 1999. Disponível em: <<http://www.schools.ash.org.au/litweb/page300.html>>. Acesso em: 22 jun. 2012.

GIMENEZ, T. (Org.) **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora UEL, 2002.

GIZÉRIA, M. G. V.; TICKS, L. K. Representações de papéis de professore(a)s, aluno(a)s e material didático em sala de aula no discurso de docentes de uma escola pública de Santa Maria. In: SEMINÁRIO SOBRE INTERAÇÃO UNIVERSIDADE/ESCOLA, 2 SEMINÁRIO SOBRE IMPACTOS DE POLÍTICA EDUCACIONAIS NAS REDES ESCOLARES, 2., 2011, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: UFSM, 2011.

GOUVEIA, C. de P. **Eventos de letramento científico promovidos pela escrita e leitura de textos de ficção científica, no contexto da educação de jovens e adultos**. 2009. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Minas Gerais, 2009.

HALLIDAY, M. A. K. Part A. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University, 1989. p. 3-49.

HEATH, S. B. **Ways with words**: Language, life and work in communities and classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HOLLIDAY, A. **Doing and writing qualitative research**. London: Sage, 2002.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 3 ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e práticas de alfabetização na escola. In.: \_\_\_\_\_. (Org.) **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p.15-61.

\_\_\_\_\_. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?**. São Paulo: CEFIEL/IEL/Unicamp, 2005.

\_\_\_\_\_. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 8, 2006, p. 409-424.

\_\_\_\_\_. **O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização**. [on line] 2007. Disponível em [www.letramento.iel.unicamp.br](http://www.letramento.iel.unicamp.br). Acessado em 27 de maio de 2013.

KOCH, I.; CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociointeracionismo. In: MUSSALIN, F. & BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2004. p. 251-300.

LEMKE, J. K. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. Tradução Clara Dorneles. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010.

LIBERALI, F. C. Agente e pesquisador aprendendo na ação colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002, p. 109-127.

MACEDO, M. S. **Interações nas práticas de letramento**: o uso do livro didático e da metodologia de projetos. São Paulo: Fontes, 2005.

MAGALHÃES, M. C. C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Ed. UEL, 2002, p. 39-58.

\_\_\_\_\_.; FIDALGO, S. S. Teacher education language in collaborative and critical reflective contexts. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Educação de professores de línguas: os desafios do formador**. Campinas: Pontes, v. 1, 2008, p. 105-126.

\_\_\_\_\_. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 13-39.

MATEUS, E. F. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002, p. 3-14.

MOITA LOPES, L. P. da. A formação teórico-crítica do professor de línguas: o professor-pesquisador. In: \_\_\_\_\_. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996, p. 179-190.

MORAES, C. R.; VARELA, S. Motivação do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. **Revista eletrônica de Educação**, n. 1, ago./dez. 2007, p. 1-15. Disponível em: <[http://web.unifil.br/docs/revista\\_eletronica/educacao/Artigo\\_06.pdf](http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_06.pdf)>. Acesso em: 07 mar. 2013.

MOTTA-ROTH, D. Análise Crítica de Gêneros com foco em artigos de popularização da ciência. Santa Maria: UFSM, 2007. **Projeto de Pesquisa** - Bolsa de Produtividade em Pesquisa (CNPq 2008-2011), processo no. 350389/98-5.

\_\_\_\_\_. Para ligar a teoria à prática: roteiro de perguntas para orientar a leitura/análise crítica de gênero. In: MOTTA-ROTH, D.; CABAÑAS, T.; HENDGES, G. R. (Orgs.). **Análises de textos e de discursos: relações entre teorias e práticas**. 2 ed. Santa Maria: PPGL, 2008, p. 243-272.

\_\_\_\_\_. A popularização da ciência como prática social e discursiva. In: MOTTA-ROTH, D.; GIERING, M. E. (Orgs.). **Discursos de popularização da ciência**. Santa Maria, RS: PPGL Editores, 2009. 343 p. (Coleção HiperS@beres, 1).

\_\_\_\_\_; LOVATO, C. dos S. Organização retórica do gênero notícia de popularização da ciência: um estudo comparativo entre português e inglês. **Linguagem em (Dis)Curso**, Tubarão, v. 9, n. 2, maio-ago. 2009, p. 233-271.

\_\_\_\_\_. Letramento científico: sentidos e valores. **Notas de Pesquisa**, v. 1, n. 0, p. 12-25, 2011. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/nope/article/view/3983/2352>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

MYERS, G. Discourse studies of scientific popularization: questioning the boundaries. **Discourse Studies**, v. 5, n. 2, p. 265-279, 2003.

NININ, M. O. G. Pesquisa e formação na perspectiva crítico-colaborativa. In: CELANI, M. A, A. (Org.) **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2002, p. 95-118.

OLIVEIRA E PAIVA, V. L. M de. A formação do professor para o uso da tecnologia. In: SILVA, K. A. da; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.). **A formação de professores de línguas: novos olhares**. 2 v. Campinas: Pontes, 2012, p. 209-230.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: SILVA, K. A. da; ARAÇÃO, R. C. (Orgs.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 9-11.

OLIVEIRA, R. M. L. de; DANTAS, W. Interfaces entre a escrita e a oralidade nas aulas de língua materna: uma experiência com alunos do ensino fundamental. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 01, n. 01, jan./jun. 2012, p. 94–109.

PEREIRA, B. A; SILVA, W. M. A formação do leitor crítico numa abordagem interdisciplinar. **Signum**, v. 13, n. 1, 2010, p. 239-256.

PERFEITO, A. M. Concepções de Linguagem, Teorias Subjacentes e Ensino de Língua Portuguesa. In: RITTER, L. C. R.; SANTOS, A. R. (Orgs.). **Concepções de Linguagem e Ensino de Língua Portuguesa**. Coleção Formação de Professores EAD, n. 18. Maringá: Eduem, 2005, v. 1, pp. 27- 79.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular**: Lições do Rio Grande - Linguagens Códigos e suas Tecnologias: Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol). Vol1. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2009. Disponível em:

<[http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer\\_curric\\_vol1.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf)> Acesso em: 06 jun. 2012.

ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 121-171.

\_\_\_\_\_. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: Rede do Saber/CENP\_SEE-SP, 2004. Disponível em <[http://suzireis.bravehost.com/posgraduacao/artigos/roxane\\_rojo.pdf](http://suzireis.bravehost.com/posgraduacao/artigos/roxane_rojo.pdf)>. Acesso em: 27 abr. 2010.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e letramento: sedimentação de práticas e (des)articulação de objetos de ensino. **Perspectiva**, Vol. 24, n. 2, p. 569-596, 2006.

\_\_\_\_\_. et al. Gêneros de discurso nos LD de línguas: multiculturalismo, multimodalidade e letramento. In: SIMPÓSIO SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA MATERNA E ESTRANGEIRA, 2., 2010, Rio de Janeiro. **Textos Selecionados...** Rio de Janeiro: PUCRJ, 2010. Disponível em <<http://www.letras.puc-rio.br/3silid/anais/SILID-SIMAR.pdf>>. Acesso em: 03. jul. 2012.

\_\_\_\_\_. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p. 11-31.

SANTOS, C. L. B. dos. A sessão reflexiva na formação de cinco professores de inglês da escola pública: que gênero discursivo é esse?. In: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 4., 2011, Goiânia. **Anais...** Goiânia, GO: PUC, 2011. Disponível em <[http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/lingua\\_literatura\\_estrangeira/co/CO%20404-894-1-SM.pdf](http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/lingua_literatura_estrangeira/co/CO%20404-894-1-SM.pdf)> Acesso em 07 mar. 2012.

SANTOS, R. A aquisição da linguagem. In: FIORIN, J.L. (Org.). **Introdução à linguística**. São Paulo: Contexto, 2006.

SANTOS, W. L. F. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 12, n. 36, p. 474-550, 2007.

SCHILATTER, M. O. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópico**, São Leopoldo, vol. 7(1), 2009, p. 11-23.

SCHÖN, D. A. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.

\_\_\_\_\_. **Educando o profissional reflexivo** – um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SEDUC-RS. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. Departamento Pedagógico – DP. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014**. Seduc-RS: Porto Alegre, 2011.

SILVA, D. B. da. **As principais tendências pedagógicas na prática escolar brasileira e seus pressupostos de aprendizagem** [on line] 2006. Disponível em <[http://coral.ufsm.br/lec/01\\_00/DelcioL&C3.htm](http://coral.ufsm.br/lec/01_00/DelcioL&C3.htm)>. Acesso em: 18 abr. 2013.

SILVA, E. A. **Relatório de estágio supervisionado em Língua Inglesa II**. Relatório de Estágio (Departamento de Metodologia de Ensino/Curso de Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

\_\_\_\_\_. **What social actors say and how they do it in the science popularization news genre**. Trabalho Final de Graduação (Departamento de Letras Estrangeiras Modernas/Curso de Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

\_\_\_\_\_. Organização retórica do gênero sessão reflexiva. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EM LETRAS, 13., 2013, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria, RS: UNIFRA, 2013. Disponível em <<http://www.unifra.br/eventos/maiseventos/Anaiss.aspx?id=f6mvuJU+xtg=#>>>. Acesso em: 22 set. 2013.

SMITH, F. **Leitura significativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOARES, M. Letramento e escolarização. **Construir notícias**, ano 7, n. 37, nov./dez. 2007. Disponível em <<http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=1247>>. Acesso em: 14 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling, 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

\_\_\_\_\_. Academic literacies approaches to genres? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 2, p. 347-361, 2010.

\_\_\_\_\_. What's "new" in New Literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

STURM, L. **As crenças de professores de inglês de escola pública e os efeitos na sua prática**: um estudo de caso. 2007. 138 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

\_\_\_\_\_. Conhecendo a realidade escolar para uma formação inicial crítica e reflexiva de professores de inglês. In: SILVA, K. A. da.; DANIEL, F. de G.; KANEKOMARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.). **A Formação de professores de Línguas**: novos olhares – Vol. 1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 73-98.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. 1986. 245 f. (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1986.

\_\_\_\_\_. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, vol. 66, n. 1, 1996, p. 60-92. Disponível em: <[http://vassarliteracy.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies\\_New+London+Group.pdf](http://vassarliteracy.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf)>. Acesso em: 09 jun. 2012.

TICKS, L. K. O livro didático de língua inglesa sob a perspectiva da análise de gênero. In: MOTTA-ROTH, D.; BARROS, N. C.; RICHTER, M. G. (Orgs.). **Linguagem, cultura e sociedade**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de pós-Graduação em Letras, 2006, p. 169-189.

\_\_\_\_\_. Representações sociais no contexto escolar. **Projeto de Pesquisa** – Registro GAP/CAL n. 025488, 2010.

\_\_\_\_\_. Atividades colaborativas educacionais em contextos escolares. **Projeto de Pesquisa** – Registro GAP/CAL n. 030502, 2012.

\_\_\_\_\_; PROCATTI, L. P. O. (Orgs.). **Caderno Didático**: programa de formação continuada da escola Paulo Lauda. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação, 2012.

\_\_\_\_\_; SILVA, E. A.; BRUM, M. H. A pesquisa colaborativa socialmente situada no contexto escolar: processo dialógicos possíveis. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 13, n. 1, 2013, p. 117-156.

UNESCO. Creating and sustaining literate environments. Bangkok: UNESCO Bangkok, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002146/214653E.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**, tomo III. Madri: Visor, 1995.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas**, tomo II, 2. ed. Madri: Visor, 2001.

WALLACE, C. **Reading**. New York: Oxford University Press, 1992.

ZAGURY, T. **O professor refém**: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil. Rio de Janeiro: Record; 2006.