



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS – CCHL
MESTRADO EM LETRAS – ESTUDOS DA LINGUAGEM

LETRAMENTO NAS PRÁTICAS DE ATORES DO CONTEXTO ESCOLAR

TERESINA (PI)

2016

MARIA HELENA DE OLIVEIRA

LETRAMENTO NAS PRÁTICAS DE ATORES DO CONTEXTO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (PPGEL), na área de concentração de Estudos de Linguagem, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), para obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da Profa Dra. Iveuta de Abreu Lopes.

TERESINA (PI)

2016

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí – UFPI
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas e Letras
Serviço de Processamento Técnico

O481 Oliveira, Maria Helena de.
Letramento nas práticas de atores do contexto escolar /
Maria Helena de Oliveira. – 2016.

122 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade
Federal do Piauí, Teresina, 2016.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Iveuta de Abreu Lopes.

1. Letramentos. 2. Letramentos – Eventos e Práticas.
3. Contexto Escolar. I. Título

CDD 372.241

MARIA HELENA DE OLIVEIRA

LETRAMENTO NAS PRÁTICAS DE ATORES DO CONTEXTO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (PPGEL), na área de concentração de Estudos de Linguagem, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), para obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da Profa Dra. Iveuta de Abreu Lopes.

Aprovada em: ____/____/2016

Banca Examinadora:

Professora Dra. Iveuta de Abreu Lopes.
Presidente

Professora Dra. Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa (UFPI)
Examinadora Interna

Professor Dr. Pedro Rodrigues Magalhães Neto (UESPI)
Examinador Externo

Penso que, se um professor se qualifica é para seus alunos, sua profissão, sua arte, sua missão, sua vocação. Um professor nunca para de estudar. Sou aquela que ensina e aprende ao mesmo tempo.

A minha mãe, que de uma forma correta me ensinou a ser quem sou. A você minha mãe dedico esse trabalho com todo meu carinho, e na esperança de que percorrerei ainda outros caminhos para que a senhora sinta cada vez mais orgulho de dizer: “Eu não fiz o sacrifício de parir, apenas coloquei anjos no mundo”. A você todo o meu amor!

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha fonte de luz e força, que nunca me abandona e que não me deixa faltar nada, que me concedeu a oportunidade de vir a este mundo com a missão de ensinar um pouco do que aprendi;

Ao meu esposo, a pessoa que mais acredita em mim neste mundo, às vezes até mais do que eu. Meu querido, obrigada pela compreensão nos momentos em que não pude lhe dedicar a atenção merecida. Obrigada pelo incentivo, motivação e por ter renunciado alguns momentos de lazer em nome de um sonho meu. Obrigada por ter cuidado de nossa família enquanto eu estudava;

Ao meu filho Gabriel que não se cansou de me ouvir discutindo sobre os livros que eu deveria ler, e que até fingiu entender o que eu dizia só para não me desanimar;

Ao meu filho Caio por quem sempre lutei em busca de dias melhores, a quem sempre procurei dar exemplo com verdade, sinceridade e amor;

A minha querida irmã e seu esposo Reginaldo que sempre estão dispostos a me ajudar a qualquer hora, que cuidam sempre de mim e da minha família com tanto carinho;

Aos professores do Mestrado, especialmente a minha orientadora professora Iveuta de Abreu Lopes, que me acolheu prontamente nos momentos de dúvidas;

Aos meus queridos amigos e companheiros de viagem: Renato, Francisca, Lucinária, Aliny, Gessielma, Amanda, pessoas com quem criei um vínculo especial, e, sem os quais as viagens para os congressos não teriam o mesmo valor;

Agradeço a minha sogra, dona Dica (In memória), que cuidou de mim como uma mãe e que me ajudou nos momentos mais difíceis de minha vida, me aconselhando, me acalmando, sempre disposta a cuidar de mim e dos meus filhos quando eu não podia fazê-lo;

Ao meu sogro Manuel Veríssimo (In memória) que me acolheu e me deu carinho de pai bondoso e amoroso;

À minha comadre e amiga Ireuda pelo incentivo confiança; por sempre acreditar em mim e na minha vontade de crescer;

À minha querida Aucélia que me incentivou a entrar no mestrado e sempre acreditou que eu conseguiria. Minha amiga seu apoio e incentivo foram fundamentais para que concluísse mais esta etapa na minha vida.

Aos meus compadres Manuel Verissimo e Jaiane, pessoas que também acreditam em mim e que torcem para que eu consiga superar os obstáculos nessa trajetória em busca de conhecimento.

Finalmente a minha mãe que me ensinou a importância de estudar, que me fez acreditar que através dos estudos podemos mudar nossas vidas; que me fez acreditar que eu poderia ser o que quisesse desde que me dedicasse e desse o melhor de mim.

RESUMO

O objetivo da presente pesquisa foi investigar quais os principais eventos e práticas de letramento ocorrem no contexto de uma escola pública estadual, localizada na zona sul da cidade de Teresina - Piauí. Nossa motivação se deu pelo interesse nos estudos sobre letramento, especialmente no contexto escolar. A partir do nosso objetivo central indagamos: Quais as manifestações de letramento legitimadas pela instituição escolar. Essa indagação é pertinente, tendo em vista que a escola é um espaço por onde ocorrem vários eventos de letramento, estes ligados às práticas de natureza social e cultural e, legitimados pela escola. Nosso estudo propôs, ainda, identificar os letramentos que se apresentavam no contexto escolar; descrever eventos e práticas de letramento nos quais se envolviam os atores do contexto escolar e analisar o comportamento dos atores diante dos eventos de letramentos no universo escolar. Para realização dessa pesquisa nos ancoramos na pesquisa qualitativa, com orientação etnográfica, utilizando como instrumentos de coleta de dados entrevistas e questionários, que possibilitaram conhecer quais as práticas de letramentos desses atores e quais significados atribuídos a elas. Além disso, utilizamos a observação como técnica de coleta de dados. À luz dessas considerações, organizamos este trabalho em quatro capítulos. No primeiro capítulo, trouxemos uma abordagem sobre a escrita na sociedade, utilizando como aportes teóricos, principalmente, os estudos de Olson (1997), Coulmas (2014) e Mandel (2011). No segundo capítulo, apresentamos uma discussão sobre o letramento, apontando autores como Street (2014 [1984]), Kleiman (1995), Soares (2012; 2013), Lopes (2006; 2010), Tfouni (2010), Costa (2010), Silva (2008), Bazerman (2011, 2015), Bunzen (2010), Buzato (2007), Campello (2009) dentre outros, com suas contribuições para a compreensão da dimensão sociocultural do letramento. Em seguida, no terceiro capítulo, discorremos sobre o percurso metodológico da pesquisa, apresentando seus sujeitos, o espaço pesquisado, o tipo de pesquisa, os instrumentos de coleta dos dados, bem como os procedimentos de análise. Nessa trajetória de investigação, nos apoiamos em autores como Bortoni-Ricardo (2008), Richardson (2014), André (2010), Martins (2010), Silva Júnior (2010) e Oliveira (2014). Finalmente, no último capítulo apresentamos a análise dos dados da pesquisa sobre as manifestações, características, descrição e comportamentos dos atores envolvidos em práticas de letramentos através dos eventos de letramentos ocorridos no contexto escolar. A partir das análises dos dados concluímos que o professor, o aluno e demais atores do contexto escolar devem reconhecer e assumir seu papel como agentes de letramentos na escola. Agindo desse modo esses atores se reconhecerão como participantes ativos do universo letrado compreendendo assim sua importância como participante desse universo.

Palavras-chave: Letramentos. Eventos e práticas de letramento. Contexto escolar.

ABSTRACT

The objective of the present research was to investigate the main literacy events and practices occurring in the context of a state public school located in the southern area of the city of Teresina - Piauí. Our motivation was motivated by the interest in literacy studies, especially in the school context. From our central objective we ask: Which manifestations of literacy legitimized by the school institution. This question is pertinent, considering that the school is a space where several literacy events occur, these linked to social and cultural practices and legitimized by the school. Our study also proposed to identify the literacies presented in the school context; To describe literacy events and practices in which the actors of the school context were involved and to analyze the behavior of the actors before the literacy events in the school universe. To carry out this research, we anchored in the qualitative research, with ethnographic orientation, using as instruments of data collection interviews and questionnaires, which made it possible to know the literacy practices of these actors and which meanings were attributed to them. In addition, we use observation as a technique of data collection. In light of these considerations, we have organized this work into four chapters. In the first chapter, we have taken an approach to writing in society, using as theoretical contributions, mainly, the studies of Olson (1997), Coulmas (2014) and Mandel (2011). In the second chapter, we present a discussion about literacy, pointing out authors such as Street (2014 [1984]), Kleiman (1995), Soares (2012; 2013), Lopes (2006; 2010), Tfouni, Silva (2008), Bazerman (2011, 2015), Bunzen (2010), Buzato (2007) and Campello (2009) among others, with their contributions to understanding the socio-cultural dimension of literacy. Then, in the third chapter, we discuss the methodological course of the research, presenting its subjects, the area searched, the type of research, the instruments of data collection, as well as the analysis procedures. In this research trajectory, we support authors such as Bortoni-Ricardo (2008), Richardson (2014), André (2010), Martins (2010), Silva Júnior (2010) and Oliveira (2014). Finally, in the last chapter we present the analysis of research data about the manifestations, characteristics, description and behaviors of the actors involved in literacy practices through the literacy events occurring in the school context. From the analysis of the data we conclude that the teacher, the student and other actors of the school context must recognize and assume their role as agents of literacy in the school. Acting in this way, these actors will recognize themselves as active participants in the literate universe, thus understanding their importance as a participant in this universe.

Keywords: Literacies. Events and literacy practices. school contexto

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

EJA - Educação de Jovens e Adultos

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

PPP - Projeto Político Pedagógico

SEDUC - Secretária de Educação e Cultura

PNAE - Programa Nacional de Merenda na Escola

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Quadro conceitual para a pesquisa qualitativa	49
Figura 2: Foto da fachada da escola.....	51
Figura 3: Sala de leitura.....	54
Figura 4: Sala de leitura.....	54
Figura 5: Sala de informática	55
Figura 6: Regulamento na sala de informática	55
Figura 7: Secretaria	56
Figura 8: Cartaz exposto na parede refeitório	56
Figura 9: Cartaz exposto na parede do refeitório	56
Figura 10: Mural no pátio	57
Figura 11: Pátio da escola.....	57
Figura 12: Orientações sobre manuseio dos alimentos.....	72
Figura 13: Orientações sobre higiene	72
Figura 14: Evento semana pedagógica.....	74
Figura 15: Evento semana pedagógica.....	74
Figura 16: Evento Mutirão pela paz	75
Figura 17: Evento Mutirão pela paz	75
Figura 18: Evento Mutirão pela paz	75
Figura 19: Evento Mutirão pela paz	75
Figura 20: Evento 06 Texto do aluno.....	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Quantidade de atores do contexto escolar	52
Quadro 02 – Perfil dos professores colaboradores	60
Quadro 03 – Perfil dos participantes do setor administrativo.....	60
Quadro 04 – Perfil dos alunos participantes.....	61
Quadro 05 – Práticas desenvolvidas pelo(a) professor(a) de português	78
Quadro 06 – Práticas desenvolvidas pelo(a) professor(a) de matemática.....	85
Quadro 07 – Práticas desenvolvidas pelo(a) professor(a) de ciências	91

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 SOCIEDADE E ESCRITA.....	17
1.1 O que a escrita representa.....	21
1.2 O que a escrita não representa.....	24
1.3 A relação entre Fala e Escrita.....	26
2 UMA LEITURA DOS ESTUDOS DO LETRAMENTO	30
2.1 Os letramentos e a Instituição Escolar	34
2.2 O Contexto Escolar e as Práticas de Letramentos	37
2.3 A Relação Entre Alfabetização e Letramento.....	42
3 A PESQUISA E AS TRILHAS PERCORRIDAS PELO PESQUISADOR.....	47
3.1 A Pesquisa Qualitativa Com Orientação Etnográfica Nos Estudos da Linguagem.....	48
3.2 O Local da Pesquisa: o cotidiano escolar e as possibilidades de novas descobertas	51
3.3 Os Procedimentos de Coleta de Dados	57
3.4 Os Atores Pesquisados.....	59
3.5 Quanto às Categorias de Análise.....	61
3.6 Quanto à Leitura e Análise dos Dados: Métodos e Procedimentos	62
4 OS ATORES E SUAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO CONTEXTO ESCOLAR.....	64
4.1 Entrelaçamentos de Vozes dos Vários Atores do Contexto Escolar	64
4.2 A Escrita e os Eventos de Letramento na Escola: dos Muros aos Murais.....	73
4.3 As práticas vivenciadas na sala de aula: descrevendo eventos de letramentos	76
4.3.1 Os eventos de letramento nas aulas de português.....	78
4.3.2 Eventos e Práticas de Letramento nas Aulas de Matemática	84
4.4 As Práticas Utilizadas nas Aulas de Ciências.....	90
4.5 As Perspectivas dos Alunos Quanto a Escrita nos Eventos de Letramentos	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICES.....	108
ANEXOS	113

INTRODUÇÃO

Enquanto profissionais atuando na área da educação, especialmente na escola, temos observado os processos de interação entre os diversos atores que circulam nesse ambiente. São alunos, professores, diretores, coordenadores, secretária, merendeiras, zeladores, agentes de portaria; todos interagindo na esfera educativa, compartilhando experiências adquiridas em práticas sociais que acabam contribuindo para os mais diversos eventos e práticas de letramento por se situarem num contexto em que se vivenciam essencialmente eventos mediados pela escrita.

Esta pesquisa, realizada em uma escola pública estadual, localizada na zona sul da cidade de Teresina-Piauí, foi motivada pelo interesse nos Novos Estudos do Letramento (NLS - *New Literacy Studies*, STREET, 1984 [2014]), a partir de sua abordagem ideológica, quando observamos eventos de letramento no contexto escolar.

Ao adentrarmos no campo a ser pesquisado, levamos conosco algumas indagações que nos orientaram sobre o que pretendíamos investigar. Assim, apresentamos como primeira indagação: quais os principais eventos e práticas de letramento ocorrem no contexto escolar? Acerca dessa indagação apresentamos como objetivo geral investigar os eventos e práticas de letramento de atores no contexto de uma escola pública da rede estadual em Teresina.

Desse modo, questionamos também: 1) De que maneira o letramento se apresenta no contexto escolar? 2) Que eventos e práticas de letramento estão presentes no contexto escolar? 3) Como esses sujeitos se portam como participantes nesse universo letrado? Considerando as questões citadas, elencamos como objetivos específicos: identificar eventos de letramento presentes no contexto escolar; descrever os principais eventos de letramento nos quais se envolvem os atores do contexto escolar, analisar o comportamento dos atores a partir de seus relatos.

Essas indagações são pertinentes, tendo em vista que a escola é um espaço em que ocorrem vários eventos de letramentos, estes ligados às práticas de natureza social e cultural e, legitimados pela escola. É o lugar no qual ocorrem as mais variadas práticas sociais entre diferentes atores, são professores, alunos, gestores, pais e outros profissionais que estão no espaço escolar, nos mais variados tipos de interações.

Dentro do espaço escolar, o letramento se apresenta de formas variadas, dentre elas: conversas entre os profissionais, quando discutem sobre planejamentos, preenchimento de diários, notas de alunos, expedição de declarações, transferências; no ensino em sala de aula, no atendimento aos pais quando requerem documentos ou notas de alunos, nas reuniões pedagógicas e de pais e mestres, nas reuniões do Conselho Escolar, nas orientações sobre a merenda escola, enfim, os sujeitos participam de vários eventos de letramento dependendo das situações a que são expostos. Esses atores se relacionam através de práticas sociais que envolvem o letramento, embora alguns não se reconheçam como agentes de letramento.

Na escola transitam vários agentes de letramento, e seu quadro não se constitui apenas de um diretor, professores, alunos. Outros profissionais como nutricionistas, pedagogos, secretárias, merendeiras, zeladores, auxiliares administrativos e agentes de portaria, frequentam esse espaço dando suas contribuições para a educação. É importante citarmos ainda, os pais, ficando claro que usamos, não o sentido estrito do termo, mas o sentido amplo, podendo ser representado por um tio, avô, dentre outros responsáveis pelo aluno e que, embora não trabalhem na escola, são fundamentais no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Além de ser um espaço de educação, a escola também assumiu outras responsabilidades que se refletem no processo de ensino e aprendizagem, dentre as quais destacamos a administração de repasses financeiros para a manutenção da merenda escolar, a prestação de contas das despesas e a elaboração de projetos para ter direito aos programas educacionais do governo, geralmente criados e implantados visando reverter problemas de leitura e escrita de alunos que não conseguem o progresso nas salas regulares¹. Todas essas ações que requerem o uso da escrita deram à escola autonomia para planejar o seu trabalho e, portanto, aumentaram a responsabilidade com o ensino, visto que hoje depende também da forma como os recursos são gastos. A partir dessas novas ações, surgiram também novas práticas de letramento que vão além do letramento escolar.

Esta pesquisa de campo de natureza qualitativa e orientação etnográfica teve como instrumentos de coleta de dados, entrevistas e questionários, que possibilitaram

¹ Entendemos como sala regular aquela em que os alunos estão em modalidades de ensino alinhadas à sua idade e que não haja nenhuma distorção entre esse aspecto e o nível de ensino que estuda.

percebermos como o letramento se apresenta nos eventos e práticas desses atores no contexto escolar. Para compreensão da dimensão do letramento nos baseamos nos postulados de Street (2014[1984]), apontando que a escrita vai além da aquisição do código no processo de escolarização. Seus estudos têm mostrado o letramento como prática social, que tem gerado uma gama de reflexões que nos levam a compreender o letramento como um conjunto de práticas sociais focalizando a natureza social da leitura e da escrita.

À luz dessas considerações, esta dissertação foi organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, trouxemos uma abordagem sobre a escrita na sociedade, utilizando como aportes teóricos os estudos de Olson (1997), Coulmas (2014) e Mandel (2011).

No segundo capítulo, apresentamos uma discussão sobre o letramento, apontando principalmente autores como Street (2014 [1984]), Kleiman (1995), Soares (2012; 2013), Lopes (2006; 2010), Tfouni (2010), Costa (2010) dentre outros, com suas contribuições para a compreensão da dimensão sociocultural do Letramento.

No terceiro capítulo, discorremos sobre o percurso metodológico da pesquisa, apresentando os atores colaboradores e seus papéis dentro do espaço escolar pesquisado. Fizemos ainda uma apresentação do bairro em que a escola está inserida e de sua estrutura tanto física como organizacional; além de descrever o tipo de pesquisa para que pudéssemos compreender os passos de uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa e orientação etnográfica, de acordo com as orientações dos autores que tratam sobre esse tipo de pesquisa; sobre os instrumentos de coleta dos dados, bem como os procedimentos de análise dos resultados. Nessa trajetória de investigação, nos apoiamos em autores como Bortoni-Ricardo (2008), Richardson (2014), Fazenda (2010), Martins (2010), André (2010), Ludke (2001), Oliveira (2014), dentre outros.

Finalmente, no quarto capítulo apresentamos a análise dos dados da pesquisa com base na investigação do campo de pesquisa, a partir da identificação dos eventos de letramentos captados pela pesquisadora, na descrição dos eventos de letramento nos quais se envolviam esses atores e, da análise do comportamento dos atores diante do universo letrado, conforme seus relatos. A partir das análises fizemos uma discussão dos resultados e conseqüentemente as considerações finais.

1 SOCIEDADE E ESCRITA

Neste capítulo, contemplamos uma discussão sobre o papel da escrita na sociedade. Discutimos, portanto, questões relativas às representações da escrita e sua relação com a fala e, ainda, sobre a força e as limitações da escrita, seus usos e mitos, sua relação com competência, modalidades, habilidades e institucionalização no contexto social.

A escrita vem sendo utilizada pelo homem ao longo de sua história e de sua evolução, e sentido necessidade de melhorar sua comunicação, procurou meios de utilizá-la e interagir de modo eficiente com o outro, assim, escrever “brota de nosso corpo como uma projeção enigmática” (MANDEL, 2011, p.07). A escrita é um dos processos pelo qual o homem alimenta seus desejos, guarda as memórias e projeta seu futuro. Escrever é mais que colocar sinais em um espaço. Escrever é registrar, mas não apenas o registro gráfico das letras, mas de nossas emoções, pensamentos, angústias, alegrias. Como afirma Mandel (2011, p.07) “uma inspiração que nos religa ao mundo”.

A história da escrita pertence à história das formas. A página é um teatro e as letras são os atores disfarçados. Nosso alfabeto é filho do hieróglifo. Se com os gregos ele deixa de ser uma representação abreviada do mundo para tornar uma figuração arbitrária do som, o caráter abstrato de seu *status* lhe confere em troca uma plasticidade sem precedente. A partir disso ele se presta a qualquer metamorfose, inventa velocidades ou serifas, rigidez ou tremores, flexibilidade ou nobreza opera uniões entre sombra e luz, entre o conhecimento do dia e da noite. Solenes ou discretas, monumentais ou cursivas, redondas ou verticais, pesadas ou suaves, inúmeras são as formas da letra, suas faces ao sabor da história, das culturas, das latitudes ou dois sentimentos (MANDEL, 2011, p.07).

A escrita, então, não tem um modelo único, cada modo de escrever depende da sociedade que a utiliza, do seu interesse em transmiti-la e do público que quer atingir. Longe de querer apresentar aqui a escrita como um artefato superior como se não houvessem ocorrido acontecimentos nas sociedades que não fossem tão importantes quanto ela, afinal antes de sua criação o homem tinha outras formas de comunicação que não fosse através da escrita; o som, o corpo, o ritmo, por exemplo, são formas que o homem utilizou e ainda utiliza hoje para se comunicar e que não perderam seu valor com o surgimento da escrita alfabética; assim, reconhecemos sua importância, mas também, os conflitos que decorrem de seu uso.

Uma das vantagens da escrita é que ela permite especialmente aos historiadores, examinar as mudanças ocorridas em uma sociedade na medida em que tratamos de grupos que usam a escrita seja no manejo de documentos ou na escrita de textos. A diferença, como afirma Olson (1997), está no que os linguistas chamam de descrição diacrônica e sincrônica. A diacronia consiste no estudo voltado para as transformações da língua escrita através do tempo. Com a evolução dos estudos de Saussure a partir do Século XX surgiu a necessidade de estudar a língua escrita num determinado momento, que chamamos de estudo sincrônico.

As teorias mais antigas supõem que a escrita é um recurso utilizado para a transcrição da fala, que propõem um avanço linear começando pelos sistemas pictóricos, chegando aos fonológicos até chegar ao alfabeto que, comparado a outros, foi o único que teve êxito na representação de tudo que pode ser dito. O nosso próprio sistema de escrita sugere que ele representa o que é dito, uma representação plenamente explícita da linguagem oral. Esse é o ponto defendido por Aristóteles e seguido por Saussure e Bloomfield, como afirma OLSON (1997).

Conforme Olson (1997) uma vantagem dessa posição é que permite uma visão muito linear da história da escrita: “os sistemas de escrita teriam evoluído como uma tentativa de chegar a um sistema de escrita que representasse explícita e adequadamente as práticas orais” (OLSON, 1997, p.82). Assim, o desenvolvimento da história da escrita desde os ideogramas às palavras, das sílabas às consoantes e vogais passam a representar uma sequência de realizações progressivas que visavam um objetivo final de representar as unidades da fala, os fonemas.

Desse modo, o alfabeto seria o ápice segundo a maioria dos teóricos, visto que, segundo sua visão, ele seria o resultado dessa evolução. O sistema alfabético, criado pelos gregos é, então, visto como um sistema que emprega um número pequeno e completo de signos capaz de representar tudo que pode ser dito. Mais uma vez chegamos ao ponto em que a escrita é tida como uma tentativa de se tornar a representação dos padrões sonoros da fala. Olson (1997) apresenta alguns pressupostos ou crenças aceitos e compartilhados sobre o domínio da escrita sobre o qual a pesquisa atual, como ele afirma, lançou considerável dúvida.

Assim, apresentamos primeiro as crenças, que segundo o autor apontam a escrita como transcrição da fala. Isso se deve ao fato de que quase tudo que dizemos pode ser escrito prontamente, desse modo temos a escrita como sendo a fala no papel, expresso em Saussure (1983) e Bloomfield (1933). Desse modo, o

aprendizado da leitura passa a ser visto como um aprendizado do modo como nossa língua oral é representada por marcas visíveis, ou seja, escrevemos aquilo que queremos dizer. O autor aponta, ainda, a superioridade da escrita com relação à fala em que a segunda é vista como propriedade do povo, espontânea desregrada, ao contrário da escrita que é precisa e instrumento de poder. Nesse sentido, aprender a escrever é expressar correta e precisamente o que falamos.

Outra crença apresentada por Olson (1997), é que a invenção da escrita seria o ponto de partida para a evolução cultural e, até hoje, o instrumento que distingue as culturas alfabéticas e não-alfabéticas demonstrando sua superioridade como tecnologia. Essa tecnologia tem sido instrumento de desenvolvimento das instituições racionais e democráticas da sociedade e do crescimento econômico, deste modo um declínio nos graus de alfabetização representaria uma ameaça ao progresso e a democracia. O que se verifica segundo alguns historiadores é que a escrita determinaria o desenvolvimento social do ocidente funcionando como um órgão de progresso social.

A escrita como instrumento do desenvolvimento cultural e científico torna-se, então, responsável pelo surgimento das modalidades de pensamento modernas, como Filosofia, medicina, ciência e justiça. Dizemos, então, que o conhecimento é adquirido nas instituições de ensino, com os livros, e que essa aquisição, mediada principalmente por meio da escrita, tem especificidades que não encontramos na modalidade oral. A alfabetização, então, abre caminho para a aquisição desse conhecimento. Entre as instituições responsáveis por transmiti-la está a escola que objetiva o aprendizado das habilidades básicas, baseada no princípio alfabético, na decodificação. O conhecimento da escrita oferece, portanto, um grau de abstração que não existe no discurso oral. A partir dessas observações entre as habilidades básicas de legitimação dessa tecnologia está justamente a alfabetização que pode ser representada pelos níveis de domínio da escrita – básico funcional e avançado. (OLSON, 1997).

Como já mencionamos, além de haver crenças acerca do domínio da escrita, existem também algumas dúvidas. A primeira com relação à sua superioridade enquanto tecnologia. Isso porque a escrita capta apenas certas propriedades do que é dito, a saber, a forma verbal – fonemas lexemas e sintaxe deixando o dito e a intenção sub-representados. O que é verbalizado pode ser representado de diferentes modos variando a entonação e a ênfase. Ao tentar representar a escrita

tal qual está posta gera o risco de interpretações radicalmente diferentes. Longe de ser a transcrição da fala, a escrita passa a ser modelo para a fala. Conforme essa concepção, aprender a ler significa, em parte, chegar a ouvir e pensar sobre a fala de uma nova forma. Entretanto, a linguagem oral hoje é vista como uma riqueza fundamental da mente, a escrita, embora importante, é sempre secundária (OLSON, 1997).

A escrita alfabética sobre a qual se discute desde o início, não é uma representação milagrosa da fonologia das línguas, mas uma representação de uma estrutura silábica complexa do grego. Assim, a superioridade desse alfabeto é pelo menos em parte, um mito. A visão de que a escrita enquanto instrumento de desenvolvimento social tanto não é instrumento de libertação, como muitas vezes, tem servido de instrumento de escravidão (OLSON, 1997).

Lévi-Strauss (1961) *apud* Olson (1997, p.25-26) afirma que:

A escrita é uma coisa estranha. Pareceria que seu surgimento não pode deixar de provocar mudanças profundas nas condições de vida da nossa raça, e que essas transformações teriam de ser, acima de tudo, de caráter intelectual [...]. Contudo, nada do que sabemos sobre a escrita, ou sobre o seu papel na evolução, pode ser dito para justificar essa concepção. Para correlacionar o surgimento da escrita com outras características de civilização, precisamos procurar num outro lugar. O único fenômeno que invariavelmente acompanhou foi a formação de cidades e impérios: a integração em um sistema político, isto é, de um número considerável de indivíduos, e a distribuição desses indivíduos em uma hierarquia de castas e classes [...]. Ela parece favorecer mais uma exploração da humanidade do que a sua ilustração. Foi essa exploração que permitiu reunir milhares de trabalhadores para penalizá-los até o limite de suas forças. Se minha hipótese está correta, a função primária da escrita, como meio de comunicação é facilitar a escravização de outros seres humanos. O emprego da escrita com fins desinteressados, buscando satisfazer a mente no campo das ciências e das artes, é um resultado secundário de sua invenção – e pode muito bem ser não mais do que um meio de reforçar justificar, e dissimular sua função primordial.

De acordo com Olson (1997), Lévi-Strauss pode até ter exagerado em suas palavras, mas essa foi uma forma de ilustrar a convencionalidade da escrita e sua capacidade de controle social. Já que nas relações seu uso trouxe a divisão de classes em que de um lado estão os que dominam e, portanto têm o controle e, de outro lado, os dominados que por não dominarem a escrita sofrem preconceitos dentro da sociedade em que estão inseridos.

Quanto ao desenvolvimento cultural da escrita, historiadores têm mostrado que a própria Grécia, responsável pela criação do alfabeto teria seu

desenvolvimento numa cultura oral, ao contrário do que pensamos sobre seu progresso ser consequência do desenvolvimento do alfabeto. Sua difusão não foi universal e segundo esses historiadores um número muito pequeno de gregos pelo menos da era de Platão sabia ler e escrever. Assim, o predomínio da oralidade favorecia o debate e a argumentação, a escrita, então teria um papel pequeno nesse processo, já que a oralidade era característica da argumentação. Olson apresenta essas discussões baseado em teóricos como Havelock (1963), Harris (1989), Thomas e Anderson (1989) e Lloyd (1990).

Continuando com as nossas discussões sobre o papel da escrita na sociedade, na seção a seguir teremos, então, uma discussão sobre o que a escrita representa.

1.1 O que a escrita representa

A escrita como sendo a transcrição da fala foi defendida por Aristóteles. Essa concepção foi base das teorias antigas e recentes. Essas teorias propõem um avanço linear que começou com os sistemas pictóricos até chegar aos fonológicos e conseqüentemente ao sistema alfabético. Nesta seção discorreremos sobre o que a escrita representa apontando discussões baseadas, principalmente em Olson (1997).

Antes de chegar ao alfabeto criado pelos Gregos, a escrita foi representada de outras formas que não essa. Algumas dessas escritas como a chinesa, hoje, não são mais consideradas primitivas ou limitadas, porém não impediram o surgimento de outros sistemas como a escrita alfabética. O alfabeto que usamos constitui-se de letras que formam um conjunto e cada letra tem um nome que lhe foi dado para representar os sons possíveis que apresentam na língua através de um princípio acrofônico.

Acerca dessas considerações, as letras são consideradas categorias abstratas com função determinada no sistema que é “preencher um determinado lugar na escrita das palavras”. “Na formação dessas palavras podem variar até os limites das convenções que permitem ao leitor reconhecer no rabisco a letra **cê**, as letras que formam as palavras procurando saber sua categorização quer no seu aspecto gráfico, quer no seu aspecto funcional” (CAGLIARI, 1998, p.122). Essas convenções estão relacionadas às escolhas dos sujeitos sobre quais palavras

devem ser usadas e em que ordem.

Olson (1997), baseado nos argumentos de Defrancis, Coulmas e Keightley (1989) faz uma crítica à evolução da escrita. Para ele, se o sistema de escrita representa diferentes níveis de estrutura da linguagem eles podem ser divididos por tipos convencionados historicamente, porém, se os tomarmos como autônomos e como modelos para a fala, ainda que inadequadas. “O que segue é que essas classificações correspondem a descrições grosseiras e não tipos claramente diferenciados” (OLSON, 1997, p.83). Além do mais, a tradição que sustenta que a evolução da escrita culmina no alfabeto é enganosa pelo etnocentrismo que implica uma supervalorização da escrita e um tratamento globalizante para o estudo da língua. Por isso, essa noção é inadequada para se estudar os fatos referentes à linguagem.

Sendo assim, a teoria evolucionária é limitada, pois leva a subestimar os demais sistemas de escrita como os sistemas de escrita logográfica da China e a escrita mista logográfica do Japão. Olson (1997, p.84) expõe que: “os sistemas de escrita proporcionam conceitos e as categorias para pensar a estrutura da língua falada e não contrário. A consciência da estrutura linguística é produto do sistema da escrita, e não uma pré-condição para o seu desenvolvimento”. Se for assim, não cabe explicar a evolução da escrita como uma tentativa de representar estruturas linguísticas tais como frases, palavras ou fonemas, porque aqueles que ainda não dispõem da escrita não dispõem desses conceitos.

Olson (1997) afirma que a escrita não é uma mera transcrição da fala, mas oferece modelo conceitual para a linguagem falada. Ao contrário do que pensamos a história da escrita não se resume a tentativas ou êxitos parciais rumo à invenção do alfabeto. “Os modelos de linguagem fornecidos pelas nossas escritas constituem ao mesmo tempo o que se adquire no aprendizado da leitura e da escrita e o que se emprega ao pensar sobre linguagem, a escrita é por princípio metalinguística” (OLSON, 1997, p.105-106). Os modelos de escrita representam a fala, mas não do modo como pensamos habitualmente.

As razões que nos levam a dar mais importância à língua escrita do que a língua falada decorre do fato de que o conhecimento da língua escrita nunca foi distribuído de forma igualitária para todos. Ao contrário, as habilidades letradas indicam um *status* social de prestígio, o que estabelece também as relações de poder e a institucionalização deste artefato (OLSON, 1997). Assim, em sociedades

letradas, a maioria dos falantes e ouvintes é leitor e escritor cujo repertório é moldado pelos textos escritos aos quais foram expostos desde crianças, especialmente, pela escola que funciona como agência de legitimação e reprodução da língua oficial.

Bazerman (2011, p.11) afirma que a escrita é “imbuída de agência”. Ela não existiria sem que nós não trabalhássemos ou nos arriscássemos a fazê-la, além do mais, a escrita está profundamente associada a valores de originalidade, personalidade, individualidade, porque nos fornece meios pelos quais alcançamos outros meios para partilhar pensamentos, interagir, para influenciar e cooperar. A escrita não existiria se os indivíduos não a tivessem utilizado para registrar, compartilhar e guardar suas memórias ao longo de sua existência.

A escrita permite uma semiprivacidade para enfrentar nossos pensamentos, memórias, emoções, como também nossos desejos para criação de uma presença no mundo. Permite-nos utilizar nossos recursos internos e também externos como leituras, documentos, evidências e outros que são de alguma importância para nós, para nossa situação atual e para os atos que desejamos realizar. Uma vez que a escrita ocorre *off line*, podemos ponderar, moldar e melhorar o que estamos fazendo, antes de torná-lo público – para depois, no texto resultante, a escrita nos imprimir ver o que temos feito. Através da escrita, fazemos nosso marco no mundo, um marco potencialmente pensado, feito com habilidade e desenvolvido maduramente.

Bazerman (2011) apresentando a concepção de agência nos expõe que escritores renomados, através de suas obras usam elementos da linguagem e da organização social para, como agentes, influenciar o pensamento e a ação das pessoas através da escrita. Desse modo, essas obras influenciam o comportamento de todos que, de um modo ou de outro fazem uso da escrita. Portanto, quando uma pessoa escreve, seja para a escola, nas atividades propostas pelo professor, seja no trabalho realizando suas funções, em casa escrevendo uma carta ou mandando um *e-mail*, escrevendo a lista de compras, está agindo como agente nos processos de interação social.

Nesse sentido, a escrita é agência, porque intervém nas relações sociais, essas relações interferem nas várias instituições (escola, família, igreja etc.), operando o controle em que seus agentes são os que influenciam através de suas práticas outros indivíduos. A escrita é agência por influir no modo como as pessoas se posicionam nas relações sociais, orientando comportamentos, ou seja, define a

posição e o papel de cada sujeito nessas relações. Assim, consideramos agentes de letramentos aqueles que através da escrita se envolvem nas práticas sociais, fazendo dela um meio para a realização de suas ações. Portanto, quanto maior nosso domínio sobre a escrita, maior nossa capacidade de agência, maior nossa capacidade de questionar, direcionar e modificar contextos.

1.2 O que a escrita não representa

Como já dissemos, a escrita passou a ser vista como modelo para a fala. O alfabeto é elogiado por ser capaz de transcrever tudo que pode ser dito. Entretanto, veremos nesta seção uma breve explanação sobre aspectos que a escrita não consegue representar.

O problema da escrita alfabética é que ela representa apenas parte daquilo que queremos dizer, por isso, é uma ilusão pensar que ela é modelo completo da fala. Uma frase pode ser escrita da mesma forma, porém, dependendo do tom ao ser dita terá o sentido diferente, ou, ainda uma mesma pessoa pode ler o mesmo texto por várias vezes e dar vários sentidos a cada uma dessas leituras.

Quando expõe sobre o que a escrita não representa, Olson (1997) faz referência não ao que é dito, mas às indicações dadas por quem fala e pelo contexto em que ouvimos, a respeito de como aquilo que dissemos deve ser entendido pelo ouvinte. O autor apresenta como exemplos frases que dependendo do tom e do contexto podem indicar sinceridade ou ironia e, a escrita por si só, não seria capaz de captar o sentido do enunciado. Por isso, dizemos que os modelos de escrita não representam a fala do modo como pensamos.

Marcuschi (2010) aponta que a escrita é usada paralela à oralidade em diversos contextos. No trabalho, na escola, na família na vida burocrática na atividade intelectual, em cada um desses contextos seus usos são variados. A escola deveria se aprofundar mais sobre esses usos da escrita para, então, desempenhar o seu papel com maior flexibilidade e preparo e ensinar o aluno a fazer uso da escrita fora da escola nas práticas sociais.

Olson (1997) nos apresenta ainda dois argumentos para expor o que a escrita não representa.

O primeiro é que a força ilocucionária é um aspecto perceptível para quem ouve. Já a transcrição escrita só capta um aspecto do enunciado, a saber "o que foi dito" e despreza o "como entender". Com algum excesso diremos que a escrita representa facilmente o ato locucionário, mas traz uma representação insuficiente da força ilocucionária; representar essa força passa a ser um problema de leitura, e, especificá-la, um problema central da atividade de escrever (OLSON 1997, p 109)

O ato locucionário do qual Olson (1997) fala está relacionado ao que é dito e o ato ilocucionário àquilo que se pretende que o ouvinte reconheça, o problema é que nem sempre aquilo que o locutor escreve é entendido pelo seu interlocutor, o que acaba gerando problemas, pois as interpretações acerca do que é dito dependem de uma série de situações que vão desde o contexto da escrita até contexto da leitura dessa escrita.

Bazerman (2009) baseado nos estudos de Austin (1965) e Searle (1979) explica que, o ato locucionário é literalmente o que é dito, o ato ilocucionário o que pretendemos que nosso ouvinte reconheça e menciona ainda, outro ato chamado perlocucionário, que se refere ao modo como as pessoas recebe o que é dito. O autor acrescenta sobre esses níveis dos atos de fala é aplicável aos textos escritos e cita como exemplo a carta, que podemos escrever a um amigo contando sobre nossas vidas, mas nossa intenção ilocucionária pode ser simplesmente manter a amizade, provocar uma resposta escrita que revele se determinado problema foi resolvido. E a recepção perlocucionária do leitor pode ser a de acreditar que sentíamos saudades.

As pessoas que dominam a escrita e a tomam como padrão e norma não aceitam que ela represente apenas uma parte do que é dito, é preciso um esforço para perceber que a escrita não representa completamente as intenções de quem fala ou escreve. A maioria dos leitores acredita que os textos significam exatamente aquilo que está escrito acreditando que a intenção comunicativa, inferências estão tão dadas quanto na forma verbal. Embora os textos representem o que foi dito, nem sempre o modo como escrevemos é o modo como pretendemos ser entendidos.

Em seu segundo argumento Olson (1997, p.112) afirma que os esforços do leitor para "compensar o que perdeu, ao registrar um texto por escrito são meios pelos quais a escrita oferece suas vantagens conceituais". Entretanto, isso parece inadequado aos que contam exclusivamente com o discurso oral. A linguagem oral pode representar uma amplitude de significações, inclusive expressões diretas de

verdade. A escrita, por sua vez pouco aprimora esses recursos básicos.

Depois de abordarmos sobre o que a escrita representa e o que ela não representa, evidenciamos alguns aspectos da relação entre fala e escrita a seguir.

1.3 A relação entre Fala e Escrita

Muitos estudos têm tratado da relação entre fala e escrita, como duas modalidades do sistema linguístico português que apresentam algumas diferenças nos seus modos de aquisição, condições de produção, recepção, uso e pela forma como são estruturalmente organizadas.

Historicamente a escrita foi considerada a forma de linguagem correta, já a fala, instável, não poderia ser considerada objeto de estudo. Para Fávero (2012, p.12) “parece consenso que a língua falada deve ocupar um lugar de destaque no ensino da língua”. A motivação, para que essa modalidade seja trabalhada com tal ênfase segundo a autora, se dá, de um lado, porque o aluno já sabe falar quando chega à escola. Por outro lado, a fala influencia na escrita nos primeiros anos escolares.

Marcuschi (2010 [2001]) traz algumas perspectivas que se ocupam das relações entre fala e escrita. Segundo o autor, essas perspectivas visam investigar problemas e sugerir uma abordagem mais frutífera e menos envolvida com a desvalorização e o preconceito com relação à fala.

A primeira perspectiva da qual Marcuschi (2010 [2001]) fala é da dicotomia, que trata fala e escrita como dois elementos diferentes. Alguns autores apresentam uma visão mais restrita sobre essas dicotomias, ou seja, uma análise voltada para o código. Sua análise tem origem no prescritivismo e elege como única forma “correta” de falar e escrever a que está de acordo com normas estabelecidas como padrão.

Baseada nos estudos de Marcuschi (2010 [2001]), Lopes (2006, p.25) expõe que estas normas estão “arraigadas, evidentemente, pelos ideais de homogeneidade e pureza linguística”. Essa perspectiva marginaliza a fala, por considerá-la não normativa, fragmentada, dependente, imprecisa, não planejada, além de menos complexa e, por isso, mais sujeita ao “erro”. À escrita é dada a supremacia de ser normativa, completa, autônoma, condensada, precisa, planejada, o que faz dela mais complexa e importante nos estudos referentes à língua. Essa é uma visão ainda muito difundida nas escolas, porque analisa a língua a partir de sua imanência,

diferenciando forma de conteúdo e língua de seu uso por vê-la em uma abordagem sistêmica.

Alguns autores apresentam fala e escrita como dois polos opostos, entretanto, Marcuschi (2010 [2001], p.37) defende que as diferenças entre fala e escrita “se dão dentro do *continuum* das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos”, em consequência disso surge um conjunto de variações e não uma simples variação linear.

A tendência culturalista diferencia fala de escrita a partir de uma visão cognitivista, antropológica ou social as quais são usadas para identificar como as mudanças sociais afetam o sistema escrito, sendo, portanto, uma observação mais prática a qual analisa a atividade psicológica, social, econômica e cultural de uma forma mais ampla, não tratando, assim, das relações linguísticas para explicar as mudanças que ocorrem. Isso porque, segundo Marcuschi (2010 [2001]) nesta visão, a escrita revela um progresso dos indivíduos no que diz respeito à sua capacidade cognitiva, a qual é responsável por estabelecer uma relação entre fala e escrita. Entretanto, essa visão trouxe problemas como o etnocentrismo, uma supervalorização da escrita e um tratamento globalizante para o estudo da língua. Por isso, essa noção é inadequada para se estudar os fatos referentes à linguagem.

Na perspectiva variacionista, fala e escrita estão restritas ao ambiente escolar, o qual no processo educativo trata da noção de variação linguística levando em conta a forma dialetal e socioletal, e distingue o que é padrão do que não é. Conforme Marcuschi (2010 [2001]) talvez seja a intermediária entre as duas anteriores. A partir dessa abordagem, tanto a fala como a própria escrita são percebidas como passíveis de variações, o que faz com que a escrita não mais seja vista como manifestação da linguagem padrão, ou seja, impediria a continuidade da identidade da escrita como mais “correta” que a fala, como fizeram os autores que estavam inseridos na perspectiva dicotômica.

A perspectiva mais recente é a sociointeracionista, na qual fala e escrita se relacionam através da interação, do diálogo, da negociação, levando em conta a situação contextualizada, o envolvimento, a coerência e a dinamicidade no processo comunicativo. Sua representação no Brasil é muito forte, além de Marchuschi (2010 [2001]), temos outros autores como Preti (1991; 1993), Koch (1992), Kleiman (1995). Conforme Marcuschi (2010 [2001], p.34), a tendência sociointeracionista “preocupa-se com os processos de produção de sentido tomando-os como situados em

contexto sócio historicamente marcado por atividades de negociação ou por processos inferenciais”. E toma as categorias linguísticas construídas interativamente e sensíveis aos fatos culturais preocupando-se com o sentido do texto, com a interação texto/leitor, favorecendo a análise de gêneros textuais e seus usos na sociedade.

Para Marcuschi, (2010[2001]), fala e escrita devem ser vistas em um contínuo de práticas sociais, levando em conta que existem letramentos, não apenas o letramento escolar, e que os eventos de letramento envolvem a escrita e a oralidade a partir da interação e da compreensão. Além disso, elas podem estar presentes em um mesmo gênero textual, mesmo sendo a fala de uma concepção baseada na oralidade e a escrita em uma concepção voltada ao registro gráfico, principal fonte dos estudos sobre letramento. Ambas devem ser analisadas pelo seu funcionamento e uso da linguagem, pois a língua não é um sistema homogêneo, com regras preestabelecidas; ela é variável, suscetível a mudanças, a partir do contexto social, histórico e cultural. Por isso, acredita-se que ao se analisar a língua deve-se partir da noção de que ela não deve ser vista em sua imanência como sistema baseado no código, mas um estudo que tem por base o uso do código e o seu funcionamento.

Costa (2010) ao realizar um estudo sobre a natureza das práticas sociais que envolvem o uso da leitura e da escrita destaca que a dicotomia fala/escrita na sociedade, polariza uma relação de poder desigual, e, construída sobre relações político-sociais injustas. Dessa forma, aqueles que têm o domínio da escrita terão o poder de aplicar regras quanto ao seu uso.

Essas relações possuem diferentes implicações nas relações sociais sendo, inclusive respaldadas por fundamentos teóricos do conhecimento científico legitimado, particularmente, do conhecimento linguístico. Educacionalmente, essa relação fala/escrita contribui para perpetuar o poder constituído, separando pessoas de uma mesma sociedade, através de estratégias educacionais de atendimento aos privilegiados usuários e das relações sociais construídas e mantidas sob a égide da língua escrita e, por conseguinte, deixando de fora os que não se incluem nesse mundo por não fazerem uso da escrita. Portanto, a relação fala/escrita legitima essa separação e esses privilégios (COSTA, 2010).

Ainda sobre a relação fala/escrita Costa (2010) relata que:

Na prática social, fala e escrita manifestam-se em eventos, acontecimentos, ou melhor, em atividades de interlocução, constituindo-se de falantes, ouvintes, mensagens, regras de interpretação de mensagens, regras de uso, incluindo, enfim, todo o contexto de uso. A aprendizagem da escrita, nessa perspectiva, ainda que de uma maneira formal, será em função dos processos sociais e culturais que a geraram, dos seus usuários, de seu contexto sociocultural e para atender de início pelos menos, às necessidades concretas em função das quais em um dado momento da história da humanidade ela foi inventada, para registrar acontecimentos, situações no seu dia a dia ampliando assim as relações sociais e linguísticas dos falantes e dos escritores (COSTA 2010, p.80).

Compreendemos, então, que a partir do surgimento da escrita apareceram também as relações de poder baseadas nas habilidades daqueles que a dominam. Assim, surge a escola que, conforme Coulmas (2014, p.126) é a instituição que mais depende da escrita, já que foi criada para ensinar o código escrito, e serve para a sua disseminação, segundo o autor “sem escrita não há escola, sem escola não há escrita”, não simplesmente porque leitura e escrita sejam ensinadas na escola, porque a língua escrita é aprendida, mas porque a escola é a principal agência de reprodução social e cultural com seus próprios códigos linguísticos para além do controle dos indivíduos, é a instituição que mais exerce autoridade sobre a língua escrita pelo controle de sua transmissão de uma geração a outra.

Essas reflexões propostas, principalmente por, Olson (1997), Coulmas (1989), Marcuschi (2010) e Lopes (2006), dentre outros, possibilitam, portanto, a compreensão das representações da escrita para os sujeitos e as práticas sociais nas quais eles se envolvem em contextos diversos, e podem, ainda, contribuir para se pensar com mais profundidade sobre, como explorar a discussão sobre esses letramentos sociais. No capítulo a seguir apresentamos, então, dos estudos do letramento e sua relação com a escola e as práticas sociais.

2 UMA LEITURA DOS ESTUDOS DO LETRAMENTO

No capítulo anterior fizemos uma discussão sobre a escrita, suas representações, e, ainda, sobre sua relação com a fala. Neste capítulo discorreremos sobre o letramento e sua relação com o contexto escolar.

Refletindo sobre a relevância e perspectivas do tema letramento tanto para a Educação e Linguística quanto para outras áreas como História, Sociologia e Política, optamos por uma leitura e discussão sobre o letramento no cotidiano de atores no contexto escolar, visto que, neste espaço, suas práticas acontecem relacionadas com a leitura e a escrita. No entanto, é importante que façamos uma discussão sobre o letramento antes de adentrarmos no universo escolar propriamente dito para que possamos compreender o seu significado dentro da escola.

Street (2014[1984]) traz duas abordagens sobre o termo letramento, a primeira refere-se à natureza social do letramento, e, em seguida, o caráter múltiplo das práticas letradas. Desse modo ele contrapõe ao "Letramento" único e neutro, com L maiúsculo e no singular, para descrever a especificidade do letramento em lugares e tempos particulares.

No Brasil, é a partir dos anos de 1986 que começam as discussões sobre esse termo, e uma das primeiras manifestações surgem com a obra de Mary Kato: *no mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Na década de 1990, o conceito de letramento foi utilizado para diferenciar as práticas de leitura e escrita da alfabetização. Seu significado atual vem do inglês "*literacy*" originária do latim "*littera*" (letra) mais o sufixo "*cy*" que denota qualidade, fato de ser, condição e estado. Desse modo, letramento é o estado ou condição que o indivíduo adquire no momento em que se envolve nas práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2012). O termo foi ainda difundido entre autores como Tfouni (1988), Kleiman (1995) e Soares (2012). Desde então, o termo tem sido usado para tratar das práticas sociais em que há presença da escrita.

Conforme Soares (2012) novas palavras surgem e outras já existentes ganham novos sentidos quando surgem novos fatos, ideias e novos modos de compreender os fenômenos. Nesse sentido, o letramento surge como uma palavra que dá uma nova significação para as práticas sociais que envolvem a leitura e a

escrita.

Estabelecer conceitos e definições sobre o que seja letramento é uma tarefa complexa (SOARES 2012), pois é difícil estabelecer uma formulação sem correr o risco de deixar alguma lacuna, alguma restrição quanto ao seu entendimento, portanto, para defini-lo é recomendável que comecemos por colocá-lo por níveis e, assim, estabelecer critérios para que cheguemos ao entendimento do que é ser letrado.

De acordo com Chagas (2011, p.42) a UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, definiu pessoas letradas como sendo “aquelas capazes de ler e escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana, e pessoas iletradas, como aquelas que não conseguem nem ler nem escrever frases simples e curtas”. O conceito de pessoas letradas e iletradas foi utilizado com a intenção de padronizar internacionalmente as estatísticas em educação. Entretanto, esse tipo de definição desconsidera a dimensão social do que é ser letrado ou iletrado, centrando-se apenas nas capacidades individuais de alfabetismo.

De acordo com os pressupostos de Soares (2001) a relação entre escolarização e letramento é estreita. A primeira controla mais do que expande o conceito de letramento, pois seleciona, avalia e divide em partes o que deve ser aprendido, planejando em períodos, bimestres, séries, anos etc. Assim, as escolas fragmentam e reduzem as habilidades e práticas de leitura e escrita, gerando um conceito limitado e, em geral, insuficiente para responder às exigências das práticas de leitura e escrita fora da escola, e se configuram em práticas de letramentos e não apenas letramento no singular. Dentro dessas práticas de letramentos encontraremos níveis e tipos de letramentos.

A partir dessa discussão histórica do poder da escrita surgem estudos sobre os letramentos como referentes às práticas sociais de uso da língua, que se utilizam da fala (como é o caso da oralidade) e da escrita (como manifestação formal do letramento) para manifestação comunicativa-interativa em um processo contínuo, e não como produto centrado no código (SOARES, 2001).

Além da discussão sobre as práticas de letramento há também que se discutir sobre eventos de letramentos. Lopes (2010, p.115) baseada nos estudos de Heath (1982) apresenta a definição de eventos de letramentos como “qualquer ocasião em que uma peça escrita integra a natureza das interações das participantes e seus

processos interativos”. Essa noção é inspirada na ideia de eventos de fala proposta por Dell Hymes. “O evento de letramento, então, caracteriza-se como uma unidade concreta, por isso, observável e passível de descrição e de análise, uma vez que os eventos são episódios observáveis, estruturados a partir de algum material escrito” (LOPES, 2006, p.57).

Lopes (2006) afirma, ainda, que nessa discussão tomam-se os postulados do letramento escolar considerando que a escola é responsável pela alfabetização, pela aprendizagem da leitura, escrita e pelo letramento que, como já discutimos, vai além de codificar, mas de usar o código nos processos de interação social, ou seja, nas práticas sociais de letramento.

Sobre as práticas de letramentos, Lopes (2010, p.116) expõe que:

Configuram-se como unidades abstratas de análise que viabilizam a interpretação daquilo que é observável no evento. [...] O comportamento adotado mediante esses usos é que vai revelar as concepções valores e crenças constituídas em uma cultura frente à escrita e, assim, os sentidos que faz esse recurso comunicativo num dado momento.

Além disso, é na relação entre escrita e contexto que surgem os gêneros discursivos, a partir dos quais são viabilizadas as várias formas de comunicação humana e, sendo assim, é relevante a discussão desses gêneros não só no espaço escolar como também no cotidiano, uma vez que o trabalho com gêneros constitui uma rica possibilidade de articulação didático-pedagógica no ensino, valorizando o letramento social dos sujeitos. É nessa abordagem que se configura a diferenciação entre padrões de alfabetização – centrada na apreensão e disseminação da escrita e leitura em um contexto formal – de processo de letramento – centrada em práticas de uso da escrita e nos papéis que desempenha em sociedade. Tem-se, então, a percepção de que mesmo um indivíduo analfabeto, ou seja, que não sabe escrever nem ler, é capaz de interagir nas diversas práticas de uso da escrita, pode ser letrado, dependendo do envolvimento na atividade comunicativa.

As pessoas assumem diferentes papéis na sociedade e, em cada papel faz usos específicos da linguagem. Nessas relações sociais são construídos os seus letramentos e essa construção depende do papel que eles assumem naquele momento, seja de pai, professor, aluno, filho, comerciante, pedreiro etc., essas práticas são representadas em atividades exercidas nas diferentes esferas da

atividade humana.

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu *conteúdo* (temático) e pelo *estilo* da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo por sua *construção composicional*. (BAKHTIN, 2011, p.261).

Nas diferentes esferas de atividade circulam os diferentes discursos, e em cada campo são empregados gêneros que correspondem a condições específicas e a determinados estilos. São as funções e condições discursivas de comunicação que fazem emergir os gêneros determinados pelo estilo, tema, composição, e relativamente estáveis. Nessas condições, os letramentos não se restringem aos alfabetizados, pois conforme Marcuschi (2010, p.25), “letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não somente aqueles que fazem uso formal da escrita”.

Os letramentos tiram o sujeito da posição de neutralidade dentro da sociedade, visto que esse sujeito participa de várias práticas sociais em que há a presença da escrita. Nesse sentido, não podemos afirmar que um indivíduo analfabeto seja iletrado, mas um indivíduo com diferentes graus de letramento, portanto “iletrado não pode ser usado como antítese de letrado” (TFOUNI, 2010, p.24). Desse modo, o termo letrado não está relacionado a um fenômeno simples, está ligado ao comportamento humano nas várias atividades em que está inserido.

A palavra letramento surgiu, portanto, para explicar o fenômeno complexo que é a relação do sujeito não alfabetizado que consegue interagir com meio em que a escrita é uma constante, e se sobressair, embora não domine essa escrita. Chamamos então esse processo de práticas letradas em que o indivíduo buscando se relacionar com o meio e utiliza estratégias que lhe possibilitam se relacionar e interagir socialmente.

Conforme Kleiman (1995) os estudos sobre as condições de uso da escrita foram se expandindo, a fim de determinar quais os efeitos das práticas de letramentos em grupos minoritários que começaram a interagir com a escrita como uma tecnologia que antes era privilégio daqueles que sustentavam o poder.

Os graus de letramento são determinados, portanto, pela variedade de textos escritos que a criança ou adulto reconhece. O indivíduo que vive em um ambiente

em que se leem livros, jornais, revistas, enfim, e qualquer outro tipo de literatura (ou, em que se conversa sobre o que se leu) tem o nível de letramento apurado se comparado ao nível de letramento de uma pessoa não alfabetizado que não teve o privilégio de conviver com pessoas que pudessem favorecer este contato com a leitura e escrita. No entanto, não podemos dizer que essa mesma pessoa seja iletrada, já que participa de práticas sociais como pegar o ônibus, fazer compras, identifica o remédio a ser tomado e os horários correspondentes a essas ações.

Os efeitos do letramento estariam, então, correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita.

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das **agências de letramento**, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição dos códigos (alfabético e numérico), processo geralmente concebido em termos de competência individual (KLEIMAN, 1995, p.20) (Grifo nosso).

Desse modo, o letramento não se limita à “tecnologia” da aquisição da escrita, isto é, à alfabetização, que é uma das etapas do processo de escolarização. O indivíduo que não possui a tecnologia da leitura e da escrita, ou seja, é um analfabeto, também está inserido nas práticas do letramento, pois é capaz de realizar várias ações do cotidiano em que a escrita está presente, mesmo sem o domínio desse código.

Para uma melhor compreensão da relação entre letramento e escola apresentamos na seção a seguir uma discussão sobre os letramentos e a instituição escolar.

2.1 Os letramentos e a Instituição Escolar

A escola surgiu muito cedo nas civilizações letradas, desde a Antiguidade, sendo a instituição que mais exerce autoridade sobre a língua escrita pelo controle de sua transmissão de uma geração a outra.

Discutir letramentos na escola nos leva a uma reflexão sobre qual o seu significado nesse contexto. Esse espaço é organizado para possibilitar relações de interações e trocas de conhecimentos que se estabelecem de acordo com a clientela que

se tem, com os profissionais que ali trabalham e com os demais sujeitos que frequentam esse espaço de forma menos frequente, mas que contribuem para o seu funcionamento. É nesse sentido que afirmamos ser a escola o lugar em que existe não apenas um tipo de letramento, mas vários tipos de letramentos.

Assumimos esse pensamento tendo em vista que a escola é um espaço da atividade humana no qual temos várias cenas de letramento, envolvendo práticas discursivas entre os vários atores, nos diversos segmentos. Como afirma Bunzen (2010, p.103):

Entendida como uma esfera em que presenciamos, no seu cotidiano, múltiplas cenas de letramento, a escola é, portanto, um lugar de práticas discursivas socioprofissionais (como as dos professores, coordenadores, gestores psicopedagogos, nutricionistas etc.) que emergem em colaboração com outros sujeitos (alunos, pais). Ou seja, a escola é um lugar de produção de textos (com fins pedagógicos e/ou para o funcionamento de múltiplos processos de socialização que nela têm lugar) por sujeitos que possuem papéis sociais, *status* e funções a eles relacionados (fazer chamada, copiar na lousa, ler em voz alta, preparar reuniões de pais etc.).

Assim, dentro do espaço escolar, encontramos um conjunto de normas estabelecidas em que existem sujeitos que ensinam regras e normas para interação e aprendizado e sujeitos com seus conflitos e significações construídos “nas mais diversas alianças, transgressões e acordos” (BUNZEN, 2010, p.104). Dentro desse universo, para onde o sujeito olhar, estará em contato com a escrita. A escola torna-se, então, um espaço de (re)construção de saberes sobre a língua e, por isso, assume a responsabilidade de ensinar a ler e escrever para aquisição de saberes legitimados e valorizados tanto pela escola como pela sociedade e colocados como modelos a serem seguidos para que os sujeitos tornem-se cidadãos.

Conforme Soares (2012) para resolver o conflito entre a falta de uma definição precisa de letramento e a necessidade de sua avaliação e mediação, a escola enfrenta condições simultaneamente favoráveis e desfavoráveis.

As condições favoráveis advêm do fato de que o letramento é, no contexto escolar, **um processo**, mais que um **produto**; conseqüentemente, as escolas podem fazer uso de avaliações e mediações em vários pontos do contínuo que é o **letramento**, avaliando de maneira progressiva a aquisição de habilidades, de conhecimentos, de usos sociais e culturais da leitura e da escrita, evitando, assim, o problema de ter que escolher um único ponto do contínuo para distinguir um aluno letrado de um iletrado, uma criança alfabetizada de uma não alfabetizada. (SOARES, 2012, p.84). (Grifo nosso).

Por outro lado, da natureza “teleológica”² do sistema escolar advêm as condições desfavoráveis para o enfrentamento do conflito entre a falta de definição precisa de letramento e a necessidade de sua avaliação e medição. A escola é a instituição encarregada de oferecer as habilidades consideradas necessárias às gerações, consideradas importantes para o sucesso profissional, transmitir conhecimentos que, além de possibilitar o sucesso no trabalho, passam noções de crenças, valores, e atitudes que embora devam ser ensinados na família devem ser reforçados na escola, pois são essenciais para a formação de todo e qualquer cidadão. Sobre essa afirmação Soares (2012, p.85) diz:

As escolas são instituições às quais a sociedade delega a responsabilidade de prover as novas gerações de habilidades, conhecimento, crenças, valores e atitudes consideradas essenciais à formação de todo e qualquer cidadão. Para alcançar tal objetivo o sistema escolar estratifica e codifica o conhecimento, selecionando e dividindo em partes o que deve ser aprendido, planejando em quantos períodos (bimestres, semestres, séries, graus) e em que sequência deve se dar esse aprendizado, e, avaliando periodicamente, em momentos pré-determinados, se cada parte foi suficientemente aprendida desse modo as escolas fragmentam e reduzem o múltiplo significado do letramento: **algumas** habilidades práticas de leitura e escrita são selecionadas, e, então, organizadas em grupos, ordenadas e avaliadas periodicamente, através de um processo de teste e provas tanto padronizadas quanto informais. [...] A consequência disso é um conceito de letramento reduzido, determinado pela escola muitas vezes distante das habilidades e práticas de letramento que realmente ocorrem fora do contexto escolar.

A autora expõe, ainda, que, em países desenvolvidos, onde as escolas são rigorosamente organizadas, o letramento escolar, em geral, é definido por padrões de progresso desejado em leitura e escrita, esses padrões são considerados uma representação do letramento. “Essa relação entre escolarização e letramento controla mais do que expande o conceito de letramento” (SOARES, 2012, p.86). Sendo assim, os modos como os testes são elaborados é que definem o que é letramento nos contextos escolares, conceito restrito e controlado que apresenta o letramento apenas como o domínio do código sem as práticas sociais em que os sujeitos estão envolvidos fora do contexto escolar e até mesmo as práticas que

² Sobre a teleologia, Aristóteles desenvolveu a ideia de causa final que ele acreditava que era explicação determinante de todos os fenômenos. Sua ética afirmava que o Bem em si mesmo é o fim a que todo ser aspira, resultando na perfeição, na excelência, na arte ou na virtude. Todo ser dotado de razão aspira ao Bem como fim que possa ser justificado pela razão. <https://pt.wikipedia.org/wiki/teleologia>. Acesso em março de 2016.

acontecem dentro da escola, já que nesse espaço circulam diferentes sujeitos nas mais variadas práticas.

Na seção seguinte apresentamos uma discussão sobre as práticas de letramentos no contexto escolar, para que possamos evidenciar o modo como se dão e como a escrita se encaixa nesse espaço.

2.2 O Contexto Escolar e as Práticas de Letramentos

O letramento não está restrito ao sistema escolar (KLEIMAN, 1995), mas é nesse espaço de aprendizagem que os sujeitos se aprofundam nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, ou seja, aprendem formalmente a usar as duas modalidades. Entretanto, saber ler e escrever várias palavras não é suficiente para capacitar os indivíduos, é necessário, que eles se envolvam em práticas sociais que possibilitem o uso dessas habilidades na perspectiva do letramento. A escola, portanto, deve estar capacitada e atualizada para letrar seus alunos de acordo com as novas mudanças que emergem no contexto social.

Nesse processo, o professor, como agente do letramento, deve, através de suas ações, articular novas metas, que respondam ao que de fato é socialmente relevante, aquilo que realmente valha a pena ser aprendido. De maneira geral, quando é dada ao aluno a possibilidade e oportunidade de articular seus saberes, ele acaba se superando.

Kleiman (1995) destaca alguns passos fundamentais a serem desenvolvidos pelo “professor letrador” – investigar as práticas sociais que fazem parte do cotidiano do aluno, adequando-as à sala de aula e aos conteúdos a serem trabalhados; planejar ações enfatizando a importância da linguagem escrita, e como o aluno poderá utilizá-la em diferentes contextos, desenvolver, no aluno, através da leitura, a interpretação e produção de diferentes gêneros textuais, habilidades de leitura e escrita que funcionem dentro da sociedade; incentivar o aluno a praticar socialmente a leitura e a escrita, de forma criativa, crítica, autônoma e ativa, já que a linguagem é interação e, como tal, requer a participação transformadora dos sujeitos sociais que a utilizam.

Deve haver, ainda, por parte do professor, o conhecimento daquilo que o educando já possui de conhecimento empírico, e o respeito, acima de tudo, a esse conhecimento. Não ser o julgador, mas desenvolver uma metodologia sensível à

pluralidade e diversidade de discursos e linguagens, levando em consideração as peculiaridades de cada indivíduo e promovendo a autoestima, alegria, e cooperação. Além de ativar inteligências, no ambiente de ensino e aprendizagem, colocando-se como ser que também está neste espaço para aprender, tanto quanto seus educandos; e reconhecer a importância do letramento, e, finalmente, abandonar os métodos repetitivos, e descontextualizados.

Os saberes envolvidos na atuação docente são situados: eles envolvem estratégias de ação pela linguagem, adquiridas na e pela prática social. Eles estão relacionados com habilidades para usar códigos, com técnicas de leitura e de escrita e com conhecimentos teóricos sobre textos, estilo e gêneros e, acima de tudo, com a prática social de uso da linguagem (tanto práticas orais como escritas), isto é: com estratégias e modos de acessar diversos mundos culturais, de comunicar-se com o outro, através de diversas linguagens, de mobilizar modelos sociocognitivos, interativos (por exemplo, gêneros) que permitam aos alunos alcançar suas metas, para eles se comunicarem, acessarem seus recursos culturais, brincarem, experimentarem novas situações, enfim, para aprenderem o que vale a pena aprender (KLEIMAN, 2008, p.511).

Além dos conhecimentos teóricos pertinentes, devidamente (re)significados para a situação de ensino, o letramento do professor deve abarcar conhecimentos sobre as condições de trabalho, a disponibilidade de materiais e o acesso que a comunidade tem a eles. E, nesse sentido, quanto mais o docente souber sobre sua prática e a situação comunicativa envolvida, sobre seus alunos e seus conhecimentos, maiores serão as possibilidades dele criar situações efetivas de aprendizagem.

Kleiman (1995) afirma que a escola, enquanto agência de letramento, ainda está centrada apenas numa prática de letramento, a alfabetização, que trabalha com a aquisição de códigos, que ocorre através de uma competência individual necessária à promoção escolar. Entretanto, outras agências de letramento como a família, igreja, as associações, a rua, entre outros, oferecem oportunidades de se evidenciar práticas sociais de letramentos reais e bastante diversas, muitas vezes, negligenciadas e marginalizadas pela escola.

Nessa perspectiva, as práticas de escrita escolar sustentam-se num modelo de letramento que Street (2014 [1984]) chama de modelo autônomo. Neste modelo, a escrita seria um produto completo em si mesmo, não estaria presa ao contexto de sua produção para ser interpretado; a interpretação, nesse caso, estaria

determinada pelo funcionamento do texto escrito, não dependendo das estratégias de oralidade, pois se assim fosse seriam mudados os rumos em função do interlocutor, o que influenciaria na mensagem, haja vista que na oralidade os sujeitos interagem de forma a construir e reconstruir textos nas situações de interação. Além disso, esse modelo predominante no contexto escolar tornaria a escrita um instrumento de poder daqueles que dominam seu uso formal.

Street (2014[1984]) propõe outro modelo de letramento, o ideológico, no qual destaca que as práticas sociais de letramento dizem respeito a aspectos culturais, e das estruturas de poder numa sociedade. Kleiman (1995, p.39) diz ainda que o modelo ideológico não deve ser entendido como “uma negação dos resultados específicos de estudos realizados na concepção autônoma de letramento”, mas no modelo ideológico teríamos uma forma de compreensão de letramento nas práticas concretas e sociais.

Esse modelo ideológico considera que a leitura e escrita são apreendidas e utilizadas nos contextos diversos, portanto, o letramento não pode ser associado apenas ao processo de escolarização, mas, também, aos fenômenos linguísticos que ocorrem na sociedade e que mudam os modos de interação entre os sujeitos. O contexto social atual valoriza as relações sociais na escola, na família e na comunidade a partir de um complexo e variado repertório de práticas letradas construídas e legitimadas pelos seus falantes.

Marcuschi (2010[2001]) afirma que o indivíduo letrado não é somente aquele que faz uso formal da escrita. Lopes (2006) corroborando com o pensamento do autor, aponta que o letramento extrapola o uso formal da leitura e escrita, pois envolve a atuação dos sujeitos em eventos sociais de acordo com o contexto social em que estão inseridos. Lopes acrescenta ainda que esse termo não se constituiu aleatoriamente, é consequência de interpretações específicas não do ponto de vista da aquisição das habilidades individuais de ler e escrever, adquiridas no contexto escolar, mas do ponto de vista das condições às quais são submetidos indivíduos e grupos sociais quando precisam se utilizar da escrita, utilizando-a como recurso comunicativo em suas práticas.

Ao participar dessas práticas sociais, os indivíduos que não possuem domínio da escrita utilizam-se de várias estratégias, muitas vezes, mais complexas que as estratégias utilizadas por indivíduos que a dominam, imagens, cores e formas são elementos que auxiliam esses indivíduos a se sobressaírem e manterem-se nas

diversas situações comunicativas como participantes das práticas de letramentos que a princípio só seriam possíveis com o domínio da escrita.

Buzato (2007, p.153-154), seguindo os principais pressupostos da perspectiva sociocultural dos estudos de letramento sugere que,

Letramentos são práticas sociais, plurais e situadas, que combinam oralidade e escrita de formas diferentes em eventos de natureza diferente, e cujos efeitos ou consequências são condicionados pelo tipo de prática e pelas finalidades específicas a que se destinam. Também podemos dizer que a definição de quais letramentos são válidos como formas de “inclusão” reflete os valores culturais e os hábitos linguísticos dos grupos mais poderosos no contexto social em que são praticados, e que a aquisição dos letramentos dominantes por grupos subalternos pode constituir-se um processo conflituoso e simbolicamente violento, cujas repercussões são muito pouco previsíveis.

O letramento, como afirma Kleiman (1995, p.18-19), pode ser definido como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos”. Em função dessa definição, as práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro para a classificação dos sujeitos como alfabetizado e não-alfabetizado passa, então, a defini-los apenas como um tipo de prática dominante que desenvolve alguns tipos de habilidades e não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita.

De acordo com essa definição, então, a aprendizagem do código escrito cumpre apenas uma das etapas do processo de escolarização, a alfabetização, que trabalha a aquisição da leitura e escrita, mas não evidencia o letramento, ou seja, o uso da leitura e escrita como elementos das práticas sociais nos diversos contextos de comunicação. Esses contextos estão além dos muros da escola, por isso é importante que se trabalhe orientando o aluno sobre o uso da tecnologia da leitura e da escrita no cotidiano. Desse modo, é importante também, que o professor valorize os conhecimentos trazidos pelos sujeitos, pois, dessa forma, a possibilidade de construção de outros conhecimentos é potencializada, já que o seu conhecimento é valorizado.

Esse seria, então, o letramento escolar, que Bunzen (2010, p.101) compreende como “um conjunto de práticas socioculturais, históricas e socialmente variáveis, que possui uma forte relação com os processos de aprendizagem formal da leitura e escrita, transmissão de conhecimentos e (re)apropriação de discursos”.

Nesse sentido, a escola deve ser entendida como um espaço em que percorrem vários saberes sejam eles institucionais, que condicionam as ações dos sujeitos, ou não institucionais em que os sujeitos trazem conhecimentos relacionados às suas práticas sociais construídas fora da escola e trazidas para esse espaço para uma reconstrução baseada naquilo que a escola deveria oferecer um ensino que considere os conhecimentos linguísticos de seus alunos.

Dentro do espaço escolar é possível evidenciar outros letramentos que podem surgir a partir dos modos como os professores ensinam e no modo como os alunos aprendem. Esses letramentos se manifestam no uso de elementos como a imagem, por exemplo, que proporciona o letramento visual, ou seja, a compreensão dos conteúdos a partir da leitura das imagens; a tecnologia digital, que trabalha na perspectiva do letramento digital. Ainda podemos encontrar o letramento informacional a partir do trabalho burocrático na secretaria e diretoria escolar. Esses letramentos que Rojo (2009, p.107) chama de **multissemióticos**, são “exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita” e, podem se manifestar dependendo das práticas sociais que se estabelecem no espaço escolar. Esses letramentos presentes na escola serão primordiais para a capacitação do educando, para que se adéque às novas exigências sociais de leitura e escrita.

Segundo Lopes (2006), nas sociedades urbanas modernas, a escola é a principal agência que controla a transmissão dos recursos comunicativos, e tem o papel de instituir a língua padrão em sua variedade culta, a quem a escrita está associada e posta como única e legítima. Dessa forma, a escrita passa a ter prestígio em vários setores da sociedade com padrões que lhe conferem o poder de estruturar um sistema social.

Pietri (2007, p.12) afirma que:

Pensar o ensino de leitura na escola significa pensar nas relações sociais envolvidas com a possibilidade de acesso à escrita, que se mostra muito mais complexa quando pensamos que nossa sociedade não se divide em comunidades letradas e comunidades não letradas, mais se constitui de grupos sociais com diversos níveis de letramento, em razão da quantidade e das características do material escrito disponível, e das funções que a escrita possui nas práticas cotidianas.

Nesse sentido, a escola deve ser entendida como um espaço heterogêneo que proporcione aos que estão inseridos no processo de ensino e aprendizagem, o acesso à língua padrão como uma das variedades da língua reconhecendo no sujeito alguém com infinitas possibilidades de comunicação e interação que se adéqua às necessidades de comunicação.

A escola não é apenas uma instituição em que professores e alunos participam coletivamente de práticas de letramentos com a finalidade explícita de aprendizagens, mas há outras. Mobilizamos, assim, o conceito de letramento escolar de um ponto de vista bem específico: aquele que compreende a instituição escolar, “escola”, como um espaço histórico e sociocultural, ou seja, como uma esfera da atividade humana de circulação de discursos.

Ao longo das discussões até aqui apresentadas tratamos de sociedade e escrita e, percebemos que a alfabetização é uma modalidade sempre presente, isso ocorre pelo fato de essa modalidade ser indissociável do letramento no processo de aprendizagem dos indivíduos. Consideramos importante, portanto, fazer uma breve explanação sobre a alfabetização e sua relação com o letramento. Para tanto, abordamos na seção a seguir algumas questões que merecem atenção nessa pesquisa.

2.3 A Relação Entre Alfabetização e Letramento

A prática educativa escolar é um processo amplo e complexo que abrange gestão, professores e alunos, em diferentes modalidades de aprendizagem, que distingue e personaliza esses sujeitos e seus modos de ensinar e aprender. A aprendizagem, então, é um processo de construção que demanda tempo e requer o uso de metodologias de ensino que proporcionem aos sujeitos a possibilidade de uma alfabetização efetiva, principalmente no que concerne às crianças. É fundamental que a escola, especialmente, o professor observe aquilo que os alunos trazem de conhecimento para compreender o modo como pensam. Esta construção de conhecimento implica uma atividade coletiva.

A aprendizagem envolve inúmeras características, diferentes aspectos, competências e habilidades múltiplas. É também um processo que, embora se concretize através do trabalho de vários profissionais, é pessoal, individual, exige do sujeito uma capacidade de adaptações as constantes mudanças.

Nesse sentido, é fundamental que o professor como mediador e conhecedor do papel da escola no ensino e aprendizagem se conscientize de que a leitura e escrita são habilidades ensinadas neste espaço, assim, as práticas em sala de aula devem estar voltadas para a promoção da alfabetização na perspectiva do letramento, uma vez que os sujeitos devem ser ensinados e exercitar a escrita de forma competente. Conforme Soares (2001, p.92) esse exercício:

[...] implica habilidades várias tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória catarse [...] habilidade de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever: atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor.

As práticas de sala de aula devem ser orientadas de modo que a alfabetização aconteça na perspectiva do letramento proporcionando a formação de um sujeito competente no uso da escrita nas diversas situações e contextos de uso. Por isso, alfabetizar é um processo político, que promove a cidadania. O sujeito alfabetizado torna-se autônomo quando essa alfabetização oferece a ele condições de construção de conhecimentos em contextos diversificados de interação, refletindo e apreendendo na complexidade dessas interações pelo ambiente, as pessoas e os objetivos que se tem no momento de interação.

Existem duas formas, segundo as quais a alfabetização é comumente entendida: “como um processo individual de aquisição das habilidades requeridas para a leitura e escrita, ou como um processo de representação de objetos diversos de natureza diferentes” (TFOUNI, 2010, p.16). O problema da primeira definição é que a alfabetização parece ter um fim e pode ser descrita sob a forma de objetos instrucionais. Sua característica como processo é, ao que parece, sua incompletude e que seus objetivos se devem a uma necessidade de controle mais da escolarização do que da alfabetização (TFOUNI, 2010).

A alfabetização não constitui em mera habilidade de decodificação. Do ponto de vista sociointeracionista a alfabetização não se completa nunca, considerando que a sociedade está sempre em transformação, assim, à medida que as mudanças ocorrem o indivíduo também passa por transformações relacionadas aos seus

saberes. Por isso, a alfabetização é algo que deve ser conectado ao mundo dos que dela se servem, através das diferentes interações com o código escrito e, dependendo do seu uso social. Na alfabetização, ler e escrever por saber apenas o código, de forma mecânica, por estar meramente alfabetizado, serve apenas como estatística para as instituições de controle social de dados. (TFOUNI, 2010)

A escrita é uma tecnologia que possibilita a entrada do sujeito no mundo da informação, tanto possibilitando o acesso aos conhecimentos já produzidos, quanto na produção de novos conhecimentos. Soares (2006) explica que isso pode acontecer de duas formas: inicialmente através do domínio da escrita, que obtemos por meio da alfabetização e o domínio das competências que envolvem o uso dessa tecnologia, isto é saber ler e escrever em diferentes contextos. Esse domínio da escrita e as competências que envolvem-na obtemos por meio do processo de letramento. Quanto ao entendimento do que seja alfabetização e letramento Soares (2013, p.90) afirma o seguinte:

[...] alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos ou sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo que é importante também aproximá-los: a distinção se faz necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele.

Letramento e alfabetização são processos que devem andar juntos. O primeiro nasce nas primeiras relações que estabelecem com os veículos sociais grafocêntricos, nas relações interpessoais, e não apenas na escola, mas com a informação, através da escrita e que rodeia os indivíduos; já o segundo é introduzido no repertório cultural da criança quando esta adentra o espaço escolar.

Se a relação de significado entre alfabetização e letramento está relacionada à ideia de domínio da escrita, o que se concebe por domínio é o que vai diferenciá-las: “a alfabetização diz respeito à aquisição formal dessa modalidade de uso da língua, e o letramento refere-se aos aspectos sóciohistóricos que desencadeiam a habilidade de portar-se diante das práticas sociais que envolvem e têm como referência a escrita” (LOPES 2006, p. 42-43).

Marcuschi (2010[2001], p.21-22) também faz a distinção entre letramento,

alfabetização e ainda inclui escolarização. O “letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários”, enquanto que a alfabetização “pode dar-se à margem da instituição escolar, mas é sempre um aprendizado mediante ensino, e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever”. Já a escolarização “é uma prática formal e institucional de ensino que visa a uma formação integral do indivíduo”. Nessa abordagem, entende-se que a alfabetização é apenas um dos processos da escolarização, pois a escola tem outras atividades e projetos mais amplos.

No processo de alfabetização, o sujeito-alfabetizando precisa ser exposto a situações de aprendizagem baseadas na formalidade. Para compreender essas situações, geralmente depende também das experiências não formais adquiridas antes de ingressar na escola e, na maioria das vezes, desconsideradas, pois, dessa forma, pode criar estratégias para tentar identificar, interpretar e compreender o que é ensinado, sejam os textos, as leituras ou a execução das atividades propostas. Apesar de necessitar da instituição escolar para adquirir a aprendizagem, o sujeito – alfabetizando segue um caminho determinado por suas práticas sociais, afinal, aprendemos para interagirmos socialmente.

A relação entre o professor alfabetizador e o sujeito-alfabetizando deve partir do princípio de que esse processo envolve os dois e que não há um fim, mas um progresso no aprendizado que no processo de escolarização passa por várias etapas que são interdependentes. Para dar o próximo passo em cada etapa do ensino-aprendizagem é necessário que o sujeito tenha obtido sucesso nas etapas anteriores e é inegável que a alfabetização seja uma habilidade que determina os caminhos percorridos pelo sujeito que busca o aprendizado. Segundo Cagliari (2009, p.25).

[...] a criança que se inicia na alfabetização já é um falante capaz de entender e falar a língua portuguesa com desembaraço e precisão nas circunstâncias de sua vida em que precisa usar a linguagem. Mas não sabe escrever nem ler. Esses são usos novos da linguagem para ela, e é, sobretudo isso o que ela espera da escola.

A função da escola é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever, não somente no sentido de codificar, mas de fazer uso social dessa leitura e escrita. O desafio,

então, é propor uma discussão sobre alfabetizar e letrar como duas práticas distintas, mas que se complementam, visto que o letramento vai além de ensinar a ler e escrever, é fazer uso da leitura e escrita em contextos sociais.

Alfabetizar letrando requer uma postura do professor de modo que sua prática pedagógica viabilize a formação não apenas de um sujeito que decodifica o código escrito, mas que ao aprender o código, seja apto a utilizá-lo nas diversas situações em que há a presença dos diferentes textos. É fundamental que o professor como condutor desse aprendizado possibilite ao aluno construir seu conhecimento baseado nas suas orientações para que ele faça uso daquilo que aprendeu no espaço escolar, nas suas práticas fora da escola.

A partir das discussões acerca do letramento partimos para o percurso metodológico da pesquisa, item de fundamental importância para que a pesquisa tenha uma direção sobre o que fazer, como fazer, quando fazer e para que fazer. Seguindo esse caminho apontamos o tipo de pesquisa, o local da pesquisa, os participantes e suas características, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados.

3 A PESQUISA E AS TRILHAS PERCORRIDAS PELO PESQUISADOR

Realizamos uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa e orientação etnográfica, durante o ano de 2015, em uma escola da rede estadual de Teresina. Ao adentrarmos no campo a ser pesquisado, levamos conosco algumas indagações que nos orientaram sobre o que pretendíamos investigar. Assim, apresentamos como primeira indagação o seguinte: quais eventos de letramento ocorrem no contexto escolar? Para responder a essa indagação propomos como objetivo geral investigar eventos e práticas de letramento de atores no contexto de uma escola pública da rede estadual em Teresina.

Desse modo, questionamos também: 1) De que maneira o letramento se apresenta no contexto escolar? 2) Como esses sujeitos se portam como participantes desse universo letrado? Considerando as questões citadas, elencamos como objetivos específicos: identificar eventos de letramento presentes no contexto escolar; descrever eventos de letramento nos quais se envolvem os atores do contexto escolar, analisar o comportamento dos atores a partir de seus relatos.

Quanto ao percurso metodológico utilizamos como bases teóricas os seguintes autores: Richardson (2014), Bortoni-Ricardo (2008), Oliveira (2014), André (2010), Fazenda (2010) e Martins (2010). A partir desse aporte teórico apresentamos o tipo de pesquisa, o local, os atores envolvidos, os métodos de coleta de dados e procedimentos de análise dos dados coletados.

Para organização da pesquisa utilizamos alguns passos importantes pensados de modo a expor o percurso metodológico de forma clara e objetiva. Apresentamos então esses passos.

Passo 1 - o primeiro passo foi buscar um aprofundamento teórico, em que discutimos sobre a escrita e o letramento nos ancorando em autores que dessem suporte às discussões.

Passo 2 - solicitamos a permissão da direção da escola a ser pesquisada para que pudessemos dar início à pesquisa, e conseqüentemente, caracterizarmos, tanto o espaço escolar, quanto os colaboradores envolvidos.

Passo 3 - dedicamos à coleta e organização dos dados da pesquisa, para tanto utilizamos como instrumentos de coleta, o questionário estruturado com perguntas abertas e fechadas, com a finalidade de conhecer o perfil dos

participantes, e a entrevista, momento em que teríamos a possibilidade de ter um contato mais próximo com os participantes. Discutiremos um pouco sobre o questionário e entrevista na seção 3.3 que trata dos instrumentos de coleta de dados.

3.1 A Pesquisa Qualitativa Com Orientação Etnográfica Nos Estudos da Linguagem

A pesquisa em linguagem exige do pesquisador um esforço para tornar seu trabalho sólido. Para que isso aconteça é necessário que ele leia, interprete e compreenda o seu objeto de estudo para, então, adentrar o espaço a ser pesquisado. Uma grande dificuldade que alguns pesquisadores têm em realizar investigações é a falta de exercício da leitura e da escrita. Conforme Fazenda (2010, p.17): “escrever é um hábito que vai sendo aprimorado apenas no seu contínuo exercício e que infelizmente nem sempre se consolida na escolaridade anterior à pós-graduação”. Essa dificuldade de leitura e escrita é enfrentada logo nas primeiras etapas de estudo, que compreende a seleção do material bibliográfico da pesquisa.

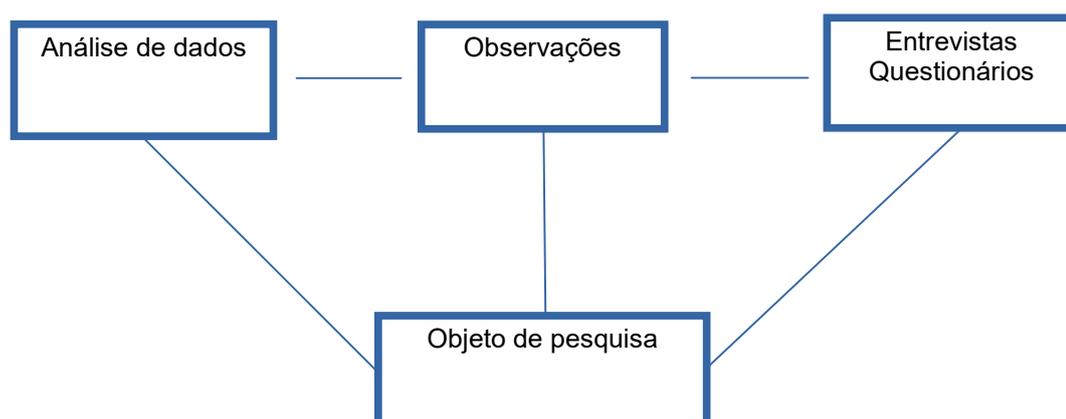
O pesquisador deve compreender, principalmente, que a pesquisa não é um círculo fechado, ao contrário, podem ocorrer mudanças no decorrer de sua realização e que são naturais, tendo em vista que o espaço da pesquisa é geralmente um universo com sujeitos em movimento e não estáticos e que, portanto, podem mudar suas posições fazendo com que os problemas sejam vistos com maior clareza ao final do estudo.

Conforme Richardson (2014, p.90), a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como “uma tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos”.

Para Martins (2010) os conceitos num plano de pesquisa qualitativa são produzidos pelas descrições. Essa análise não se fundamenta em idealizações, imaginações, desejos e nem é um trabalho que se realiza na subestrutura dos objetos descritos, ao contrário a descrição na pesquisa qualitativa é rigorosa. Isso significa que o pesquisador deve encará-la como um processo que exige reflexão e análise do objeto a ser investigado e, para tanto podem ser utilizadas a observação dos fatos, questionário, entrevistas e análise de dados que, segundo Oliveira (2014),

devem ser representados de forma descritiva. O quadro a seguir nos dá uma visualização de como é importante que tenhamos em mente todos esses elementos necessários para a pesquisa qualitativa.

Figura 1: Quadro conceitual para a pesquisa qualitativa



Fonte: Baseada no quadro de Oliveira (2014)

O quadro conceitual nos aponta que, todo o trabalho na pesquisa qualitativa está voltado para o objeto de pesquisa, uma vez que é a partir dele que escolhemos os instrumentos de coleta de dados e verificamos qual análise é pertinente. As observações, entrevistas, questionários e análise dos dados nos permitem diagnosticar profundamente a realidade pesquisada possibilitando assim, a compreensão sobre a realidade investigada. Cabe lembrarmos que, tão importante quanto obter dados, é saber utilizá-los para que possamos construir uma análise relevante. Assim, é essencial que nos questionemos sobre o porquê de pesquisarmos determinados temas, qual a importância dessa temática em nossa vida e, quais suas contribuições para o contexto social.

O caráter qualitativo da investigação, conforme Bortoni-Ricardo (2008) dá-se pelo fato de o pesquisador, especialmente no momento da coleta de dados, poder fazer parte do universo pesquisado, pois ele passa a integrar esse mundo e interagir com ele e com os sujeitos pesquisados. Dessa forma, ao adentrar no campo de pesquisa, o pesquisador precisa estabelecer uma relação de confiança com os sujeitos, atitude essencial no processo investigativo. Relacionado essa discussão ao contexto escolar a autora expõe que:

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer

pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem (BORTONI-RICARDO, 2008, p.32-33).

É nesse sentido que procuramos investigar o contexto apresentado. Enquanto pesquisadoras, procuramos desvendar algumas realidades implícitas, no cotidiano escolar e que nem sempre são percebidas por quem está inserido no contexto.

De acordo com Richardson (2014) o critério de validade da pesquisa qualitativa é a capacidade de ter acesso às autênticas opiniões dos entrevistados. Portanto, o processo de escolha de um local deve ser acompanhado por uma reflexão que inclui considerações como: facilidade de comunicação com os entrevistados e adequação dos meios de registro das informações.

Como foi abordado a nossa pesquisa segue uma abordagem qualitativa com orientação etnográfica. A etnografia tem sido utilizada como instrumento de investigação de pesquisadores que participam ativamente do contexto pesquisado com a intenção de compreender os comportamentos desses sujeitos no ambiente pesquisado.

De acordo com André (2010, p.42):

O que caracteriza mais profundamente a pesquisa do tipo etnográfico, é primeiramente um contato direto e prolongado do pesquisador com a situação das pessoas ou grupos selecionados. Evidentemente deve ficar claro, desde o início da pesquisa o grau de envolvimento ou de participação do pesquisador na situação pesquisada. A intensidade de envolvimento pode variar ao longo do processo de coleta dependendo das exigências e especificidades do próprio trabalho de campo. O que parece fundamental é que o pesquisador tenha claro em cada momento por que certo grau de participação e não outro está sendo assumido e saiba avaliar os prós e contras desta ou daquela opção.

A etnografia serve como orientação na pesquisa qualitativa por tratar da obtenção de dados descritivos retratando a perspectiva dos participantes (MACHADO, 2010) *apud* Lüdke e André (1986). Por meio de uma orientação etnográfica o pesquisador se envolve com o ambiente natural, o que possibilita uma observação e interpretação dos dados coletados. Além disso, busca compreender os significados atribuídos pelos participantes da pesquisa ao seu contexto social, à sua

cultura. Assim, a pesquisa etnográfica se utiliza de técnicas voltadas para descrição do contexto estudado. Dessa forma, a etnografia, como outras pesquisas, busca a inserção no contexto natural para captar as experiências, os comportamentos dos sujeitos e assim compreender a dinâmica do grupo.

Levamos em consideração esses fatores, escolhemos essa abordagem qualitativa com orientação etnográfica por ser considerada, atualmente, uma perspectiva que possui uma maior afinidade com a pesquisa na área dos estudos da linguagem, voltados para a educação.

3.2 O Local da Pesquisa: o cotidiano escolar e as possibilidades de novas descobertas

Uma das etapas da pesquisa com orientação etnográfica se refere ao deslocamento do pesquisador até contexto escolhido. Para isso, consideramos o nosso objetivo central que era investigar o letramento nas práticas dos atores do contexto escolar. Para essa tarefa era essencial que estivéssemos inseridos no local da pesquisa para observação das ações dos atores. Em uma pesquisa é essencial que o pesquisador escolha o local que possa lhe proporcionar familiaridade com os membros do grupo que deseja investigar. É preciso indagar, observar, investigar, pois essas ações nos possibilitarão elaborar e organizar o conhecimento que nos ajudará a compreender a realidade do objeto de pesquisa.

Para desenvolver este estudo, escolhemos para campo de pesquisa, uma escola da rede estadual de ensino, localizada no Bairro Promorar, zona sul de Teresina-PI.

Figura 2: Foto da fachada da escola



Fonte: Arquivo da pesquisa (2015)

Na época de sua fundação, há 32 anos, a escola era pequena e recebia apenas alunos do ensino fundamental I, mas devido à demanda, expandiu o ensino, estendendo-o para outras modalidades, como Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Médio. O bairro, que era apenas um conjunto habitacional, com o passar dos anos, e com o inchaço urbano³, tornou-se densamente povoado, rodeado de vilas, e sua região ficou conhecida como “Região do Grande Promorar”.

A escola já recebeu da (UNESCO) certificado de escola solidária, através do Ministério da Educação (MEC) em 2003, sendo reconhecida como instituição comprometida com uma educação fundamentada nos ideais de solidariedade, participação e cidadania. Recebeu ainda, o prêmio nacional de gestão escolar, duas vezes, a primeira em 2001 e a segunda em 2004, pelo seu excelente desempenho no ensino e aprendizagem. Também recebeu incentivo financeiro pelo bom desempenho no Índice de Desempenho da Educação Básica (IDEB), no ano de 2007. Esses fatores contribuíram para que o espaço se tornasse privilegiado e de intensa procura pelas famílias que moram em seu entorno.

Atualmente a escola possui 993 estudantes, uma quantidade significativa, a maioria matriculada no turno manhã. No turno da tarde encontramos a menor quantidade; o turno noite tem um número razoável de alunos, a maioria, de adultos que buscam na modalidade EJA uma possibilidade de concluir a educação básica, que por algum motivo não conseguiram fazer na idade certa. Além dos alunos, a escola conta com 110 funcionários distribuídos por segmentos, como mostra o quadro abaixo.

Quadro 01 – Quantidade de atores do contexto escolar

FUNCIONÁRIOS	QUANTIDADE
Professores	77
Alunos	993
Administrativo (direção, coordenação, secretaria, serviços gerais)	33
TOTAL	1103

Fonte: Arquivo da pesquisa (2015)

A escola esteve numa situação confortável por muitos anos, recebendo vários

³ O inchaço urbano é considerado como o crescimento desordenado de pequenos centros os quais concentram o maior número de pessoas em um único lugar. <http://www.pensamentoverde.com.br/meio-ambiente/planejamento-urbano-consequencias-inchaco-urbano>. Acesso em março de 2016.

prêmios como já mencionamos, entretanto, atualmente, a escola passa por alguns problemas que lhe renderam um dos piores índices no IDEB⁴ no início de 2013 entre as escolas da capital. Mesmo com todos os problemas enfrentados, a procura por vagas nessa escola continuou, ao contrário de outras escolas do bairro que por falta de alunos foram obrigadas a fechar em um de seus turnos. A clientela escolar era formada por alunos tanto do bairro como das vilas ao redor.

As razões da procura pela escola deviam-se a vários fatores, tais como: melhor acesso para alguns pais de alunos que trabalham nas regiões centrais do bairro, então, a ideia é procurar um espaço escolar que seja próximo do trabalho; facilidade de acesso para alunos que trabalham e frequentam a escola no período noturno (a escola fica entre o ambiente de trabalho e a residência).

A justificativa para a queda na qualidade do ensino decorria que fatores como violência, indisciplina, a falta e a rotatividade de professores. Esses problemas acabaram refletindo no desempenho escolar dos alunos. Na sala escolhida como um dos espaços da pesquisa, por exemplo, os alunos não tiveram algumas disciplinas desde o início das aulas. O professor da disciplina de Ensino Religioso, chegou apenas em outubro, quando o período letivo já está próximo de encerrar, a professora de Arte chegou para dar aulas no mês de junho e a professora de Inglês chegou em agosto.

As justificativas para a queda no desempenho da escola, aqui apresentadas, coincidiram com as justificativas apresentadas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, que, conforme a coordenadora pedagógica estava sendo atualizado. A última atualização do PPP foi feita em 2009 e suas ações não mudaram. Esse documento apresentava o plano de ação para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, com fundamentos epistemológicos filosóficos e sociológicos propondo a construção do conhecimento que estavam além de práticas sistematizadas, pois acreditavam que o aluno era também um agente que participava do desenvolvimento da escola com os demais agentes. Segundo o documento, para alcançar a qualidade no ensino seria preciso que a escola tivesse claros princípios como democratização do ensino no que dizia respeito ao acesso e permanência dos alunos na escola, autonomia, qualidade no ensino, valorização dos profissionais e gestão democrática.

⁴ O IDEB da escola chegou a 3,3 no ensino fundamental I (1º ao 5º ano) no ano de 2007. No ensino fundamental II (6º ao 9º) chegou a 3,9. A escola não possui dados de 2009 e 2011. Em 2013 o IDEB caiu para 1,9 no Ensino Fundamental I e 2,9 no Ensino Fundamental II.

Quanto às condições físicas da escola, verificamos que precisava de uma reforma. Em 2009 as aulas foram suspensas para que o teto do pátio fosse reformado, pois poderia desabar a qualquer momento. No período da coleta de dados da pesquisa, seu espaço se constituía de 20 (vinte) salas de aula, sendo 11 (onze) ocupadas pelos alunos da escola; 05 (cinco) cedidas para outra escola da região que passava por uma reforma; as demais funcionavam da seguinte forma: diretoria, sala de leitura, sala de informática e depósito de livros. A secretaria, coordenação, sala dos professores e um pequeno almoxarifado funcionavam em salas destinadas a esse uso. Além dessas salas a escola possuía um refeitório, um pátio interno, uma quadra de esportes e uma área externa. Apresentamos a seguir alguns desses espaços e suas respectivas funções.

Figura 3: Sala de leitura

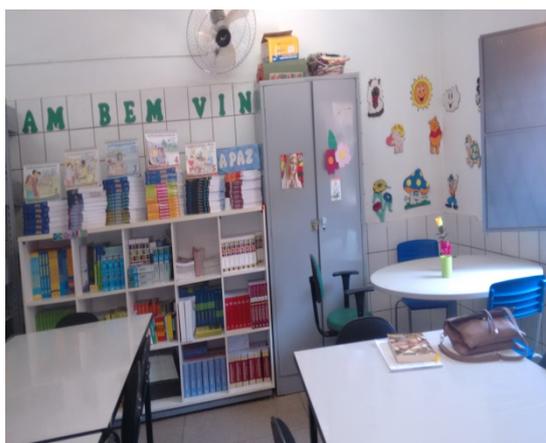


Figura 4: Sala de leitura



Fonte: Arquivo da pesquisa (2015)

A sala de leitura (figuras 03 e 04) constituía-se num espaço que consideramos organizado para momentos de leitura. Porém, presenciamos poucos alunos do Ensino Fundamental e Médio frequentando-a. Também não presenciamos a visita de professores para buscar livros de aprofundamento para seu trabalho ou mesmo para ampliar seus conhecimentos.

Embora fosse chamada de sala de leitura, consideramos que este espaço merecia ser chamado de biblioteca, pois seu acervo era amplo. Encontramos em seu espaço uma diversidade de livros de literatura, tanto infantil quanto para jovens, muitos livros didáticos atuais, livros para aprofundamento dos professores nas áreas de História, Geografia, Ciências, Matemática, Educação Física, um acervo

significativo na área de Pedagogia e Letras, dicionários atualizados, enciclopédias, mapas, dentre outros.

Uma professora trabalhava na sala de leitura recebendo os alunos, que podiam pegar os livros através de cadastros que controlavam a saída desse material. A docente utilizava uma ficha em que registrava o nome do aluno, série, título do livro, data de saída e quando o material deveria ser devolvido.

Figura 5: Sala de informática

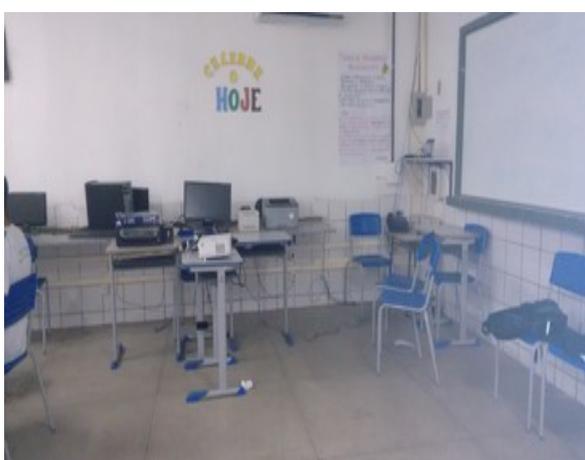
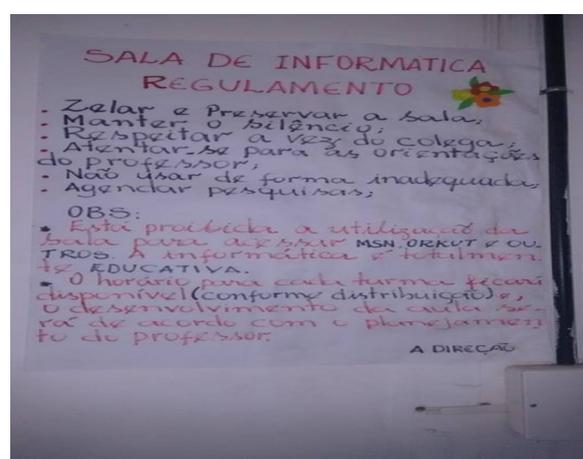


Figura 6: Regulamento na sala de informática



Fonte: Arquivo da pesquisa (2015)

A sala de informática (figuras 05 e 06) contém 15 (quinze) computadores, mas não funcionam, pois as máquinas estão danificadas. Atualmente, não há um profissional responsável por manter a sala aberta para os alunos. O acesso à internet só é feito nas salas da coordenação e direção da escola para trabalhos relacionados à parte burocrática, como realização do senso, envio de provas e documentos por e-mail. Durante os meses em que estivemos na escola, fazendo as observações, presenciamos a sala aberta para os alunos utilizarem apenas o espaço para organização de material a ser apresentado em um projeto. A manutenção das máquinas é de responsabilidade da Secretaria de Educação, entretanto esse trabalho não acontece.

Um bom uso das novas tecnologias da informação pode proporcionar aos atores do contexto escolar, um ambiente mais atrativo que facilita o entendimento de determinados conteúdos, despertando nos alunos uma atenção maior e também curiosidades pelo uso do novo. Para os demais atores serviria como incentivo ao

uso das tecnologias, fazer novas descobertas, pois oferecem uma ampla fonte de pesquisas. Infelizmente, na escola pesquisada, a sala de informática não recebeu da Secretaria de Educação o devido cuidado com os computadores o que favoreceu o desperdício de material que poderia ajudar os alunos e funcionários através do letramento digital.

Figura 7: Secretaria



Fonte: Arquivo da pesquisa (2015)

Na secretaria (figura 07) eram realizadas várias atividades como matrículas, transferências, emissão de declarações, organização de diários, boletins, além de outros serviços. Era também o lugar onde estavam arquivados documentos administrativos e da vida escolar dos alunos e professores.

Figura 8: Cartaz exposto na parede refeitório



Figura 9: Cartaz exposto na parede do refeitório



Fonte: Arquivo da pesquisa (2015)

Observamos através das figuras 08 e 09 que a escrita estava disposta também no refeitório. Os cartazes expostos de forma lúdica chamavam atenção para os tipos de alimentos que deveriam ser consumidos. A presença da escrita nas paredes, através de diferentes gêneros, como cartazes, cardápio sobre preparo da alimentação, instruções sobre higiene e manuseio com alimentos e horários a serem seguidos era resultado tanto de atividades de alunos, como também de material elaborado pela equipe gestora. Esses escritos são direcionados para os atores de modo geral.

Figura 10: Mural no pátio



Figura 11: Pátio da escola



Fonte: Arquivo da pesquisa (2015)

O pátio (figuras 10 e 11) era o espaço de interação mais amplo da escola, nele acontecia o primeiro momento de acolhida dos alunos. Ao permanecerem nas filas os alunos interagem com os colegas, professores, diretores e demais atores. O local também era palco de palestras, reuniões, apresentações de projetos, festas das mães, dentre outras atividades, além de servir como espaço de divulgação sobre eventos na comunidade.

Depois de abordarmos sobre aspectos físicos da escola apresentamos na seção a seguir, os procedimentos de coleta de dados e a finalidade de escolha desses instrumentos.

3.3 Os Procedimentos de Coleta de Dados

Para organização da coleta de dados da pesquisa utilizamos alguns instrumentos primordiais para compreendermos o letramento nas práticas cotidianas dos atores do contexto escolar. Optamos, então, por utilizar o questionário e a

entrevista como meios de responder aos nossos objetivos. Além disso, utilizamos a observação como técnica coleta de dados, elemento imprescindível em qualquer pesquisa, que ofereceu uma base para a investigação.

Destacamos que através das observações foi possível compreender o universo pesquisado para maior segurança na elaboração e aplicação dos outros instrumentos de coleta de dados. Elas ocorreram em vários espaços, como a sala de sala, escolhida para a pesquisa, pátio e refeitório da escola, em que registramos aspectos relevantes do cotidiano dos atores no que diz respeito ao letramento.

A possibilidade de observar a escola em dias específicos nos ajudou a mantermos uma organização dos horários em que estaríamos na sala de aula observando os eventos de letramento das aulas dos professores colaboradores e, conseqüentemente na observação dos outros colaboradores em outros espaços como o pátio, o refeitório e secretaria.

A observação, definida em termos amplos não fica restrita apenas ao que vemos, portanto, “devemos aprender a observar da maneira mais aberta possível para que possamos questionar-nos sobre o que, porque e como são os fenômenos” (RICHARDSON, 2014, p.26). A possibilidade de observar os vários espaços do contexto escolar e conversar com os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem foram essenciais a esta proposta de investigação. Assim, procuramos identificar os sujeitos e registrar suas características para que elaborássemos a melhor forma de abordá-los para a reflexão sobre aquilo que eles fazem no seu dia a dia e, as respostas dadas nos questionários e entrevistas.

A elaboração e aplicação do questionário consistiram basicamente em traduzir os objetivos da pesquisa. Conforme Gil (2010, p.103), não há uma rigidez com relação à elaboração do questionário, todavia, é possível, definir algumas regras práticas a esse respeito, como a organização das perguntas que devem ser preferencialmente fechadas, mas com alternativas exaustivas para abrigar as respostas possíveis; a objetividade e clareza também devem ser apresentadas de forma que as perguntas possibilitem uma única interpretação e, as perguntas devem referir-se a uma ideia de cada vez para evitar que o participante tenha dificuldade sobre o que responder.

Seguindo as questões propostas pelo autor, foi possível elaborar um questionário que nos orientasse para aquilo que desejávamos investigar no decorrer da pesquisa. Portanto aplicamos questionários para os professores e funcionários do

administrativo para obtermos dados como idade, tempo de serviço, formação e função no contexto da pesquisa. No que diz respeito aos alunos, buscamos obter dados como idade, série, e há quanto tempo estudavam na escola pesquisada.

Richardson (2014), assim como Gil (2010), aponta que o questionário não deve expor perguntas que dificultem uma resposta precisa e que o pesquisador deve utilizar preferencialmente itens curtos para evitar que o entrevistado tenha dificuldade de compreensão daquilo que a pergunta exige, eles devem ser ainda precisos e claros evitando má interpretação. Outra questão relevante para pesquisador é evitar perguntas negativas, pois como o autor afirma perguntas desse tipo podem levar ao erro.

A entrevista, outro instrumento de coleta importante que utilizamos para conseguir dados relevantes que nos permitiu uma análise dos dados. Conforme Gil (2010), a entrevista pode tanto pode ser caracterizada como informal, quando se distingue da simples conversação; pode ser focalizada quando, embora livre enfoca um tema específico; pode ser parcialmente estruturada, quando guiada por relação de pontos de interesse do entrevistador e, finalmente pode ser totalmente estruturada quando as perguntas são fixas.

Richardson (2014) chama esses dois tipos de entrevista de estruturada, em que o entrevistador busca aspectos mais relevantes de determinado problema e não estruturada, quando o entrevistador procura saber que, como e porque algo ocorre, em lugar de determinar a frequência de certas ocorrências.

Para apresentação dos atores envolvidos na pesquisa organizamos a seção a seguir em que situamos suas características no contexto da pesquisa.

3.4 Os Atores Pesquisados

Para coleta de dados, escolhemos os atores de vários segmentos da escola considerando diferentes aspectos, como por exemplo, a vontade de contribuir com nossa pesquisa, respeitando seu espaço e horário de trabalho.

A princípio, o foco de investigação seria apenas com professores e alunos de uma sala de ensino fundamental. Entretanto, ao entrar em contato com o campo de pesquisa, percebemos que outros atores nesse espaço mereciam atenção.

Os colaboradores da pesquisa foram: uma professora de Língua Portuguesa, um professor de Matemática, e uma professora de Ciências, todos graduados nas

respectivas áreas em que atuavam. O interesse em investigar esses atores se deu por se tratarem de mediadores do processo de aprendizagem dos alunos. A escolha seguiu ainda, alguns critérios, como a carga horária de trabalho, ou seja, se estariam na escola pelo menos três vezes por semana.

O quadro a seguir apresenta o perfil de cada professor e sua função, formação e tempo de serviço.

Quadro 02 – Perfil dos professores colaboradores

Perfil	Professor(a) A	Professor(a) B	Professor(a) C
Formação	Ensino superior Matemática	Ensino superior Letras /português	Ensino superior Biologia
Idade	30 anos	44 anos	38 anos
Tempo de serviço	09 anos	22 anos	07 anos
Outro vínculo de trabalho	Não possui	Não possui	Não possui

Fonte: Arquivo da pesquisa (2015)

Além dos professores mencionados expomos como colaboradores nesta pesquisa alguns funcionários do segmento administrativo. Para identificá-los escolhemos nomes fictícios, a fim de preservarmos suas identidades. Assim, chamamos a auxiliar de secretaria de Maria, a merendeira de Antônia e a auxiliar de serviços gerais chamamos de Joana.

Quadro 03 – Perfil dos participantes do setor administrativo

	Auxiliar de Secretaria	Merendeira	Auxiliar de Serviços Gerais
Formação básica	Ensino médio	Ensino médio	Ensino médio
Idade	49 anos	46 anos	52 anos
Tempo de serviço	27 anos	06 anos	29 anos
Outro vínculo de trabalho	Possui um pequeno bar	Não possui	Administra um consórcio sem fins lucrativos

Fonte: Arquivo da pesquisa (2015)

De acordo com o quadro demonstrativo, os profissionais do setor administrativo, citados trabalhavam na escola há mais de 05 anos, e tinham idade acima de trinta (30) anos, possuindo o mesmo grau de escolaridade, nesse caso o ensino médio, e atuando em diferentes funções nesse contexto.

Tendo escolhido professores e funcionários administrativos para contribuir com nossa pesquisa, decidimos ouvir também observar uma sala do 9º ano do Ensino Fundamental. Para tanto apresentamos aos alunos, nossa proposta de pesquisa e depois de explicar nosso objetivo, sete alunos que responderam ao questionário proposto adequadamente dispuseram a colaborar como este trabalho. A sala foi escolhida, ainda para observação de eventos de letramento durante as aulas dos professores colaboradores.

Quadro 04 – Perfil dos alunos participantes

Participantes	Idade	Tempo que estuda na escola	Repetente
Aluno 1	15	08 anos	Não
Aluno 2	15	Sempre estudou na escola	Não
Aluno 3	15	05 anos	Não
Aluno 4	14	Sempre estudou nesta escola	Não
Aluno 5	14	Sempre estudou nesta escola	Não
Aluno 6	14	08 anos	Não
Aluno 7	14	Sempre estudou nesta escola	Não

Fonte: Arquivo da pesquisa (2015)

Após explicarmos aos colaboradores o objetivo de nossa pesquisa entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos maiores de idade e um termo de assentimento para que cada aluno levasse para seus pais assinarem e, então, nos devolvessem com as devidas assinaturas dos responsáveis.

Depois de resolvermos as questões relacionadas aos atores envolvidos na pesquisa, propomos as categorias de análise que nos possibilitassem responder aos nossos objetivos. Na seção seguinte apresentamos essas categorias.

3.5 Quanto às Categorias de Análise

Baseadas nos nossos objetivos, elegemos algumas categorias importantes para organização e discussão das análises dos dados coletados na pesquisa. A seguir especificamos o que pretendemos em cada uma delas.

1. Entrelaçamento de vozes dos atores no cotidiano escolar - através dessa categoria objetivamos analisar o comportamento dos atores em seu cotidiano de trabalho a partir de seus relatos, e como eles se viam como participantes do universo letrado em que trabalham.

2. A escrita e os eventos de letramento na escola: dos muros aos murais

- objetivamos por meio dessa categoria identificar os eventos de letramentos ocorridos fora da sala de aula. Nesses eventos outros atores, além dos professores e alunos, estão inseridos.

3. Práticas vivenciadas em sala de aula: descrevendo eventos de letramentos - a partir dessa categoria propusemos como objetivo descrever eventos de letramentos nos quais se envolviam os atores que atuavam na sala de aula, especificamente professores e alunos.

3.6 Quanto à Leitura e Análise dos Dados: Métodos e Procedimentos

As pesquisas de natureza tipicamente qualitativa geram um enorme volume de dados que precisam ser organizados e compreendidos, exigindo do pesquisador a objetividade ao identificar categorias e padronizar dados coletados de forma que isso lhe gere algo significativo. Esse processo implica um trabalho de organização, análise e interpretação dos dados que acompanha a investigação. Assim, utilizamos a análise de conteúdo para organização dos resultados obtidos na pesquisa:

A análise de conteúdos é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdos das mensagens, indicadores, (quantitativos ou não) que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção / recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011) *apud* (RICHARDSON, 2014, p.223).

A análise de conteúdos se aplica a discursos diversos e se caracteriza por sua objetividade, sistematização e inferência. Sua objetividade está no fato de em cada momento do processo de investigação o pesquisador tomar decisões como que tipo de categorias critérios e registros utilizar. Sua sistematização refere-se aos critérios de exclusão e inclusão de conteúdo ou categoria e as inferências referem-se a aceitação de proposições em virtude de sua relação com outras proposições já aceitas como verdadeiras.

Assim, a análise de conteúdo compreende técnicas de pesquisa que permitem, de forma sistemática, a descrição das mensagens e das atitudes atreladas ao contexto da enunciação, bem como as inferências sobre os dados coletados. A escolha deste método de análise pode ser explicada pela necessidade de ultrapassar as incertezas consequentes das hipóteses e pressupostos, pela necessidade de enriquecimento da leitura por meio da compreensão das significações e pela necessidade de desvelar as relações

que se estabelecem além das falas propriamente ditas (CAVALCANTE; CALIXTO; PINHEIRO, 2014, p.14).

Na análise de conteúdos é utilizada para estudar material de tipo qualitativo, pela sua natureza científica é eficaz, rigorosa e precisa. Trata-se de compreender melhor os discursos, aprofundar suas características e extrair os momentos mais importantes. Por isso, deve basear-se em teorias relevantes que sirvam de marco de explicação para as descobertas do pesquisador (RICHARDSON, 2014).

Desse modo, através da investigação acerca do letramento nas práticas de atores do contexto de uma escola analisamos o comportamento dos atores como agentes de letramento; identificamos eventos de letramento que não acontecem somente na sala de aula, mas em outros espaços da escola; descrevemos eventos e práticas de letramento na sala de aula nas aulas de português, matemática e ciências.

Observando o cotidiano dos atores captamos alguns eventos de letramentos dos quais escolhemos os principais para descrever nesse trabalho como apresentamos na seção seguinte.

4 OS ATORES E SUAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO CONTEXTO ESCOLAR

Neste capítulo, apresentamos a análise dos eventos e práticas de letramento dos atores do contexto escolar de uma escola pública estadual, localizada na zona sul de Teresina - PI. Selecionamos alguns espaços da escola para uma investigação mais detalhada levando em conta os atores que transitam por estes locais e capturando eventos e práticas de letramento.

As análises foram desenvolvidas sempre em diálogo com autores como Street (2014[1984]), Lopes (2006), Soares (2002), Tfouni (2001), Cunha (2014), Cardoso (2012), dentre outros que tratam do tema apresentado, a fim de fundamentarmos nossas ideias e darmos solidez ao trabalho. Organizamos nossas análises em torno das categorias já mencionadas nesse estudo.

Os dados foram coletados utilizando procedimentos da análise de conteúdo, levando em consideração os eventos e práticas dos participantes do contexto pesquisado, por entendermos que seriam de grande valor, pois mostram conteúdos de percepções subjetivas de fatos ocorridos nas interações entre eles.

4.1 Entrelaçamentos de Vozes dos Vários Atores do Contexto Escolar

Nessa seção apresentamos os relatos das colaboradoras do contexto administrativo da escola, fazendo uma discussão sobre como se portam diante do universo letrado em que atuam. Durante o processo de coleta de dados, ao realizar as entrevistas começamos a descobrir como esses se sentiam enquanto participantes do contexto escolar. Sentindo-se a vontade nas conversas evidenciaram como a escrita está inserida em seu cotidiano, apontando sua relevância.

Relato 01. Quando eu entrei aqui não tinha nem o ensino fundamental completo, isso dificultava meu trabalho porque eu não tinha o conhecimento total, quando eu fui estudar pra valer fui aperfeiçoando mais. Com a formação melhorou muito. Tinha dificuldade pra ler e até pra escrever, muita coisa melhorou pra mim quando eu comecei a estudar novamente. **(Maria, auxiliar de secretaria).**

Maria, uma auxiliar de secretaria com 27 anos de serviços na mesma escola, nos relatou qual sua dificuldade diante dessa realidade, pois foi contratada para

assumir o papel de auxiliar de secretaria sem ao menos conhecer os tipos de documentos que manejaria e que tipo de escrita seria necessária para o trabalho. No seu dia a dia a funcionária teria de organizar e lidar com a escrita em diferentes textos como: transferências, matrículas, formação de turmas, boletins, horários de professores, diários, dentre outros. Além da escrita a funcionária deveria compreender o que estava escrito.

Esse conjunto de atribuições desenvolvidas por Maria apresenta o letramento informacional como um fenômeno de interação que os profissionais vivenciam em sua atividade profissional. Acreditamos então, que essa competência está na possibilidade de uso das diferentes atividades que o sujeito ao lidar com a informação, essas atribuições são importantes, mas não são regras, não se encerram em si mesmas. Assim, as atribuições “assumem posição secundária, e o mais importante são as diferentes maneiras de conceber o que significa ser competente em determinada situação; no caso, o modo como a pessoa interage com a informação” (CAMPELLO, 2009, p.37).

De acordo como Lopes (2006), “observando a quantidade e variedade de textos expostos nas dependências da escola, temos uma noção do quão intensa é a dinâmica e circulação de mensagens veiculadas por meio da palavra escrita nesse ambiente”. Através da escrita a auxiliar ainda dialoga com diferentes sujeitos participando de eventos e práticas de letramentos como expõe a seguir:

Relato 02. Já apliquei prova em sala de aula ajudando professores, sempre que sou chamada pra uma coisa assim eu tô no ponto. (...) Às vezes até sou chamada em sala de aula pra trabalhar o comportamento deles, quando eles estão muito terríveis, eu acho que até pelo tempo de trabalho na escola, o conhecimento dos alunos, entendeu? A gente conhece o aluno, a gente sabe do comportamento (**Maria, auxiliar administrativa**).

Aplicar provas não era função específica da colaboradora, como presenciamos, essa prática acontecia quando faltava professor porque nem sempre a prova era aplicada no dia de sua aula. No evento de letramento **aplicação de prova** Maria foi até a sala a que foi orientada (6º ano) para aplicar as provas, no entanto, não cumpriu com algumas práticas que específicas do professor, como por exemplo, fazer a chamada dos alunos e registrar o evento na caderneta. Mesmo assumindo o lugar do professor naquele momento, sua posição não lhe permitiu fazer uso da escrita no diário, porque é um documento do professor, somente ele

deve preenchê-lo, o que nos faz pensar que, embora a auxiliar conhecesse o documento, já que era responsável por fazer as previsões, escrever o nome dos alunos para a chamada, colocar faltas caso o professor não compareça, a prática de registro das aulas não lhe era permitida.

Evento de letramento 1:

Maria: Eu vou entregar as provas e vocês façam silêncio, não pode conversá, porque a prova é individual.

Aluno: é quantas aula?

Maria: hoje é dia de prova, quem for terminando a prova vai saindo.

As negociações em torno de sua presença na sala de aula lhe permitiram conduzir apenas o evento **aplicação da prova**, outras práticas como assinar o diário de classe e registrar o evento, ou mesmo explicar questões da prova só caberiam ao professor. Na situação específica de aplicação da prova, Maria cumpriu com o seu papel, pois não haveria problemas quanto ao aluno ser ou não prejudicado, já que a prova é um momento de reflexão em que sua atividade deve ser executada sem a ajuda no professor.

Embora tenha iniciado esse trabalho sem nenhum preparo ou formação, Maria informou que aprendeu a lidar com as práticas, ao longo de 27 anos de serviço no dia a dia, pois não possuía nem mesmo o ensino fundamental completo, quando ganhou a oportunidade de trabalhar no espaço escolar como auxiliar de secretaria. Entrou para o serviço público, segundo ela, da forma como era de costume há quase 30 anos atrás, alguém que tinha influência e interesses políticos conseguia um “contrato” e oferecia às pessoas que eram próximas. *“Foi na época [...] o vereador [a funcionária cita o nome do vereador] que tinha como me dar essa vaga e me arranjou, eu trabalhava com ele e ele me ofertou esse emprego”*.

Moradora de uma Vila situada nos arredores do Bairro Promorar, Maria informou ainda, que encontrava tempo para cuidar de um pequeno bar em sua residência, segundo a participante, era uma forma de completar a renda e cobrir algumas despesas da casa. Nesse local lidava com a escrita na medida em que recebia os cartazes de preços dos produtos, de propagandas e anúncios de eventos que ocorriam na comunidade.

Street (2006), Bazerman (2011) consideram os letramentos como espaços de negociação e transformação. É o que os autores chamam de agência, o modo como

diferentes pessoas fazem diferentes escolhas e negociam posições nos contextos de interação social.

Segundo Maria, concluir o Ensino Médio foi importante para seu trabalho, mas não pensava em uma formação mais aprofundada.

Relato 03. A gente se qualificou nos últimos dez anos, eu terminei o Ensino Médio e as outras meninas também. Essa qualificação foi importante porque a gente tem que acompanhar o ensino, mas agora não vou fazer mais nada porque já tô perto de me aposentar. (**Maria, auxiliar de secretaria**)

As práticas de letramento escolar, legitimadas pelos sujeitos que frequentam a escola lhes permitem certo poder perante seu grupo local e a comunidade escolar. De acordo com Cunha (2014, p.68), “demonstrar ter contato com o letramento escolar é, para muitos alunos o passaporte para ser respeitado em sua comunidade”.

Ao observarmos Maria, percebemos uma satisfação em dizer que concluiu uma parte importante no processo de escolarização (o Ensino Médio). Desse modo evidenciamos que cumprir essa etapa foi uma possibilidade de aquisição de prestígio no diálogo com outras vozes desse contexto. Estudar lhe conferiu *status* de alguém que tinha competência para transitar em contextos valorizados pelo domínio da leitura e escrita, como a sala de aula, por exemplo, onde a colaboradora afirmou já ter substituído vários professores.

Em nossas observações percebemos que, quando a auxiliar falou em “substituir” não implica que se envolveu em todas as práticas em que um professor se envolve com os alunos na sala de aula, mas ao acompanhamento da execução de atividades podendo ser uma avaliação, um exercício, leitura de texto. Pelas negociações feitas nos espaços de interações é que compreendemos até que ponto do evento é possível assumir a posição de outros sujeitos.

O que deu à colaboradora o prestígio para participar dessas práticas foi justamente a possibilidade de agenciar, ou seja, de poder rejeitar ou negociar posições que aparentemente lhe eram atribuídas. Desse modo, no momento em que utilizava a escrita em uma atividade, leitura de um texto ou aplicação de uma prova, a auxiliar atuava como agente de letramento se colocando numa posição de valor no mundo social. (STREET, 2006, BAZERMAN, 2011).

Outra voz nos falou nessa investigação. Joana, auxiliar de serviços gerais,

trabalhava na mesma escola há 29 anos, mas nem sempre exerceu esse trabalho. Durante quinze (15) anos, a participante trabalhou como auxiliar de secretaria (fato confirmado na investigação), lidando com vários documentos que exigiam compreensão leitora e domínio da escrita.

Relato 04. Eu já exerci uma função na secretaria, só não ganhei dinheiro a mais e sim trabalho, mas agradeço porque aprendi a fazer o que não sabia, gostei da experiência porque a direção também gostou do meu trabalho, então (+) pra mim foi importante, hoje mudei, mas se **PRE**cisar eu **SEI** fazê o serviço. O meu contrato toda vida era de serviço gerais, mais passei pouco tempo nessa função, pois logo fui pra secretaria, mais ou menos 15 anos, ainda trabalhei na merenda uns 5 anos aí voltei a limpar o chão de NO::vo esse ano. O governo me mandou voltar pra função. Segundo a ordem que veio, cada funcionário deveria voltar pra sua devida área. Só não dei aula, mas o **RES**to (+)... (Joana, auxiliar de serviços gerais)

Os atores que permeiam o espaço escolar não são apenas indivíduos empíricos fazendo uso da língua escrita, mas “posições de sujeitos num *continuum* do letramento, posições estas que não são intercambiais nem equivalentes, devido ao processo de legitimação das práticas letradas” (TFOUNI, 2001, p.79-80). Isso significa que ao dominar o manuseio de determinados textos como, por exemplo, uma transferência, declaração de frequência ou mesmo um boletim escolar, não significa necessariamente que o sujeito que as manuseia esteja, ou já tenha estado inserido em práticas letradas que garantam a circulação desses discursos.

Assim como Maria, Joana aprendeu a lidar com função de auxiliar de secretaria com a prática, e aprendeu também a lidar com a escrita em diferentes contextos da mesma forma, mesmo não possuindo tanta instrução para esse trabalho conseguiu desempenhar a função com sucesso e, seu ingresso no serviço público também ocorreu através de “contrato”. Conforme a participante, esse tipo de emprego no “estado”, “naquela época”, era conseguido através de políticos com quem tivessem contato.

Relato 05. O [a participante menciona o nome do governador do estado na época.] era o governador e meu marido sendo motorista dele perguntou se eu queria e eu aceitei. (Joana, auxiliar de serviços gerias)

A necessidade de qualificação ampliou as possibilidades de aquisição de conhecimentos pelos diversos atores do contexto escolar, evidenciando o letramento

escolar. Embora tenhamos constatado que não havia, há algumas décadas, a preocupação com a contratação de profissionais qualificados para determinados trabalhos no contexto escolar, ao mesmo tempo constatamos que esses atores contratados para desempenhar tarefas específicas conseguiram se sobressair, e sentiram a necessidade de cumprir algumas etapas no processo de escolarização devido à nova posição que ocuparam em um contexto escolar.

Joana não tinha o conhecimento necessário para desempenhar a função a que foi destinada, no entanto, Lopes (2006, p.55) aponta que os estudos que adotam uma visão ideológica de letramento estabelecem que “não há uma vinculação necessária entre letramento, alfabetização ou mesmo escolarização, já que as práticas sociais de leitura e escrita são aprendidas no cotidiano, motivadas pela necessidade de atendimento às demandas que são impostas aos sujeitos que integram uma determinada comunidade”. Essa afirmação da autora confirma o que as colaboradoras expuseram em seus relatos ao afirmarem que não possuíam um grau de escolaridade avançado para lidar com o trabalho, entretanto, aprenderam no cotidiano, com a prática.

As observações das práticas sociais que envolvem leitura permitem-nos, segundo Lopes (2006, p.48), perceber que a aparente neutralidade supostamente envolvida nessas práticas, “na verdade, mascara o real significado da distribuição do poder na sociedade em que se processam, em virtude do caráter ideológico nelas embutido, difícil de ser disfarçado nas relações sociais”. Isso implica entender que o letramento é um fenômeno inseparável das práticas sociais que lhe dão origem, e são essas práticas sociais que organizam as formas pelas quais os sujeitos interagem e constroem relações de poder.

Ao falar sobre a importância de seu trabalho Joana disse:

Relato 06. Hoje (+) eu exerço a função de auxiliar de serviço gerais, e **SIM**, eu acho importante meu trabalho, porque, primeiro, essa é minha função, segundo eu acho que dentro da escola eu tenho que manter essa escola limpa pra que esses alunos se sintam satisfeitos, e com vontade de estudar, é lógico. Quando comecei a mexer com documento da secretaria eu só tinha o ensino fundamental completo, eu nem tinha mais vontade de estudar, mas o governo só me dava 100 (cem) reais a mais se eu tivesse o ensino médio, então resolvi **FaZÊ**, mas me pergunte se eu sei de alguma coisa, não sei de nada, [...] O governo queria um diploma e eu **DEI**, então, eu terminei e recebi meu diploma. Hoje recebo meus 100 (cem) reais no contra-cheque. Terminar o ensino médio não contribui para melhorar meu trabalho, porque o que me motivou foi a direção da escola acreditar que eu podia fazer e me permitir mostrar minha capacidade. Quando me aposentar vou procurar outro meio de vida. Eu não sentia dificuldades de ler e

escrever, por isso, conseguia fazer bem o meu trabalho. Tudo foi fácil, eu não tinha dificuldade pra ler entender, pra ir atrás, era como se eu já tivesse a anos trabalhando naquilo (Joana, auxiliar de serviços gerais).

Para Joana, cumprir mais uma etapa da escolarização (nesse caso, o ensino médio), comprova que, mesmo acreditando que não utilizava esses conhecimentos nas práticas de interação social, cumprir essa etapa conferiu o poder de dizer que algo teria de lhe ser dado em troca desse avanço escolar. Essa perspectiva se confirmou quando Joana disse nunca ter participado de nenhum curso de formação para melhorar o desempenho no trabalho.

Embora tenha concluído o Ensino médio na modalidade EJA, na própria escola, a participante não considerou essa conquista motivo de comemoração. O que houve, na verdade, foi uma imposição à Joana para que “merecesse” a gratificação desejada e, estudar foi uma das garantias para atingir seu objetivo.

A escola cumpriu a função apontada pelo letramento autônomo apresentado por Street (2014[1984]), no entanto, a participante Joana demonstrou possuir saberes e habilidades quanto ao manuseio da escrita em contextos específicos, adquiridos nas práticas em que interagiu durante anos, o que nos faz constatar que as formas de leitura e escrita que adquirimos ao longo de nossas vidas dependem de nossas expectativas, comportamentos e dos papéis que temos a desempenhar e, a partir dessas expectativas desenvolvemos vários letramentos.

Nesse sentido, o relato da colaboradora nos remete ao modelo ideológico de letramento em que se considera que os eventos e práticas de letramentos mudam conforme os modos de interação dos sujeitos com a escrita. São atividades particulares que consideram a variedade linguística, e não apenas o modelo autônomo de letramento.

Apesar de não estar mais atuando na secretaria, Joana, assim como outros atores do contexto escolar ainda participava de eventos de letramento em seu trabalho. O evento **assinatura do livro de ponto**, por exemplo, é um evento que se repetia todos os dias em vários momentos. O funcionário não deveria deixar o ponto aberto, pois uma das funções da secretária era averiguar se o livro estava sendo assinado. A assinatura que correspondia a um evento que se constituía de uma pequena peça escrita, estava inscrito em um evento maior que era o controle de frequência dos funcionários, o interessante é que nele se inseriam todos os

funcionários da escola. Dentro do espaço escolar esse evento não separava os segmentos, não interessava o grau de escolaridade ou nível de letramento desses atores, o local do evento era o mesmo.

Já o evento **assinatura da folha de vale-transporte** apesar de se repetir mensalmente só exigia uma única participação do funcionário, entretanto, a não participação nesse evento implicaria consequências como o cancelamento dos vales, esse documento garantia um controle sobre aqueles que deviam assiná-lo. O trecho abaixo é um recorte desse evento.

Evento 2

No evento 2 a conversa acontece em torno da assinatura da folha de vales, que deveria ser entregue com as devidas assinaturas, a diretora, então anuncia: **Pessoal eu tenho que devolver a folha de vale amanhã pra 19^a.** E continua: **quem ainda não assinou, por favor, assine!**
[...]
Maria: Eu já assinei!

As sequências de depoimentos de Maria e Joana evidenciaram a presença da escrita que emerge das práticas sociais em que estão inseridas. Para encerrar a discussão sobre as práticas dos atores do espaço administrativo escolar apresentamos os relatos de Antônia. Essa colaboradora de 46 anos, efetiva a 06 (seis) anos no serviço público, foi nomeada através de concurso que lhe exigiu o domínio das habilidades de leitura e escrita para que conseguisse se sobressair nas provas.

Apesar de ter prestado concurso para serviços gerais, Antônia assumiu a função de merendeira devido à carência desse profissional na escola, pois apenas uma não conseguiria realizar o trabalho. No refeitório, seu espaço de trabalho, observamos que a escrita era uma constante, tendo em vista que a merenda escolar era baseada em um cardápio elaborado e acompanhado por uma nutricionista. Além dessas orientações, havia cartazes informativos e com orientações sobre manuseio, cuidado com alimentos e higiene. Desse modo, as funcionárias deviam estar constantemente fazendo a leitura das diversas instruções dispostas nas paredes do local.

Quando indagamos sobre ter algum texto no espaço de trabalho a participante respondeu que sim, como mostram a seguir, as figuras 12 e 13. Segundo seus relatos, as orientações não eram de difícil compreensão e não precisava recorrer a

algumas orientações.

Apresentamos o recorte do evento de letramento **orientação do cardápio nutricional** em que a nutricionista conversava com as funcionárias sobre as quantidades e cuidados com a alimentação como: armazenamento, preparo e ambiente. As merendeiras eram orientadas também quanto ao preparo do almoço para alunos do Programa Mais Educação⁵, nesse sentido, elas deveriam estar atentas às orientações para o preparo tanto do lanche quanto da refeição.

Figura 12: Orientações sobre manuseio dos alimentos

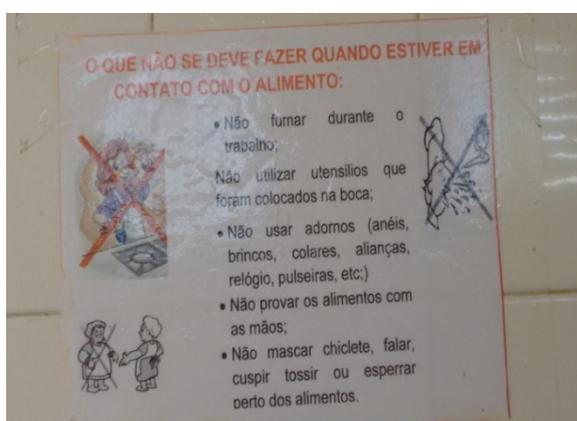


Figura 13: Orientações sobre higiene



Fonte: Arquivo da pesquisa (2015)

Evento 3

A nutricionista dá orientações sobre o cardápio: **então (+) o lanche tudo bem, é pra todos os alunos, mas o almoço é SoMente pra os meninos do mais educação, então não dá pra fazê além do que tá determinado no cardápio não! Porque pelo que eu vi tá sobrando comida.**

Antônia: **sim, mas a gente só faz o tanto que é pra fazê. Se sobra comida é porque eles deixam no prato, porque tem aqueles que não gosta muito do almoço daquele dia, aí ele deixa mesmo.**

Antônia afirmou não ter dificuldades quanto à compreensão dos textos e considera que através dessa compreensão leitora desempenha do seu trabalho com êxito. A escrita, conforme Marcuschi (2008, p.19), é usada em contextos sociais

⁵ O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso em março de 2016.

básicos da vida cotidiana, em paralelo direto com a oralidade. Estes contextos são, entre outros: o trabalho, a escola, o dia-a-dia, a família, a vida burocrática, a atividade intelectual. Nesses contextos, os objetivos do uso da escrita são variados. Inevitáveis relações entre escrita e contexto devem existir, fazendo surgir gêneros textuais e formas comunicativas, bem como terminologias e formas típicas.

Como expõem Batista Junior e Sato (2014) dependendo de uma relação maior ou menor com textos de uma prática específica, os valores que por ali transitam passam a ocupar maior ou menor destaque no imaginário dos atores. O valor, poder e destaque serão determinados a partir dos letramentos que transparecem no próprio ser, nos seus modos de falar, de agir no mundo em consonância com os textos e o que eles veiculam, assim como sua capacidade de leitura e compreensão.

Os atores até aqui observados lidam com a escrita diariamente na medida em que assinam o livro de ponto, a folha de vale-transporte, leem avisos, seguem instruções recebem informativos, ou dialogam sobre os textos escritos. Se olharmos para o letramento apenas por um viés institucional, deixaremos de lado a dinâmica da construção do conhecimento a partir das práticas sociais em que esses atores se inserem.

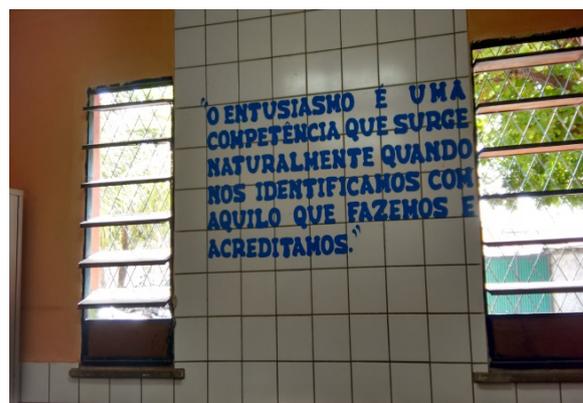
4.2 A Escrita e os Eventos de Letramento na Escola: dos Muros aos Murais

Observamos ao longo da pesquisa, que a escrita está presente em todos os espaços da escola. Seja nos muros, murais, paredes ou nas práticas sociais dos atores que ali cumprem o seu papel. Nesta seção expomos eventos de letramento capturados durante a pesquisa e que são importantes para que se compreenda como esses eventos, que envolvem diferentes atores, ocorrem e qual sua relevância no contexto escolar.

Figura 14: Evento semana pedagógica



Figura 15: Evento semana pedagógica



Fonte: Arquivo da pesquisa (2015)

As figuras (14 e 15) foram capturadas no quarto evento que nomeamos **semana pedagógica**, um momento em que a equipe gestora se reuniu com os funcionários administrativos e professores para discutirem sobre o calendário escolar, organização do trabalho e lotação de professores. As frases escritas no mural são bastante organizadas o que mostram também uma maior elaboração da escrita, que neste evento se apresentou também através de pautas, leituras de textos motivadores e informativos.

Os sujeitos dessas agências, cuja função é, de alguma forma “promover a integração entre a oralidade, a oralidade letrada e a escrita, por meio do desenvolvimento e da mobilização de capacidades e recursos dos sujeitos envolvidos, com algum objetivo comum, são os agentes dos letramentos” (CARDOSO, 2012, p.94). A autora explica ainda, que podemos considerar as agências de letramentos como as instâncias e/ou os grupos em que vigoram práticas sociais com base na escrita, independentemente dessas práticas serem legitimadas ou não.

O quinto evento, que classificamos como **mutirão pela paz** (figuras 16, 17, 18 e 19), foi uma atividade proposta no projeto escolar desenvolvido pelos alunos. O objetivo desse evento era propor uma ação que expressasse os sentimentos dos alunos com relação ao mundo abordando temas como a paz e o respeito ao próximo, assim os alunos foram orientados a utilizar a escrita para expor mensagens relacionadas ao tema.

Figura 16: Evento Mutirão pela paz



Figura 17: Evento Mutirão pela paz



Fonte: Arquivos da pesquisa (2015)

Figura 18: Evento Mutirão pela paz



Figura 19: Evento Mutirão pela paz



Fonte: Arquivos da pesquisa (2015)

Diferente da escrita exposta pelos atores do contexto administrativo e pedagógico, a escrita representada nas imagens foi uma ação dos alunos. Percebemos nas imagens que a escrita dos alunos é mais livre, menos rígida do que a escrita nas práticas dos atores do contexto administrativo. Embora as práticas dos alunos nos possibilitem esse entendimento devemos ressaltar que essa escrita livre só foi aceita no contexto porque foi orientada pelos professores através do projeto, em outra situação a escola não permitiria que essa prática acontecesse, o que nos faz concluir que a escrita dos alunos só é valorizada enquanto produto da orientação da instituição, que seria o letramento escolar.

Bunzen (2010) expõe que, talvez por isso a escrita dos alunos seja menos valorizada e menos visível que a escrita padrão, talvez por isso os cartazes produzidos sob a orientação do professor sejam reconhecidos como modelos de

escrita e as pinturas e escritas nas paredes e carteiras não recebam o mesmo prestígio. Não pretendemos aqui defender que a escola deva deixar que os alunos produzam através de uma escrita, desregrada, sem orientação, mas expor que a escrita não valorizada é traço daquilo que os alunos adquirem em outras práticas que não são escolares.

Street (2014 [1984, p.121]) aponta duas questões ao tratar da escolarização do letramento: diante da multiplicidade dos letramentos praticados na sociedade, por que somente o letramento escolar adquiriu esse prestígio? Como passou a ser o tipo definidor, marginalizando e descartando outros tipos do debate sobre o letramento? Os letramentos não escolares passaram, então, a ser vistos como tentativas inferiores de alcançar a coisa verdadeira, tentativas a serem compensadas pela escolarização intensificada.

Por ser a escola a instituição tradicionalmente responsável pelo ensino da leitura e da escrita, a ela é delegado o direito de estabelecer os critérios pedagógicos através dos quais cumprirá seus objetivos e, “por ser credenciada para tal, elege o letramento escolar como a única variedade que deve ser considerada como tal a despeito dos múltiplos letramentos configurados em práticas sociais que se processam em qualquer sociedade”. (LOPES, 2006, p.55).

A escrita não era objeto de interação somente entre alunos, professores e gestão, outros atores a utilizavam, na medida em que estavam nesse cenário envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. As vozes que ali se entrelaçavam nem sempre tinham visibilidade, mas estavam lá contribuindo para que as práticas sociais de letramento se efetivassem nos eventos que ocorriam. Ao compartilharem de suas experiências no cotidiano escolar, aprendendo a trilhar por novos caminhos esses atores estavam ampliando ou adquirindo conhecimentos, enquanto participantes do universo letrado.

4.3 As práticas vivenciadas na sala de aula: descrevendo eventos de letramentos

Nesta seção descrevemos eventos de letramento ocorridos em uma sala de aula do 9º ano, a partir da observação das aulas dos professores de Matemática, Língua Portuguesa e Ciências. Para captar os eventos de letramento optamos por anotar e gravar as aulas para que não perdêssemos dados importantes nas

interações entre os professores e alunos.

De acordo com os postulados de Street (2014[1984]) os eventos de letramento focalizam as situações particulares onde as coisas acontecem e podem ser vistas enquanto acontecem e que envolvem leitura e escrita ou a discussão sobre um texto escrito. Assim, letramento não pode ser associado somente a habilidades adquiridas no processo de escolarização, mas a um conjunto de práticas sociais associadas à identidade e posição social dos sujeitos envolvidos nessas práticas.

No que se refere às práticas de letramento Street (2014[1984], p.18) aponta como algo “num nível mais alto de abstração e se refere igualmente e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita”.

O evento de letramento, então, caracteriza-se como “uma unidade concreta, por isso observável e passível de descrição e de análise, uma vez que são episódios observáveis, estruturados a partir de algum material escrito” (LOPES 2006, p.116). A noção de práticas e eventos constitui, segundo a autora, uma realidade interacional única passível de diferenciação apenas para efeito metodológico, já que as práticas revelam como as pessoas se comportam nos eventos de letramento.

Conforme Bunzen (2010, p.108), se pensarmos na língua escrita apenas como objeto de conhecimento, a escola torna-se uma das principais responsáveis pela (re)construção de saberes sobre a língua como objetivo de contemplação e apreciação. Talvez, por esta razão, ela é vista pela sociedade como “única” instituição responsável por legitimar do ensino da leitura e escrita, ou seja, uma instituição a quem é delegada a incumbência de pensar e de colocar intencionalmente em ação, ferramentas que permitam o domínio de alguns saberes escolares específicos, socialmente legitimados.

A escrita, então, deve ser pensada como algo flexível, que permita mudanças relacionadas à melhoria dessa tecnologia. Esse processo pode ser observado quando um aluno melhora na sua produção, nos modos de falar, compreender, à medida que as etapas de ensino vão exigindo essas mudanças.

Considerando o que foi dito apresentamos a seguir quadros com sequências de algumas práticas dos professores colaboradores na sala de aula. Na sequência apresentamos também seus relatos obtidos através das entrevistas.

4.3.1 Os eventos de letramento nas aulas de português

A observação das aulas de português nos possibilitou evidenciar vários eventos de letramento na turma. O material impresso mais utilizado era o livro didático (LD) da coleção “Para viver juntos”, adotado pela escola através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Foram realizadas oito observações de aulas de português. O objetivo era descrever eventos de letramento buscando captar como se dava interação dos atores envolvidos naquele espaço. Assim, apresentamos no quadro abaixo um resumo das práticas propostas pela professora.

Quadro 05 – Práticas desenvolvidas pelo(a) professor(a) de português

Dias	Sequência de atividades desenvolvidas
1º	A professora espera alunos se organizarem, faz a chamada para, então iniciar a aula. As discussões nesse dia seguem sobre a prova mensal. Como tarefa de casa, a docente pede que os alunos façam a leitura de um texto (conto) no livro didático intitulado “Trabalhadores no Brasil”.
2º	A professora faz a chamada e depois inicia a aula pedindo a aluna que guarde o celular. Alguns alunos saem da aula para participar de ensaio para apresentação de uma peça sobre drogas. A aula segue com a correção sobre o texto proposto na aula anterior, para isso ela segue o estudo do texto proposto no material didático.
3º	A professora faz a chamada e introduz o conteúdo concordância verbal, para aprofundar as explicações ela utilizou o livro didático aplicando exercícios. Não foi possível a atividade. Como tarefa solicita a leitura do conto Felicidade clandestina.
4º	A professora inicia a aula com a leitura de um conto (Felicidade clandestina), agora fazendo a discussão (esse texto não está disposto no livro didático), e apresentando diferenças entre conto e crônica. A professora dialoga com os alunos sobre características dos dois gêneros, em seguida propõe para casa a escrita de um conto para entregar nos próximos dias.
5º	A professora continua a conversar com os alunos e propõe a leitura de um conto social.
6º	A professora traz algumas imagens para a sala, a princípio pede aos alunos que as descrevam, algumas imagens são de anúncios publicitários Fala sobre as cores nas imagens sobre o que elas representam, sua posição e os produtos que estão sendo anunciados.
7º	A professora continuou o trabalho com imagem agora explorando a linguagem verbal e não verbal no gênero anúncio publicitário explorando a imagem como recurso, para isso ela faz a leitura da imagem com os alunos fazendo questionamentos.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Ao observar a rotina de nossa colaboradora, percebemos que ela desenvolvia uma sequência de práticas planejadas, de leitura e escrita baseada no LD. Antes de iniciar as aulas ela fazia a chamada dos alunos através do diário de classe, em seguida fazia o registro da aula, para, então começar a discutir e explicar os conteúdos.

O quadro branco era pouco utilizado, já que os alunos acompanhavam as explicações pelo LD, as correções de tarefas casa e atividades de classe eram

corrigidas oralmente, recorrendo ao quadro apenas para explicar conteúdos com exemplos que não estavam no livro ou para copiar as respostas de questões que alguns alunos não conseguiam acompanhar.

A professora informou que trabalhava os conteúdos e atividades com base nos gêneros textuais, o que foi constatado na observação das aulas.

Relato: 07 - Primeiro como o livro já traz dividido em gêneros aí eu começo trabalhando explicando os objetivos, as características dos gêneros a serem estudados depois a gente faz uma leitura silenciosa, individual essa leitura, para que os alunos interaja com a leitura né, em seguida faço uma leitura coletiva cada um faz um paragrafo depois a gente faz o comentário da leitura vê se essa leitura, esse texto faz parte de que gênero, questiona as características do gênero, depois vem a atividade de interpretação do livro. Depois da socialização vem a atividade do livro. (**Professora de português**)

Notamos a valorização do LD na sala de aula, ou seja, as práticas de letramento eram mediadas pelo seu uso. A professora explicou que sempre procurava trazer leituras que não fossem somente desse material, mas era difícil, pois trabalhava com diferentes turmas e a escola não possuía recursos para dispor de outros materiais impressos. Segundo ela, alguns respondiam de forma positiva ao trabalho com gêneros, dependendo do conhecimento que eles traziam sobre os textos, já que esses eram trabalhados desde as séries iniciais.

Quando os alunos não respondiam de forma positiva ao conteúdo estudado, especialmente aos gêneros abordados a colaboradora informou que questionava perguntando o que entenderam no texto, qual foi a passagem que mais gostaram na leitura, e porque gostaram, para que se atingisse pelo menos o mínimo de compreensão sobre o que estava sendo estudado. Afirmou ainda que da mesma forma fazia ao explicar as questões de gramática que considerava a parte mais difícil para os alunos.

Segundo a colaboradora, as leituras e produções textuais eram baseadas no ensino dos gêneros, sempre iniciava o estudo de uma nova unidade do livro ancorada nas seções: **leitura, estudo do texto, contexto de produção e avaliação e elaboração do texto**, para depois inserir os conteúdos gramaticais. Durante o tempo em que observamos suas aulas identificamos alguns dos gêneros estudados, foram eles:

- Conto social;

Recorte do texto

Falta de saúde

Em plena segunda feira à noite tive que ir para o hospital, cheguei lá, tava tão lotado que não tinha nem onde se sentar. Então fui falar com a moça da recepção.

[...]

– Olá, boa noite, em que posso ajudá-la?

– Bem, queria me consultar pra saber o que tenho, o médico está aqui de plantão?

– Olha tá tendo um monte de gente ai! Estão esperando pelo médico, que infelizmente ainda não chegou.

– Meu Deus! E não tem nenhum outro?

– Infelizmente não.

Depois disso resolvi que não valeria a pena ficar ali, então fui embora muito chateada, por saber que milhões de pessoas no mundo sofrendo esse tipo de humilhação, os governos não trazem melhoria pra cidade mesmo não! Até quando meu Deus?!

Fonte: Arquivo da pesquisa (2015)

A aluna autora usou o gênero conto social para expor uma situação pela qual passou, uma ação social em que construiu sentidos para mostrar suas, expectativas e decepções acerca de uma situação corriqueira na saúde. Bazerman (2011, p.29) aponta que “o gênero é apenas a realização visível de um complexo de dinâmicas sociais e psicológicas”. Ao compreendermos o que acontece com o gênero, percebemos os múltiplos fatores sociais e psicológicos com os quais nossos enunciados precisam dialogar para serem mais eficazes. Uma vez que compreendemos os gêneros podemos ter várias escolhas a partir das quais explicamos diversas situações do cotidiano.

No recorte acima (texto Figura 20), os significados não são interrompidos para que a aluna desenvolva a sequência de acontecimentos, ela se apoia em uma ordem de acontecimentos que segue de acordo com sua necessidade de contar o que lhe ocorreu. O que nos chamou atenção foi que a aluna desenvolveu no momento da escrita, uma prática que corrobora com a proposta do letramento, que conforme Moterani, (2013, p.140) “é um fenômeno que ocorre na interação entre o processo interno do indivíduo e o social”.

A aluna tece os acontecimentos de modo claro para o leitor expondo sua angustia sobre uma determinada situação social. Sua escrita não apresenta uma rigidez formal, visto que, em alguns trechos do texto apresenta uma linguagem mais solta, espontânea ([...] **tava tão lotado que não tinha nem onde se sentar/Olha tá tendo um monte de gente ai!**), no entanto, isso não atrapalha o entendimento sobre o assunto discutido. Através do texto constatamos que sua escrita

representava situações que estavam além dos muros da escola.

Uma visão social da escrita pode nos ajudar a desenvolver uma prática que ensine aos alunos que gêneros são não somente formas textuais, mas também forma de vida em ação. Eles encontrarão sua agência não na “concorrência com textos autoritários da escola, mas na contribuição para o diálogo na sala de aula, na promoção de projetos locais, no engajamento da vida de suas comunidades [...] em um mundo que está perto o bastante para observar, mas grande o bastante para ampliar sua visão”. (BAZERMAN, 2011, p.19)

A professora não escreveu observações no papel, nem corrigiu erros ortográficos e de acentuação no texto da aluna, apenas deu o visto. As discussões sobre questões gramáticas aconteceram de forma geral, o que não é um problema, entretanto, a professora poderia ter explorado outros aspectos dos textos dos alunos, como citar os diferentes temas abordados nos contos e promover um debate para ampliar a compreensão e propor uma reescrita, já que suas explicações eram sempre muito bem fundamentadas.

Não há problemas em avaliar a escrita do aluno e não há porque temer essa avaliação. É claro, que a escola não deve ignorar o caráter normativo da escrita, o aluno deve ser orientado a não escrever aleatoriamente, entretanto, a escola também deve orientar o aluno para o fato de que escrever é um processo e que nesse processo há interação, porque quando escrevemos fazemos isso para um leitor é uma atividade de um sujeito para outro/outros sujeitos.

Conforme Bunzen (2010) a escola é um espaço de produção em que a utilização e recepção de determinados gêneros nas atividades de linguagem se dão em espaços e tempos sócios históricos. Nesse sentido, a escola é um lugar de produção de textos e cada ator possui um papel a ele relacionado.

Apesar de apresentarmos no evento a desenvolvura de uma aluna na produção textual, a professora destacou o desinteresse dos alunos e a falta de estímulo da família nas questões de leitura. Para ela alguns alunos só faziam leitura quando estavam na escola.

Relato 08 - Alguns alunos eu acho que as leituras que eles tem são essas feitas em sala de aula. Alguns, do jeito que eles vão pra casa eles voltam.
(professora de língua portuguesa)

Com relação à escrita em sala de aula, dificuldades e quais as estratégias para a escrita e compreensão do que escrevem a professora relatou que há falhas: (...) ***aí é que tá a dificuldade nem todos fazem porque a parte de produção textual se aprende com a prática e nem todos querem fazer.***

O problema recorrente nas atividades de produção é que os alunos são solicitados a fazer texto sem associar a um contexto social é como se o gênero não saísse da escola, só servisse naquele e para aquele lugar sem considerar o letramento social.

A professora fez uma breve abordagem sobre letramento, inclusive apontando um tipo:

Relato 09 - a questão do letramento é que as pessoas associam muito só a questão do ler e escrever, mas tem o letramento social, que auxilia a pessoa a identificar o ônibus que vai pegar mesmo ele não tendo habilidade com leitura e escrita, porém com a prática social ele consegue pegar um ônibus. **(professora de língua portuguesa)**

Embora não tratasse com os alunos, o nome letramento, a professora relatou também que falava sobre a importância de ler e escrever como práticas que contribuirão para sua vida, e afirmou: ***“Talvez eu até trabalhe com letramentos inconscientemente”***. É preciso saber que tipos de letramento escolher para trabalhar, que tipos de conhecimentos se quer transmitir. Como afirma Rojo (2009, p. 121), “essas escolhas nunca são neutras, nem impunes, pois o tempo escolar que tomo com objeto de ensino não será dedicado a outro: cada escolha presentifica um dentre muitos outros perdidos.” A autora afirma ainda que nada em educação é neutro e nosso trabalho é exatamente fazer escolhas e encaminhamentos conscientes.

Bazerman (2011), no entanto, afirma que o papel do professor em definir a dinâmica da sala de aula não acontece apenas através de compromissos intelectuais e escolhas conscientes, mas também através da história pessoal que dá forma à personalidade, às competências e às atitudes da pessoa que caminha na frente da sala de aula.

No evento sete (07) **“aprendendo sobre regência verbal”** observamos a professora discutindo questões de gramática.

Evento 07 – Aprendendo sobre regência verbal

[...]

P: essa combinação aqui é o **a+o**, mas esse **a** como é o nome dessa classe gramatical?

A: é o **a + o**

A: é artigo

P: esse primeiro, esse **a** é uma PRE-PO-SI-ÇÃO! E esse oZInho aqui?

A: artigo.

[...]

P: É uma combinação porque juntando essas duas classes gramaticais não houve perda de fonema, não perdeu som, nem letras, então ficou a combinação **ao**.

[...]

P: então no caso aí temos assim, cheguei a casa de João, eu já vou tá usando a regência do verbo chegar Adequa**DA-mente** a situação comunicativa, que no caso aqui é o profissio-**NAL** em uma reunião de trabalho, que é uma situação **FOR-MAL**

P: cheguei a casa de João a tempo de assistir, olha, é assim **assistir o documentário** sobre o ecoturismo nas cidades brasileiras sugerido por vocês. Será que, no caso aqui do verbo assistir essa regência **assistir o documentário** é adequado? A essa situação comunicativa?

A:então, **assistir A::o documentário (+)** vou colocar na regência correta, porque aí tem a **regên/ tá SÓ** assistir

A: é objeto direto é?

P: objeto direto?! Se**RÁ** que é(+) vamos observar aqui. (+)está inadequado porque o verbo assistir nesse contexto (+) **E::i** (a professora diz o nome do aluno). explique bem aqui porque que o verbo assistir ele aqui está correto e nesse contexto ele não está (a professora mostra os dois contextos)

A: porque o que?

P: a regência não está correta aqui.

A: sei lá!

P: e porque você me deu essa resposta sei **LÁ**?

A: eu não sei.

P: mas eu sei, porque vo**CÊ** está virado para o colega enquanto eu estou explicando.

O evento de letramento aprendendo sobre regência ocorreu sem o uso do LD. No entanto, essa aula retomou ao conteúdo da Unidade 06 do livro, páginas 188 a 200. Neste ponto, refletimos sobre a abordagem utilizada pela professora, que iniciou sua aula sobre regência verbal, enfatizando o uso dos verbos.

Assim como entrevistamos a professora de língua portuguesa, buscamos relatos também do professor de matemática para constatarmos como este assimilava crenças e valores relacionados ao letramento e o seu papel enquanto agente. O quadro traz um resumo das práticas do professor durante o período de observação de atividades aqui apresentados mostram em que contextos de escrita esses atores estão engajados.

4.3.2 Eventos e Práticas de Letramento nas Aulas de Matemática

Esses eventos evidenciaram aspectos da rotina das aulas de matemática, indicando as etapas da aula que ocorrem diariamente: revisar uma prova, resolver o

exercício de classe ou casa, fazer chamada, explicar conteúdos e discutindo. Observa-se que as explicações e resoluções de questões são o foco do professor. Suas atividades são orientadas pelo livro didático, porém sempre faz o passo a passo dos conteúdos no quadro e pede aos alunos que copiem.

Quadro 06 – Práticas desenvolvidas pelo(a) professor(a) de matemática

Dias	Sequência de atividades desenvolvidas
1º	O professor fez a chamada dos alunos. Nesta aula utilizou como base para as discussões, a prova escrita corrigindo-a e trazendo a tona os conteúdos e algumas falhas dos alunos nas resoluções das questões.
2º	Professor faz a chamada e em seguida apresenta o conteúdo novo pedindo aos alunos que abram o livro e, faz um resumo no quadro ainda sem explicação. Depois de escrever no quadro o professor pede atenção. Enquanto explica as formas de resolução do conteúdo utiliza questões do livro como exemplos.
3º	Depois da chamada o professor expõe um novo tópico do conteúdo no quadro e pede que os alunos escrevam. Enquanto explica alguns alunos observam, outros só copiam, a aula é interrompida pela chegada de uma mãe, isso acaba quebrando um pouco a sequência das explicações, mas logo volta ao ponto em que parou. São feitos alguns questionamentos e a maioria dos alunos interage. Ele pede aos alunos que expliquem como encontraram as respostas para as questões, embora não utilize outros recursos além do livro didático, o professor consegue proporcionar uma aula interativa. É solicitada a leitura voluntária das questões.
4º	Chamada dos alunos. Começam as discussões sobre o conteúdo. Professor propõe uma divisão e espera resposta, alguns alunos recorrem a calculadora do celular, embora seu uso seja proibido em sala de aula. Professor descontraí com brincadeiras enquanto aguarda alunos terminarem as questões do quadro.
5º	Professor chega, não faz a chamada, pois está com problemas na garganta, expõe sua situação no quadro para que os alunos entendam seu estado. Em seguida propõe um exercício do livro e senta-se para corrigir algumas as provas. Enquanto os alunos copiam a atividade do livro ele pede a um aluno que distribua as provas corrigidas. A aula transcorreu sem explicações. O professor apenas cumpriu o horário, já que estava impossibilitado de falar.
6º	O professor faz a chamada e pede aos alunos que prestem atenção. Oralidade predomina na aula. Apesar de pedir aos alunos que abram o livro prefere que os alunos acompanhem seu passo a passo. Aluna questiona um problema com professor e os dois buscam uma solução.
7º	Chamada dos alunos. Avaliação escrita. Cada aluno copia as oito questões da prova no caderno. Duas questões são de leitura e interpretação, as outras seis com questões fechadas. Apesar de a avaliação ser vista e considerada um momento de reflexão, de mostrar o que foi aprendido durante o percurso de exposição e explicação dos conteúdos, muitos alunos chamam o professor para tirar dúvidas sobre as questões. Um aluno pergunta o significado de uma palavra e o professor explica.

Quando questionamos sobre como os alunos correspondiam às atividades de matemática, nosso colaborador explicou que alguns correspondiam bem, pois tinham um pouco mais de maturidade, porém, a maioria tinha problemas quanto à assimilação dos conteúdos. Segundo o professor, essa correspondência não era satisfatória, porque poucos alunos conseguiam colocar as ideias, entender e saber o que fazer com o conteúdo.

Na verdade os problemas dos quais o professor falou estavam relacionados a dificuldades que não foram sanadas nas séries anteriores, pois a matemática, assim

como as outras disciplinas do currículo estão na escola desde os primeiros anos de ensino, com tantos anos de estudo, no 9º ano é de se esperar que os alunos dominem habilidades matemáticas que lhes permitam resolver as questões propostas pelo professor.

O que se observa, então é que a escola como principal agência de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, “mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico)” (KLEIMAN, 1995, p.20).

Ao expor uma questão da avaliação feita anteriormente, o professor observou que uma aluna utilizou um método diferente do seu para responder e que deu certo. Aparentemente a aluna utilizou uma estratégia mais complexa que a do professor, pois teve que dar “mais voltas” para encontrar o resultado. Em seguida ele mostrou para a turma como a aluna fez a questão.

Evento 08

A: professor eu não fiz assim.
P: E como você fez?
A: Eu fiz um negócio muito doido (...)
P: E aí?
A: Ah, eu não sei explicar, só sei que deu certo, eu acertei.
P: A:::h,(...) ela foi fazendo a soma de $7/3 + 3/6 + 3/6 + 3/6 + 3/6 = 19/6$

Apesar de mencionar as dificuldades de sala de aula, notamos nesse evento que o professor direcionou o acontecimento de modo que outros alunos percebessem as possibilidades de aplicação da matemática o que contradiz sua fala, quando disse que os alunos não faziam uma correspondência satisfatória nem sabiam colocar as ideias, entender e saber o que fazer com os conteúdos. O próprio professor falou sobre sua estratégia para tentar melhorar o ensino dos alunos, segundo seus relatos a repetição dentro do conteúdo era a melhor estratégia, ***a estratégia é a repetição, “a matemática é muito recorrente, então, sempre vai aparecer problemas do conteúdo anterior no conteúdo seguinte.”***

Um dos aspectos mais importantes da Matemática é o seu papel na compreensão dos fenômenos da realidade. Dessa forma, a disciplina aparece como “parte essencial da bagagem de todo cidadão. Para isso, cabe à escola oferecer as condições necessárias para que o sujeito possa servir-se dessas ferramentas em suas práticas sociais” (BRASIL, 2011, p.08). A escola, no entanto, não é a única

responsável por essas aprendizagens, já que aprendemos também em nossas práticas sociais [...] a criança, ao chegar à escola, traz consigo um conjunto de saberes matemáticos construídos em interação com seu meio social. (BRASIL, 2011). A escola deve ter um olhar mais flexível quanto a esses conhecimentos de mundo, que o aluno traz de seu contexto social, para que assim ele possa construir sua aprendizagem.

O professor informou não receber nenhuma orientação pedagógica sobre como trabalhar as atividades de matemática em sala de aula.

Relato 10 - Não recebo, eu deveria né, mas essa orientação pedagógica é até complicado, porque para o pedagogo ou a coordenadora fazer ela pode eh (+) me dá o que, artifícios sabe? Mas acho que sobre o conteúdo é um pouco complicado ela entrar nessa questão até porque eu acho que ela não possui o letramento matemático. (**Professor de matemática**)

Esse letramento a que o professor se refere está relacionado ao domínio dos conteúdos matemáticos que é próprio de professor de matemática, embora suponhamos que pessoas escolarizadas saibam somar, multiplicar, subtrair e dividir, alguns conteúdos, somente os professores preparados conseguem ensinar. Entretanto, sabemos que as orientações pedagógicas nos planejamentos não tem o objetivo de ensinar os professores a ensinarem os conteúdos das disciplinas, mas sugerir estratégias para ajudar na transmissão desses conteúdos. Discordamos do professor quando ele afirma que a coordenadora não possui o letramento matemático, pois os conhecimentos básicos sobre os cálculos são critérios para desenvolver atividades como quantificar dados de aprovação e reprovação, explicar determinados dados sobre a situação da escola em determinados programas, dentre outros.

Machado (2003, p.135) expõe letramento matemático como: um processo do sujeito com a matemática “visando aos conhecimentos e habilidades acerca dos sistemas notacionais da sua língua natural e da Matemática, aos conhecimentos conceituais e das operações, a adaptar-se ao raciocínio lógico abstrativo e dedutivo”.

O professor afirmou que seguia a sequência didática do livro em seus planejamentos e os elaborava individualmente, mesmo participando dos encontros para planejar. Para ele era importante concluir os conteúdos do livro e seguir seu cronograma porque assim os alunos teriam a oportunidade de acompanhar sem

mais dificuldades aquilo que estava sendo ensinado.

Outras dificuldades apontadas pelo professor eram absorver, ter uma concentração, ter uma prática em casa e não esperar só o professor resolver as questões.

Relato 11 - acho que a dificuldade é essa o aluno espera muito do professor ele acha que só aquela aula em sala de aula é o suficiente, então eu acho que o que falta mesmo, é o processo em casa, o processo individual, o processo ele com ele mesmo, tentando lembrar a aula tentando reescrever o que o professor fez, acho que essa é a dificuldade. (**professor de matemática**)

O letramento matemático está relacionado à habilidade do indivíduo de resolver problemas matemáticos em situações diversas. No nosso cotidiano participamos de práticas sociais em que lidamos com o código numérico na medida em que pagamos as contas, que estabelecemos horários, compramos produtos, comparamos preços, quando marcamos o horário para dormir, acordar, quantas horas utilizamos para trabalhar e estudar, não há como não aplicar a matemática no dia a dia.

Sobre letramento, o professor relacionou a algo voltado para a alfabetização, para o processo de ensino de leitura e escrita, ***“eu ouvi foi aquela coisa das professoras das séries iniciais de alfabetização é o ato de ler, compreender e escrever”***. E afirmou ainda que conhecia é o letramento matemático, letramento digital e letramento alfabetizante, esse último, compreendemos como o letramento escolar em que o aluno passa pela primeira etapa de escolarização que é a alfabetização. Embora tenha apresentado alguns tipos, o professor afirmou não mencionar a palavra em sala de aula,

Relato 12 - Discutir, discutir o nome não, mas discutir é sabe? A gente tenta ensinar pra ele a matemática né? Tentando com que ele siga os passos lógicos pra resolver, pra solucionar um problema, agora esse letramento assim de compreensão do texto né, requer (+) até porque se ele não souber matemática, se ele não souber do que se trata a questão, então ele vai ler como se fosse uma frase qualquer sem sentido, tá (+) então, ele tem que ter um conteúdo matemático. Se tu for aprofundar, tudo é letramento, o trabalho de um pedreiro é letramento, porque é algo específico, mesmo que ele não escreva ele sabe que deve calcular tudo, e ele sabe fazer isso, então, tudo é letramento. (**professor de matemática**)

O professor afirmou que tudo era letramento no momento em que ensinava

matemática. Nas suas relações com os alunos aconteciam as práticas de letramento, nas conversas ou nas resoluções de questões, o que lhe faltava na verdade era compreender que aquilo que ensinava aos seus alunos deveria fazer sentido para eles fora da sala de aula. Apesar de falar na especificidade do letramento e de saber que seus alunos usavam a matemática diariamente, observamos que o participante ainda carregava consigo muitas dúvidas sobre como ensinar leitura e escrita para seus alunos na disciplina, como ele mesmo dizia: ***cara, matemática você pode ir para onde quiser, no final, você vai ter que calcular um problema e encontrar uma resposta pra ele, entendeu?***

Vejamos um evento que intitulamos em que o professor e alunos discutiam sobre determinado conteúdo.

Evento de letramento 09 - **resolvendo questões sobre função**

Aluno 1: Isso tá parecendo tabuada.

Professor: Sim, porque a tabuada faz relações.

Aluno 2: Eu pego a quantidade e vejo o preço e vou somando de acordo com a quantidade e depois eu pego o centímetro e faço o mesmo, só que depois chega uma hora que eu preciso multiplicar para saber o valor porque dá um salto grande de uma quantidade para outra.

Professor: sim, oh, isso é função. É a lei de dependência entre duas grandezas Nesse caso eu tô relacionado duas grandezas [...] o período também muda enquanto a variável é tua dependente. O **p** de **x** é o preço tá? (+) porque depende da quantidade. Pra não ficar dúvida quando cê for estudar coloca lei de dependência tá!

[...]

Professor: vamo lá pessoal página 72.

Observamos nesse evento que o próprio aluno fez uma relação entre aquilo que se ensinava e algo que ele já conhecia da própria escola, que era a tabuada, uma estratégia bastante utilizada por professores para ensinar aos alunos as operações fundamentais. Embora o professor utilizasse bastante o quadro para explicar, o que nos parece é que os conteúdos não tinham relação com sua vivência. Talvez isso seja reflexo da forma como nos ensinaram. Não aprendemos a relacionar a matemática ou outra disciplina às nossas práticas sociais, aprendemos que deveríamos aprender os conteúdos para a prova, as questões das atividades e avaliações só nos exigiam que as resolvêssemos sem sabermos por que resolver os problemas. Não podemos negar que a proposta de ensino mudou, mas parece haver uma barreira que nos impede de pensarmos em ensinar como algo também social e não apenas institucional.

Segundo Street (2014 [1984], p.131), esse ato de colocar a língua no quadro:

“serve como uma técnica que permite às crianças ver e objetificar esse processo de aprendizagem”. Isto é, com a língua escrita no quadro o professor tem um objeto de estudo em mãos, podendo ser controlado mais facilmente, não tendo contestações nem pontos de vista diferentes do seu.

A escrita tornou-se uma das principais atividades dentro da escola para muitos professores e alunos, é uma das formas de ascensão no processo de escolarização, conforme Cunha (2014) essa ideologia sustentada na agência escolar revela um fosso social entre os que escrevem e os que não escrevem de acordo como os moldes apresentados pela escola. Presenciamos nos dias em que estivemos na sala de aula, que em todos os eventos havia o uso da escrita, nas transcrições e resoluções das atividades do livro didático, na escrita na lousa, na correção das tarefas, nos bilhetes entre alunos, uso do celular, etc. Entretanto, nessas atividades não captamos uma motivação dos alunos depois das aulas, os alunos se queixavam da dificuldade em compreender o conteúdo como se não utilizassem as operações fundamentais em suas vidas.

As disciplinas de português e matemática são disciplinas críticas na escola, e a base para o ensino de outras disciplinas. Não teríamos como falar de letramentos na escola sem mencionar essas duas áreas do conhecimento, entretanto consideramos importante mencionar outra disciplina, outra área do conhecimento, portanto, observamos as aulas da disciplina de ciências, e, então entrevistamos a professora para constatar como essa se percebia como participante desse universo letrado. Do mesmo modo observamos alguns eventos na sala de aula para colocamos em um quadro para exposição de alguns conteúdos trabalhados e utilizamos. Assim, utilizamos também a entrevista para captarmos algumas de suas impressões acerca da escrita em suas aulas.

4.4 As Práticas Utilizadas nas Aulas de Ciências

O trabalho dos professores de língua portuguesa e matemática sempre são objetos de estudo de várias investigações, como é o caso de nossa pesquisa, entretanto decidimos observar também as aulas de ciências e captar alguns eventos de letramento para conhecermos suas práticas.

Quadro 07 – Práticas desenvolvidas pelo(a) professor(a) de ciências

Dias	Sequência de atividades desenvolvidas
1º	A professora faz a chamada e explica o conteúdo estados físicos da água.
2º	Ao entrar na sala a professora espera um pouco até os alunos se organizarem. Anota a no quadro a data do mês, o capítulo de estudo e as páginas. Em seguida anota no quadro o roteiro de um estudo dirigido. Enquanto os alunos copiam a atividade a professora entrega as provas pedindo aos alunos que apresentem os cadernos para dar o ponto qualitativo.
3º	Estudo da força gravitacional e aplicação das leis de Newton. Ela utilizou o livro para explicar o conteúdo proposto e aplica exercício. Propõe exercício para casa.
4º	A professora faz correção do exercício proposto.
5º	Na aula de hoje a professora dividiu a turma em três grupos para trabalhar a temática energia e sustentabilidade a ser apresentada na culminância de um projeto, o objetivo da apresentação segundo a proposta de atividade é chamar atenção do público sobre o consumo de energia e ações simples que podem diminuir as agressões ao meio ambiente.
6º	Na aula de hoje a professora direcionou os estudos dos alunos sobre o projeto que está sendo trabalhado na escola. Os alunos apresentam suas falas de acordo com os temas a serem apresentados dentro do conteúdo.
7º	A professora ensaiou com os alunos suas falas durante a culminância do projeto escolar. Os alunos se preparam para a apresentação de seu trabalho que se concentra na sala, Os visitantes que adentrarem a sala terão as explicações sobre consumo de energia, sustentabilidade e melhoria da qualidade de vida.

Assim, apresentamos a seguir o evento de letramento “**explicação do conteúdo**”. Nesse evento a professora de ciências discutiu com os alunos sobre os estados físicos da matéria. Para isso ela pediu aos alunos que acompanhassem as explicações pelo livro didático.

Evento de letramento 10 - **explicação do conteúdo**

Professora: então gente, pessoa::l, psi::u! (muito barulho na sala, alunos voltando do recreio) vamos sentar gente (+) pessoal nós vamos estudar os estados físicos da água. Então a primeira coisa que nós temos que conhecer é saber exatamente como se comportam esses átomos nesses estados físicos né isso? Então vocês sabem que átomo é a menor partícula que compõe a matéria, né então toda matéria é feita de átomos né? Esses átomos eles se agrupam e formam as moléculas então essas moléculas elas podem tá juntinhas né, quando elas tão juntinhas elas tão no estado?

Alunos: só::lido!

Professora: sólido, muito bem, então, quando elas tão afastadinhas elas tão no estado líquido e quando elas estão afastada no estado ga-so-so. Essas moléculas podem tá bem juntinhas bem separadilha ou bem separadonas, então quando isso acontece eu defino cada um dos estados físicos.

[...]

Professora: Então as substâncias podem passar de um estado para outro, assim como podem voltar para a forma inicial, compreendido?

Alunos: si::m

Professora: beleza

Professora: Bom, o estado sólido ele tem forma e volume definido. O gasoso, tem forma e volume variado. E o líquido tem forma variável e volume definido, então se eu pegar a água e colocar no copo ela vai ter a forma do copo não é isso, então eu posso dizer que a água no estado líquido tem a forma variada e o volume

Professora: tem alguns fatores q interferem na mudança de estado, alguém sabe me dizer? (a sala fica em silêncio), então, a temperatura é o calor, as moléculas vão começando a aumentar aí ela vai mudar de temperatura, então a água forma ao seu estado normal.

A docente situou o grupo sobre o assunto da aula e chamou atenção dos alunos que estavam conversando, para isso, ficou por um algum tempo em silêncio para chamar a atenção deles que, percebendo a atitude ficaram quietos. Ela se posicionou de frente para a turma e começou as discussões.

A princípio sua explicação nos confundiu um pouco, porque ao tratar do assunto em questão utilizava duas palavras sem explicar aos alunos o porquê dessa possibilidade, ora a docente falava em estados físicos da matéria, ora em estados físicos da água. Os alunos não perguntaram sobre essa questão.

Os alunos ficaram atentos durante a explicação, utilizando uma linguagem acessível, ou seja, não utilizava um tom formal para discutir o conteúdo e utilizava algumas expressões como “**juntinha**” “**separadinha**”, “**separadona**” e “**beleza**” para que os alunos assimilassem com mais facilidade o que estava sendo exposto a respeito do conteúdo. O uso das expressões nesse momento da aula foram positivas pelo fato de aproximar o conteúdo da realidade do aluno, assim como fez ao explicar as mudanças de estado físico da matéria se ancorando em exemplos simples e presentes na realidade da turma

A professora mostrava-se preocupada com as atividades de leitura e escrita em sala, pois sempre pedia que fizessem uma leitura em casa, e às vezes fazia a leitura compartilhada para que escutassem e compreendessem alguns termos, e afirmou que isso ajudava os alunos a perceberem o que estava sendo discutido. Ela considerava que a leitura facilitava na assimilação dos conteúdos porque como ela apontou, ***sem leitura não adianta, ele não compreende, e o conteúdo deve ser lido quantas vezes for preciso, não apenas uma vez.*** Para tanto a professora utilizava como recurso o livro didático, explorando sempre o que o aluno trazia de conhecimento sobre determinado assunto até chegar ao assunto do livro.

A professora afirmou utilizar ainda os conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, procurava perceber de que forma esses conteúdos eram utilizados em suas práticas sociais fora da escola. Além disso, os alunos estudavam com base em textos como recortes de revistas, jornais dentre outros, para dinamizar o aprendizado dos alunos.

Para organização dos conteúdos a docente informou que elaborava um planejamento anual e, a seguir os planejamentos bimestrais, acatando as sugestões do livro e utilizando outros livros como fonte de aprofundamento e novos experimentos. Entretanto, o trabalho com a prática foi superficial, pois aulas práticas

não aconteciam, já que a escola não dispunha de material necessário em determinados experimentos. Sobre os experimentos ela disse: ***“infelizmente alguns não dá pra fazer em sala de aula, essa questão do material, essas coisas dificultam um pouco, falta de recursos”***. A professora relatou que uma das grandes dificuldades de propor um trabalho de qualidade é a carência de material, pois como sabemos a disciplina de ciências requer atividades práticas para uma melhor compreensão de alguns conteúdos, seu maior apoio era o livro didático.

Conforme Verceze e Silvino (2008), sabemos que os livros didáticos, ainda hoje, possuem um conteúdo unificado com textos específicos e em grande parte só literários que não atendem às necessidades de todas as camadas sociais, o que causa grandes dificuldades para se desenvolver efetivamente um trabalho pedagógico com enfoque nas peculiaridades regionais. Isso acaba exigindo do educador, mais, “jogo de cintura” ou esforços para adaptar os livros à realidade de seus alunos, visando a aproximar o ensino-aprendizagem à “visão de mundo” que cada aluno traz ao ingressar na vida escolar.

Quanto à compreensão de letramento a professora disse que significa identificar os códigos, que cada disciplina, cada área tem seus códigos,

Relato13 - Então ele (o aluno) tem que conhecer esses códigos pra ele COMpreender a disciplina, por exemplo, eu sou de ciências e biologia, né, ele tem que entender pra ele compreender como é a ciência. No caso do 9º ano é química e física, muitas coisas eles já ouviram falar, mas não tem aquela [...] como é que eu digo aquela noção do que é, né? Ele tem que conhecer os códigos, porque não é só jogar uma fórmula ele tem que compreender [...], por exemplo, no momento que você passa uma atividade, que tem uma tabela, se ele sabe interpretar aquela tabela, ou o gráfico, então ele tá lendo e compreendendo o que ele leu. (**professora de ciências**)

De acordo com os relatos da docente os alunos necessitam da compreensão do código escrito e dos gêneros que permeiam a esfera escolar, as tabelas e gráficos, por exemplo, exigem o conhecimento desses modos de leitura que não se constitui apenas de textos convencionais, mas de tipos específicos de gêneros utilizados em cada situação. Desse modo, a docente falou sobre letramento escolar que consiste na aprendizagem do código escrito, atrelado a aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como uma organização (BUNZEN, 2010). Não pretendemos apresentar a escola como um espaço em que o letramento escolar é rígido, fixo, inflexível, pois a escola é um lugar de aprendizagens e de

construção de saberes, e dessa forma, também é um lugar de negociação entre seus atores, já que lá o conhecimento é construído coletivamente. No entanto, compreendemos que o contexto escolar precisa se abrir mais para os conhecimentos prévios dos alunos para, então, propor um ensino baseado na realidade desses discentes.

Para Verceze e Silvino (2008) o trabalho do professor com a leitura e produção de textos é uma atividade árdua, principalmente porque os alunos, hoje, estão mais voltados para aspectos visuais e simbólicos do que propriamente para o texto escrito. Por isso, um livro que traga diversidade de ilustrações, textos pequenos, jogos, letras de músicas, textos em quadrinhos, etc. é mais atraente e desperta mais atenção e interesse, pois estes recursos certamente abrirão novos horizontes para o aluno, podendo despertar-lhe a imaginação e propiciar-lhe condições para reflexão.

Depois de indagar os professores consideramos importante indagar os alunos sobre a escrita e sua relação com a escola, para isso apresentamos no tópico a seguir as perspectivas dos alunos com relação a escrita no espaço escolar.

4.5 As Perspectivas dos Alunos Quanto a Escrita nos Eventos de Letramentos

Algumas turmas, como já dissemos, estavam com falta de professores o que dificultava o bom andamento da escola. Nesses intervalos sem aulas, alguns alunos costumavam ir para a quadra esportiva jogar bola, porém só os que gostavam da atividade. Os outros estudantes permaneciam vagando pelo pátio ou andando pela escola sem uma atividade organizada para preencher seu o tempo.

Como já dissermos a escola é um espaço de construção de saberes, de apropriação de conhecimento, a sala de aula, por exemplo, é um espaço em que o conhecimento deve nascer das interações entre professores, alunos, nas conversas, nos gestos, nos relatos de experiência desses atores, que ajudam a entender a dinâmica do letramento. A partir de seus relatos foi possível compreender alguns aspectos da sala de aula e da escola e que relação as práticas sociais vindas nesse contexto interferem em suas vidas.

Quando abordamos os professores sobre a leitura e escrita na sala de aula eles apontaram o livro como principal suporte nessa tarefa. Com os alunos não foi diferente, segundo eles as atividades eram baseadas no livro, o que constatamos a

partir das observações. As maiores queixas sobre suas dificuldades de uso de leitura e escrita estavam relacionadas à disciplina de matemática, pois muitos alunos afirmaram não compreender os conteúdos. As práticas sociais evidenciadas na sala de aula apresentaram uma boa interação no momento da aula, no entanto, os participantes afirmaram sentirem muitas dificuldades com relação ao ensino dessa disciplina. Como mostra o evento de letramento **refletindo sobre a matemática**. Nesse evento observamos a conversa dos alunos sobre sua dificuldade em matemática.

Evento de letramento11 - **refletindo sobre a matemática**

Rosa - Eu não consigo aprender matemática.

Pedro - minha maior dificuldade é em matemática, não consigo entender o que ele fala, tá muito difícil.

José - Matemática eu tenho é que estudar mais, isso sim! Porque se não eu não aprendo é nada!.

Maria - Eu tenho um pouco de dificuldade de entender, o professor não quer nem ensinar direito, porque a gente pode pra ele repeti e ele nem repeti

Não percebemos nesses alunos estímulo com relação às aulas de matemática apesar de termos percebido no professor excelente domínio dos conteúdos. Também percebemos que o professor estava insatisfeito com o conhecimento que a maioria dos alunos traziam. Estar no 9º ano significava para ele, que os alunos deveriam ter conhecimentos básicos como saber resolver as operações fundamentais, tendo em vista que em matemática tudo leva às operações, o fato é que nem todos os alunos sabiam e isso atrapalhava no aprendizado. Outra dificuldade percebida estava relacionada à compreensão das questões, ou seja, muitos alunos não conseguiam compreender os enunciados.

Sobre os gêneros lidos, indagamos os alunos sobre que tipos conheciam. Quando solicitamos que discorressem sobre esses gêneros mencionados alguns dos alunos explicaram de forma interessante.

Relato 14 - Maria: As histórias em quadrinhos geralmente são aquelas que todo mundo acha que é coisa de criança, mas tem adulto que gosta, tem umas bem conhecida, a turma da Mônica, o Chico Bento, O Calvin, a Mafalda, elas vem com vários episódios e são pequenas e vem escrita nos balões acho que é isso. Eu gosto da turma da Mônica, porque parece minha turma agente brinca, apronta e tem sempre um que apronta mais. A reportagem é quando alguém quer escrever sobre um assunto que interessa também pras outras pessoas, por exemplo, quando fizeram a reportagem sobre a seca em São Paulo, passou no jornal, foi interessante, a notícia também passa em jornal.

Relato 15 - Ana: a reportagem é mais fácil de entender, porque sempre passa no jornal ou tá na internet.

Relato 16 - Antônio: Já estudei vários tipos de gêneros, eu lembro que a professora [o aluno fala o nome da professora] fez um trabalho com um monte deles quando eu fazia o sexto ano, mas eu não sei muito, esqueci.

Maria nos deu uma explicação pertinente sobre o gênero história em quadrinho, pois esse gênero é apreciado por pessoas de todas as idades e, assim como os gêneros reportagem, notícia são bastante explorados nos livros didáticos.

Observamos que o gênero cumpre sua função no momento em que são relacionados às suas práticas, relacionados à compreensão do mundo, à sua vivência, como fez a aluna ao comparar a turma da Mônica à sua turma. De acordo com Bazerman (2015, p.54) “nossos textos são moldados pelos mundos sociais e ideológicos para os quais os produzimos, e aqueles mundos provavelmente definirão a distribuição e circulação dos textos”. O autor acrescenta ainda que, por meio dos gêneros escritos criamos significações que exercem influência sobre outras pessoas.

Relato 17 - Sandra: eu nunca pensei que uma tabela fosse um gênero, acho que é por isso que nunca esqueci, a professora [a aluna fala o nome da professora] que me ensinou isso, eu só achava que tabela que era assunto de matemática, mas ela disse que não era assunto só de matemática não.

De acordo com os alunos, os conhecimentos adquiridos na escola lhes ajudavam na leitura e escrita, e que facilitarão sua vida quando conseguirem emprego, nos trabalhos futuros. Sua expectativa era que a escola tivesse mais vontade de ensinar, ajudar os alunos a se esforçar, a ter um futuro melhor, que a escola melhorasse sua estrutura física (banheiros, refeitório) que tivesse segurança, e mais projetos e atividades culturais. A maioria das questões estava relacionada às relações de trabalho como conseguir emprego e garantir o futuro. Sandra expôs em seu relato que:

Relato 18 - Sandra: Todo conteúdo estudado vai servir, se a gente for participar de concurso esses conteúdos estudados vão ajudar quando a gente fizer as provas do concurso, entendeu?

Conforme Street (2012) esses relatos apontam para o letramento autônomo apontado como um conjunto de habilidades funcionais representado por grande parte das agências de letramento, apesar das práticas sociais estarem presentes no cotidiano dos atores do contexto escolar elas não são objeto de discussão, não na proporção que deveriam, a preocupação da escola como agência de letramento é orientar e preparar o aluno para práticas institucionalizadas como o ENEM, Prova Brasil, para resolver as questões escolares, ou concursos para ingresso no mercado de trabalho.

Tfouni (2014, p.105) aponta que uma teoria do letramento que leve em consideração que não existe, em termos de práticas discursivas, uma dicotomia oral x escrito, “visto que este é um fato da língua” nem predomínio de um discurso sobre o outro, já que esses podem vir de contextos diferentes, poderão ajudar os professores em suas práticas e, ao mesmo tempo restituir nos alunos vontade de falar e escrever sobre seus desejos, projetos de vida e discutir sobre suas perspectivas sobre o conhecimento sistematizado.

Desse modo entendemos que o ensino na perspectiva do letramento retira o professor da posição de detentor do saber e o aproxima do aluno, pois valoriza seu conhecimento linguístico, uma vez que retira a oralidade dos alunos da posição de erro e valoriza seus conhecimentos para que dialoguem sobre o que escrever, como escrever e para que escrever, fazendo com que aquilo que se ensina na escola faça sentido, assim, as chances dos alunos alcançarem o sucesso no processo de ensino e aprendizagem são maiores.

Ao corrigir o texto da aluna, a professora não fez muitas observações, não fez apreciações sobre aspectos gramaticais nem sobre textualidade apenas acentuou algumas palavras que estavam sem o acento gráfico e explica para a turma alguns aspectos que precisam ser melhorados de forma geral, como letra legível, erros ortográficos sem apontar nomes incentivando o aluno a pensar sobre sua escrita.

O modo de avaliar os textos, utilizado pela professora foi interessante, porque não deu ênfase aos erros dos alunos, os textos não estavam “coloridos de vermelho” com setas indicando o que estava errado e recados escritos ao seu redor, em vez disso a professora preferiu dar orientações para toda a sala propondo uma releitura dos textos para que os alunos refletissem sobre o que tinha colocado no papel motivando-os a refletir.

Em um evento de letramento em que o professor solicita aos alunos que

escrevam determinado texto, essa escrita não pode ser vista apenas como uma mera ação de codificar, essa ação precisa ser entendida como um momento de interação, em que se experimenta a linguagem de várias formas. A sala de aula deve ser vista como uma grande rede de comunicação e nessa rede há pequenas linhas de transmissão em que cada ponto que se liga tem um sentido, um por que. O professor pode até ser a chave mestra nessa grande rede, mas sem os pequenos pontos, não faz sentido manter essa rede.

O ensino baseado nos gêneros requer que observemos também que tipos de gêneros circulam pelo espaço escolar, embora não sejam percebidos encontramos vários deles transitando nos diversos contextos como é o caso do regulamento exposto na sala de informática. Apesar de não terem acesso à rede o texto fixado na parede indica alguns comportamentos a serem mantidos durante o tempo em que houver manuseio dos computadores, consideramos, porém que esse gênero deixou de cumprir sua função no momento em que a sala deixou de ser utilizada para o fim a que foi nomeada.

Conforme Sousa (2008) antes de levar o texto do aluno a avaliação é preciso ter claro os objetivos para ao ensino da produção textual, é preciso saber o que se quer do aluno em cada fase de sua escolaridade, essa prática requer que além da leitura o aluno tenha, contato com o texto escrito, a escola deve dar condições ao aluno de ser habilitado a escrever em função do que a sociedade exige. Por outro lado, sabemos que a escola não dará conta de ensinar todos os gêneros, portanto, não é apenas o domínio de gêneros do ponto de vista composicional que determinará a competência do sujeito. Desse modo, trabalhar a escrita no contexto escolar significa transformá-la numa prática, a escrita precisa ser entendida como um processo entender a construção da escrita exige domínio para além da compreensão do código escrito, é necessário o domínio das condições sociais, culturais e históricas desse artefato.

Segundo Hamilton (2002, p.04 *Apud* Cardoso 2012, p.84), letramentos institucionalizados são os letramentos socialmente valorizados, ligados a práticas institucionalizadas como as das igrejas, do comércio, das escolas, dos tribunais, das universidades. Os letramentos locais são os vernaculares ou autogerados na vida cotidiana, no sentido de que não são sistematizados por instituições e, muitas vezes, são desvalorizados socialmente.

Tendo em mente que a escola tem alguns atores que desempenham a função

de orientação para o trabalho escolar abordamos também a coordenadora pedagógica para que pudéssemos compreender como esta se comportava como agente de letramento. Mais uma vez utilizamos a entrevista para ouvir essa voz.

Mas o maior desafio de professores e alunos é justamente desconstruir o princípio básico de existência da escola como instituição ideológica e mantenedora do status quo. Na maioria das vezes, as pessoas assumem os papéis de professor e aluno e identificam-se com as ideologias vigentes, inclusive reproduzindo-as. Ao assumirem a identidade de agentes dos letramentos, professor e aluno passam a configurar como elementos autônomos dentro da coletividade, engajados e coparticipantes em práticas sociais reais, ações que, por seu turno, poderão modificar as ideologias e a realidade – da escola, dos agentes dos letramentos e da sociedade (CARDOSO, 2012, p.95).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assumimos o compromisso enquanto educadoras e pesquisadoras na área de letramento de investigar os letramentos nas práticas de atores do contexto escolar de uma escola estadual na cidade de Teresina. Para realizar tal estudo foi necessária a inserção em diversos espaços do contexto escolar principalmente nas aulas de português, matemática, ciências, bem como no setor administrativo.

Um dos grandes desafios de professores e alunos é dar um sentido às práticas de produção escrita na sala de aula. Esse é o entendimento mais coerente de agência e de agente de letramentos, especialmente na instituição educacional, em que vigoram os letramentos escolares.

Ao observarmos a sala de aula, vimos nos professores um esforço para aproximarem os alunos do conhecimento através de suas práticas. O uso da escrita era constante, quer na transcrição das atividades do livro didático ou do quadro, na produção de textos, nas correções das atividades ou nos dias das avaliações. Uma escrita orientada pelos comandos dos professores, ou seja, aquilo que era escrito na sala de aula era produto das orientações do professor sobre o que os alunos deviam escrever.

Em relação à escrita presente no espaço escolar, percebemos que seus atores a utilizavam nos diferentes segmentos, além de estar registrada em vários espaços como muros, murais, cartazes, estas, orientadas por uma prática institucionalizada. Também encontramos algumas escritas desvalorizadas nas paredes dos banheiros, carteiras e no chão, essas feitas pelos alunos. Não queremos aqui dizer que as paredes, carteiras e o chão não devam ser riscados, pelo menos não sem um propósito, como já dissemos o ensino da escrita não deve ser aleatório, o que queremos enfatizar com isso é que a escrita é uma constante nas práticas desses atores.

Percebemos nas várias vozes desse cenário que seus atores transitavam pelos mais variados espaços como agentes de letramentos, em diferentes situações. Ao utilizar o letramento em suas práticas constatamos, então, o uso de uma ferramenta útil para que o sujeito construa sua identidade tanto local quanto social e vimos também que a escola não dá conta dessas práticas sozinha, ela precisa considerar as experiências de seus atores para que a aprendizagem tenha sentido

para além de seus muros. Para que isso ocorra é preciso, então, que a escola assuma que leitura e escrita devem partir de uma concepção mais ampla de letramento, não se centrando apenas no modelo autônomo que não valoriza nem incorpora os conhecimentos constituídas por elementos locais da comunidade.

Alguns desses atores, apesar de ter suas práticas institucionalizadas e especificadas não participam de eventos isolados, em seus depoimentos eles afirmaram desempenhar várias funções, um exemplo dessa transição, ficou clara através da observação das práticas de Maria, que mesmo tendo uma função específica desempenhavam outras funções, inclusive na sala de aula onde aplicou provas na ausência de professores, embora não participasse de algumas práticas como explicar os conteúdos ou preencher o diário de classe. Joana, por exemplo, trabalhou por quinze anos como auxiliar de secretaria manuseando e preparando documentos específicos como transferências, boletins, expedindo declarações, preparando diários de classe, fazendo matrículas e atendendo aqueles que buscavam por informações, quando na verdade sua função era de auxiliar de serviços gerais.

Segundo as próprias participantes seu aprendizado ocorreu com a prática, com a observação e com as orientações que recebiam, com o passar dos anos foram aprimorando suas habilidades e desempenhando suas funções com competência.

Constatamos que os atores participantes do setor administrativo possuem diferentes níveis de escolaridade, mas esses não se sentem diminuídos quanto a sua posição na escola.

No que diz respeito aos professores constatamos que embora tenham se empenhado no trabalho estes se sentem desacreditados quanto ao sucesso escolar dos alunos, acreditamos que essa descrença esteja relacionada ao fato dos participantes estarem trabalhando sozinhos sem pensar no coletivo, não que prefiram o trabalho individual, mas pelo fato de que toda a escola tem sofrido com os problemas já mencionados nessa pesquisa, o que provocou uma desmotivação geral.

Apesar de todos os problemas enfrentados pela escola, um fator evidenciado nos participantes foi uma vontade de mudança com relação à situação atual da escola. No entanto, esses atores não sabem o que fazer para que essa mudança ocorra. Notamos no professor de matemática uma angústia com relação ao ensino

da sua disciplina, pois segundo ele os alunos não estão interessados em aprender. A mesma angústia foi percebida nas outras professoras colaboradoras, constatamos ainda que esses profissionais, embora se dediquem ao seu trabalho, estão trabalhando individualmente, estão sozinhos, principalmente no ato de planejar o que ensinar aos seus alunos, estão sempre se questionando se realmente os objetivos propostos para o ensino estão sendo alcançados.

Trabalhar o letramento na escola de forma mais ampla e coletiva é uma estratégia que pode dar sentido e reestruturar a função social da escola para que esta promova uma aprendizagem que tenha significação para os alunos e professores no cotidiano de ensino, como também para os demais atores para que como integrantes desse universo também atuem como agentes de letramento.

O professor, diretor, secretaria, porteiro, o coordenador, a zeladora, a merendeira, assim como os demais funcionários devem enxergar o seu papel no desenvolvimento da escola, agir como agentes de letramentos participando dos diversos eventos de leitura e escrita. Agindo desse modo esses atores se reconhecerão como participantes ativos desse universo letrado compreendendo assim a relevância de seu trabalho.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. E.D.A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: **Metodologia da pesquisa educacional** / IvaniFazenda (Org) -12. ed. - São Paulo: Cortez, 2010.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Bakhtin**: prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov, introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. - 6ª ed. - São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2011.

BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes, SATO, Denise Tamaê Borges. Discursos, identidades docentes e letramentos na inclusão de pessoas com deficiência. In: **Discurso, identidades e letramentos**: abordagens da análise do discurso crítica/ Maria Aparecida Resende Ottoni, Maria Cecília de Lima (organizadoras). - São Paulo: Cortez, 2014.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. HOFFNAGEL, J.; DIONÍSIO, A. P. (orgs.). Tradução e adaptação de HOFFNAGEL, J. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Retórica da ação letrada** / Charles Bazerman: [tradução Adail Sobral, Angela Dionisio, Judith Chambliss Hoffnagel, Pietra Cunha]. - 1 ed. São Paulo Parábola Editorial, 2015.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução a pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BUNZEN, Clecio. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada / Cláudia Vóvio, Luanda Sito, Paula de Grande (organizadoras) Campinas: Mercado de Letras, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Provinha Brasil**. Avaliando a alfabetização. Guia de aplicação. Brasília: MEC, 2011.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Entre a fronteira e a periferia**: linguagem e letramento na inclusão digital / Marcelo El Khouri Buzato. -- Campinas, SP: [s.n.], 2007.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. Luiz Carlos Cagliari. São Paulo. Scipioni. 1998. Pensamento e ação no magistério.

_____. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. Roxane Rojo (orgs). Campinas, São Paulo: Mercado de letras, 2009.

CAMPELLO, Bernadete Santos. **Letramento informacional**. Função educativa do

bibliotecário na escola / Bernadete Campello - Belo Horizonte: Autentica editora, 2009 (Biblioteca Escolar)

CHAGAS, Valéria Inácio. **Eventos de letramento na escola integrada**: uma perspectiva etnográfica. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São João Del-Rei Departamento de Ciências da Educação. São João Del Rei. 2011.

CARDOSO, Caroline Rodrigues. **Letramentos Escolares no Ensino Médio**. Tese de Doutora em Linguística. Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília. Brasília – DF. 2012.

CAVALCANTE, Ricardo Bezerra; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. **Análise de conteúdo**: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. *Inf. & Soc.:Est.*, João Pessoa, v.24, n.1, p. 13-18, jan./abr. 2014. Acesso em 04 de março de 2016.

COULMAS, Florian. **Escrita e sociedade** / Florian Coulmas; tradução Marcos Bagno - 1 ed - São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

COSTA, Catarina de Sena Sirqueira Mendes da. Oralidade e Letramento: uma forma de exclusão?. In. **Reflexões Linguísticas e literárias aplicadas ao ensino**. Organizadores, Maria Auxiliadora Ferreira Lima, Francisco Alves Filho e Catariana de Sena Sirqueira Mendes da Costa. EDUFPI, 2010.

CUNHA, Úrsula Nascimento de Sousa. **Letramento escolar e cotidiano**: Análise de experiências sobre Práticas de Letramento à luz da Crítica Cultural/Úrsula Nascimento de Sousa Cunha. Jundiaí, Paco Editorial: 2014.

FAZENDA, Ivani Arantes Catarina. Dificuldades comuns entre os que pesquisam educação. In: **Metodologia da pesquisa educacional** / Ivani Fazenda (Org) -12. ed. - São Paulo: Cortez, 2010.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as praticas de alfabetização na escola. In: **Os significados do letramento**: uma nova percepção sobre a prática social da escrita / Angela B. Kleiman (org.) Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna**. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1518-76322008000300005>. Acesso em 10 de agosto de 2015.

_____. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: Kleiman, A.B.; Signorini, I. **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LOPES, Iveuta de Abreu. **Cenas de Letramentos Sociais**. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, 2006.

_____. Os comandos para o letramento escolar em uma sala de primeira série do ensino fundamental. In: **Reflexões Linguísticas e literárias aplicadas ao ensino**. Organizadores, Maria Auxiliadora Ferreira Lima, Francisco Alves Filho e Catariana de Sena Sirqueira Mendes da Costa. EDUFPI, 2010.

MACHADO, Valeriê Cardoso. **Considerações a respeito da pesquisa educacional brasileira e das investigações de tipo etnográfico e sua relação com a geografia**. Revista Percurso - Maringá, v. 2, n. 2, p. 163-180, 2010.

MACHADO, A. P. **Do significado da escrita da matemática na prática de ensinar e no processo de aprendizagem a partir do discurso de professores**. Rio Claro, 2003. 291 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista.

MANDEL, L. **O poder da escrita** / Lasdislas Mandel; tradução Constancias Egrejas. São Paulo, SP: Rosari, 2011.

MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das praticas sociais e eventos comunicativos. In: Inês Signorini, org., **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

_____. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010[2001].

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: **Metodologia da pesquisa educacional** / Ivani Fazenda (Org) -12. ed. - São Paulo: Cortez, 2010.

MOTERANI, Natalia Gonçalves **O modelo ideológico de letramento e a concepção de escrita como trabalho**: um paralelo. Acta Scientiarum. Language and Culture Maringá, v. 35, n. 2, p.135-141, Apr.-June, 2013. <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/viewFile/13520/pdf>. Acesso em 28 de março de 2016.

OLSON, David R. **O mundo no papel**: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita/David R. Olson; tradução Marcos Bagno - 1.ed. São Paulo: Ática, 1997.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**/ Maria Marly de Oliveira. 6. Ed. - Petrópolis, RJ. Vozes, 2014.

PIETRI, E. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas/ Roberto Jarry Richardson; colaboradores José Augusto de Sousa Peres (et.al.). - 3.ed. - 15.reimpr. - São Paulo: Atlas 2104.

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

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

_____. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.23, n.81, p.143-160, 2002. Acesso em 07 de março de 2016

_____. **O letramento e a alfabetização** – Qual é a diferença entre a alfabetização de crianças e de jovens e adultos? *Letra A – o jornal do alfabetizador*, Belo Horizonte, ano 2, p. 3 jun/jul. 2006. Edição Especial.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

_____. As muitas facetas da alfabetização. In: **Alfabetização e letramento** / Magda Soares, 6.ed.,5ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2013.

SOUSA, Maria Ester Vieira de. A produção de texto: entre o discurso e a prática. In: **Leitura, escrita e ensino** / Rita Maria Dinis Zozzoli, Maria Bernadete de Oliveira - Maceió: EDUFAL, 2008.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação** / Brian V. Street; tradução Marcos Bagno. - 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014

_____. Eventos de letramentos e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores** / Magalhães (org.) - Campinas SP: Mercado de Letras. 2012.- (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

Street, Brian. **Perspectivas interculturais sobre o letramento**. *Filol. lingüíst. port.*, n. 8, p. 465-488, 2006. Acesso em 14 de março de 2016.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. A escrita no oral; o oral na escrita - ler vozes e ouvir letras In: **Alfabetização e letramento: oralidade e escrita em suas múltiplas dimensões**. Organizadores: José Ricardo Carvalho, Eliana Sampaio Romão Silvana Aparecida Bretas - São Cristóvão: Editora UFS, 2014.

_____. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para a teoria do letramento. In **investigando a relação oral / escrito e as Teorias do Letramento** / Luis Antonio Marcuschi [et al]; Inês Signorini (org). - Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. (Coleção ideias sobre Linguagem)

VERCEZE, Rosa Maria Aparecida Nechi, SILVINO Eliziane França Moreira. **O livro didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas de Guajará-Mirim**. Práxis Educacional Vitória da Conquista v. 4, n. 4 p. 83-102 jan./jun. 2008. <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/328/361>. Acesso em 20 de dezembro de 2015.

APÊNDICES

APENDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES

1. Como você trabalha as atividades que envolvem leitura e escrita em sala de aula

2. De que forma os alunos correspondem a essas atividades?

3. Você recebe alguma orientação pedagógica sobre como trabalhar as atividades em sala de aula? Justifique.

4. De que forma o planejamento das atividades é elaborado pelos professores?

5. Quais as dificuldades encontradas no trabalho com os alunos no Ensino Fundamental?

6. Qual sua concepção sobre letramento?

7. Você conhece algum tipo de letramento? Justifique.

8. Você discute com os seus alunos questões relacionadas leitura e escrita (letramentos)? Justifique.

**APENDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFISSIONAIS
ADMINISTRATIVOS**

Nome: _____

1. Qual seu trabalho na escola?

2. Você faz uso da escrita no seu dia a dia de trabalho? Justifique

3. Quais suas dificuldades ao fazer seu trabalho?

4. Dentro da escola, já fez uso da escrita em outras situações que não estivessem relacionadas ao seu trabalho? Justifique.

5. Você se sente satisfeita com seu trabalho?

() sim

() não

Justifique

6. Já participou de algum curso de formação continuada para aperfeiçoamento de seu trabalho? Qual?

7. Quem mais procura a escola e para que tipo de serviços?

8. Como e quando entrou para o serviço público?

() Através de contrato

() Concurso

() Teste seletivo

() Outro. Qual?

APENDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A NUTRICIONISTA

Nome:

Idade:

Ensino superior: sim () não () qual? _____

Ano de conclusão:

Pós graduação:

Tempo de serviço:

Exerce outra função:

Função que exerce na escola:

1. Com que frequência você vem a escola? e para que tipo de trabalho

2. De que tipos de necessidades você fala?

3. Você acha que a forma como você organiza o cardápio e de fácil compreensão para as funcionárias do refeitório?

4. Você considera seu trabalho importante para o processo de ensino aprendizagem

5. As meninas do refeitório recebem alguma capacitação para o manuseio da merenda ou isso é feito exclusivamente pela nutricionista.

6. Nessas capacitações é exigido delas, por exemplo, o uso da leitura e da escrita?

APENDICE D - QUESTIONARIO PARA OS ALUNOS

Dados pessoais

Nome: _____ idade: _____

Série: _____

Tempo que estuda nesta escola: _____

1. Como os professores costumam trabalhar os conteúdos em sala de aula?

2. Quais suas dificuldades com relação a transmissão dos conteúdos na sala de aula?

3. Você considera os conteúdos ensinados relevantes para seu processo de aprendizagem? Justifique.

4. Você considera que a linguagem utilizada pelo professor na transmissão dos conteúdos é acessível, compreensível? Justifique.

7. Você conhece o termo letramento? Justifique.

8. Que tipos de leituras você costuma fazer?

9. Que tipos de gêneros textuais os professores costumam trabalhar em sala de aula

ANEXOS

Anexo 1 - Ficha de cardápio da merenda escolar

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA - SEDUC UNIDADE DE GESTÃO E INSPEÇÃO - UGIE SUPERVISÃO DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR 19ª GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO		MUNICÍPIO: TERESINA		DATA DO CREDITO: 28/07/2015					
FICHA DE CARDÁPIO: 5º ANO PASSE/2015 - ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (A.E.E.)		NOME DA ESCOLA: E. MARTINS NAPOLEÃO							
DIAS DA SEMANA	Nº DE ALUNOS:	7	DIAS/ATEND:	20	TOT. DE REF:	140	REPASSÉ R\$	70,00	
	CARDÁPIO	GÊNEROS ALIMENTÍCIOS	PERCAPTA g/m/LUNI	QUANT. DIÁRIA Kg/LUNI	FREQ	QUANT TOTAL Kg	PREÇO UNIT. R\$	CUSTO FINAL R\$	
SEGUNDA-FEIRA	SOPA DE FRANGO COM LEGUMES	FRANGO	35	0,25	4	1,00	6,90	SALDO	
		MACARRÃO	35	0,50	4	2,00	2,70	SALDO	
		BATATA INGLESA	17	0,125	4	0,50	3,60	SALDO	
		CENOURA	17	0,125	4	0,50	3,00	SALDO	
		CEBOLA	7	0,05	4	0,20	4,00	SALDO	
		CHEIRO VERDE	3	1,00	4	4,00	1,00	SALDO	
		PIMENTÃO	7	0,05	4	0,20	4,00	SALDO	
		TOMATE	7	0,05	4	0,20	3,50	SALDO	
		COLIFLORA	1	1,00	4	4,00	0,60	SALDO	
		ÓLEO	1	0,01	4	0,04	3,35	SALDO	
		SAL	1	0,01	4	0,04	1,00	SALDO	
									SUBTOTAL R\$
TERÇA-FEIRA	VITAMINA DE FRUTA E BISCOITO SALGADO INTEGRAL	LEITE DESNATADO	15	0,10	4	0,40	18,50	7,40	
		ABACATE	70	0,50	4	2,00	4,00	8,00	
		ADOCANTE	3	0,0825	4	0,33	1,90	SALDO	
		ÓLEO SALGADO INTEGRAL	30	0,20	4	0,80	8,00	6,40	
								SUBTOTAL R\$	21,80
	FRUTAS DIVERSAS	MAÇA	70	0,50	4	2,00	5,00	10,00	
TANGERINA		70	0,50	4	2,00	4,00	8,00		
GOIABA		60	0,3725	4	1,49	3,00	4,47		
							SUBTOTAL R\$	22,47	
QUARTA-FEIRA	CALDO DE CARNE C/ OVO	CARNE MOIDA	70	0,50	4	2,00	11,90	SALDO	
		OVOS	50	7,00	4	28,00	0,35	SALDO	
		PAU DE MANDIOCA	17	0,125	4	0,50	4,60	SALDO	
		CEBOLA	7	0,05	4	0,20	4,00	SALDO	
		CHEIRO VERDE	3	1,00	4	4,00	1,00	SALDO	
		PIMENTÃO	7	0,05	4	0,20	4,00	SALDO	
		TOMATE	7	0,05	4	0,20	3,50	SALDO	
		COLIFLORA	1	1,00	4	4,00	0,60	SALDO	
		ÓLEO	1	0,01	4	0,04	3,35	SALDO	
		SAL	1	0,01	4	0,04	1,00	SALDO	
							SUBTOTAL R\$	0,00	
QUINTA-FEIRA	MINGAU DE AVEIA	LEITE DESNATADO	15	0,10	4	0,40	18,50	7,40	
		FLORES DE AVEIA	15	0,50	4	2,00	2,59	5,18	
		ADOCANTE	3	0,0825	4	0,33	1,90	SALDO	
							SUBTOTAL R\$	12,58	
SEXTA-FEIRA	PÃO COM CARNE MOIDA E SUCO DE FRUTA	PÃO FRANCÊS	1	8,00	4	32,00	0,25	8,00	
		CARNE MOIDA	35	0,25	4	1,00	11,90	SALDO	
		CEBOLA	7	0,05	4	0,20	4,00	SALDO	
		CHEIRO VERDE	3	1,00	4	4,00	1,00	SALDO	
		PIMENTÃO	7	0,05	4	0,20	4,00	SALDO	
		TOMATE	7	0,05	4	0,20	3,50	SALDO	
		COLIFLORA	1	1,00	4	4,00	0,60	SALDO	
ÓLEO	1	0,01	4	0,04	3,35	SALDO			

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
COORDENAÇÃO DO MESTRADO EM LETRAS - MEL
MESTRADO EM LETRAS - MEL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, de uma etapa da pesquisa em andamento no Mestrado Acadêmico em Letras (MEL) – Estudos da Linguagem, pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL), da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Leia com atenção o que se segue e, em caso de dúvidas, pergunte ao responsável pelo estudo. Sua participação pressupõe autorização e consentimento para que se dê continuidade ao trabalho de pesquisa. Este estudo está sendo conduzido por **Maria Helena de Oliveira**, como requisito para obtenção do título de Mestre, sob a orientação da Profa. Dra. **Iveuta de Abreu Lopes**. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar contribuir para o estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias, sendo uma sua e a outra dos pesquisadores responsáveis. Em caso de recusa, ou mesmo desistência, você não será penalizado (a) de forma alguma: procure o pesquisador, conforme os contatos no final deste termo. Poderá, ainda, se certificar quanto a natureza da pesquisa, através do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí – UFPI, pelo telefone (86) 3237-2332.

ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA

Título do Projeto: Um olhar para a prática do professor alfabetizador no processo de letramento do aluno
Pesquisadora Responsável: Prof^a Dr^a Iveuta de Abreu Lopes.
Pesquisadora Principal: Maria Helena de Oliveira
Telefones para Contato: (86) 99848-0030
E-mails: gabriel-anjo45@hotmail.com

DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Várias pesquisas estão sendo realizadas para a compreensão do termo letramento, principalmente no que concerne aos conhecimentos dos profissionais em educação sobre letramentos, e os níveis de letramentos no Brasil. Apesar de o termo letramento ser novo, sua discussão tem sido intensa entre os pesquisadores de educação e linguagem. Sendo assim, nosso objetivo é investigar os letramentos nas práticas de atores do contexto escolar procurando identificar como esses sujeitos se portam no universo letrado. Do ponto de vista metodológico, constitui-se de uma pesquisa qualitativa com abordagem etnográfica. Teremos como foco de observação 04 (quatro) professores, 09 (alunos), 01 (um) auxiliar de serviços gerais, 01 (um) auxiliar de secretaria, 01 (uma) merendeira, 01 (uma) coordenadora e 01 (uma) diretora de uma escola estadual de Teresina (PI). Para coleta de dados utilizaremos questionários, entrevistas, diário de anotações, além da observação.

Nesta pesquisa, propomos uma investigação acerca dos letramentos nas práticas de atores do contexto escolar. A realização deste estudo requer, portanto, sua autorização para o acesso ao campo de pesquisa e coleta de dados com os sujeitos. Após essa coleta de dados, será possível constituir um *corpus* de análise: as entrevistas, os questionários, os depoimentos e os eventos de letramentos que se manifestam no espaço escolar.

INFORMAÇÕES RELEVANTES

Garantia de Acesso

O acesso a qualquer etapa do estudo está garantido em todas as etapas da pesquisa. Este contato será através dos pesquisadores responsáveis pela pesquisa, os quais estarão sempre abertos para esclarecimento de eventuais dúvidas, por meio dos telefones: (86) 9911-1857 e e-mails: iveuta@uol.com.br ou gabriel-anjo45@hotmail.com

Ainda em caso de dúvida ou sugestões sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Piauí, através do e-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br ou telefone: (86) 3237-2332.

Garantia de Sigilo

Caso aceite contribuir com este estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo, uma vez que somente você, através de solicitação; o pesquisador; sua orientadora e ainda o Comitê de Ética terão acesso as informações para verificar o andamento e os resultados da pesquisa. Apesar da utilização de máquina fotográfica, serão, totalmente, reservadas as imagens dos sujeitos, sendo utilizadas apenas as imagens dos ambientes.

Riscos e Benefícios

Os riscos são mínimos. Embora seja uma pesquisa de campo, na qual envolve seres humanos, estes não serão submetidos a qualquer tipo de procedimento que viole sua integridade física, moral e ética, preservando deste modo, sua integridade e dignidade durante e depois do processo investigativo, conforme com os padrões estabelecidos pela Instituição na qual será feita a pesquisa.

A partir disso, espera-se que os resultados dessa pesquisa possam possibilitar uma reflexão mais aprofundada sobre os letramentos, especialmente, na escola no que diz respeito as práticas dos diferentes atores que ali circulam.

Período de Participação

Ao voluntário (a) fica assegurado o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo sem qualquer prejuízo de continuidade do acompanhamento.

Maria Helena de Oliveira
Pesquisador principal

Iveuta de Abreu Lopes
Pesquisador responsável

Eu, _____, RG _____;
CPF _____, professor(a) da Escola Estadual _____
a fim de contribuir com a pesquisa: **Os letramentos nas práticas de atores do contexto escolar.**

A pesquisadora **Maria Helena de Oliveira** foi suficientemente clara a respeito da participação solicitada neste estudo. Após ficarem esclarecidos os objetivos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimento permanente a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, autorizo o pesquisador a realizar as ações necessárias e aqui expressas para a consecução de sua pesquisa. Desse modo, assino este consentimento em duas vias, ficando de posse de uma delas.

Assinatura

Teresina (PI), _____ de _____ de 2015.

Eu, _____, RG _____;
CPF _____ diretor(a) responsável pela Escola estadual _____, a fim de contribuir com a pesquisa: **“Os letramentos nas práticas de atores do contexto escolar”**. A pesquisadora **Maria Helena de Oliveira** foi suficientemente clara a respeito da participação solicitada neste estudo. Após ficarem esclarecidos os objetivos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimento permanente a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, autorizo o pesquisador a realizar as ações necessárias e aqui expressas para a consecução de sua pesquisa. Desse modo, assino este consentimento em duas vias, ficando de posse de uma delas.

Assinatura

Teresina (PI), _____ de _____ de 2015.

ANEXO B

**GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO- SEDUC
UNIDADE ESCOLAR MARTINS NAPOLEÃO**

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA PESQUISA CIENTÍFICA

PROJETO: Letramentos nas práticas de atores no contexto escolar

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Prof^a. Dra. Iveuta de Abreu Lopes

OBJETIVO: Investigar Os letramentos nas práticas de atores no contexto escolar.

A escola **estadual Martins Napoleão** CNPJ nº _____, situada na Avenida transversal; s/n Promorar, na cidade de Teresina-PI, na pessoa de seu diretor, o Sr^a Lucia Maria Ribeiro da Silva, concede permissão para a implementação de etapa do projeto de pesquisa: Letramentos nas práticas de atores do contexto escolar o qual está sob responsabilidade científica da pesquisadora Dra. Iveuta de Abreu Lopes professora da Universidade Federal do Piauí (UFPI), e condução prático-metodológica da mestranda em Letras Maria Helena de Oliveira matrícula: **2014103845**. Essa permissão epistemológica abrange o processo de seleção de sujeitos e de coleta de dados, com a finalidade de alcançar os objetivos da investigação, elaborados como fundamentos da pesquisa em foco.

Nestes termos, pede deferimento.

Diretor

Teresina (PI), ____ de _____ de 2015.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
COORDENAÇÃO DO MESTRADO EM LETRAS - MEL
MESTRADO EM LETRAS - MEL

TERMO DE ASSENTIMENTO

Solicitamos sua permissão para que seu filho(a) _____ possa participar, como voluntário, de uma etapa da pesquisa em andamento no Mestrado Acadêmico em Letras (MEL) – Estudos da Linguagem, pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL), da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Leia com atenção o que se segue e, em caso de dúvidas, pergunte ao responsável pelo estudo. Sua permissão pressupõe autorização e consentimento para que se dê continuidade ao trabalho de pesquisa. Este estudo está sendo conduzido por **Maria Helena de Oliveira**, como requisito para obtenção do título de Mestre, sob a orientação da Profa. Dra. **Iveuta de Abreu Lopes**. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso permitir a contribuição de seu filho(a) para o estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias, sendo uma sua e a outra dos pesquisadores responsáveis. Em caso de recusa, ou mesmo desistência, você não será penalizado (a) de forma alguma: procure o pesquisador, conforme os contatos no final deste termo. Poderá, ainda, se certificar quanto a natureza da pesquisa, através do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí – UFPI, pelo telefone (86) 3237-2332.

ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA

Título do Projeto: Letramento e cotidiano de atores do contexto escolar
Pesquisadora Responsável: Prof^a Dr^a Iveuta de Abreu Lopes. **Pesquisadora Principal:** Maria Helena de Oliveira
Telefones para Contato: (86) 99848-0030
E-mails: gabriel-anjo45@hotmail.com

DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Várias pesquisas estão sendo realizadas para a compreensão do termo letramento, principalmente no que concerne aos conhecimentos dos profissionais em educação sobre letramentos, e os níveis de letramentos no Brasil. Apesar de o termo letramento ser novo, sua discussão tem sido intensa entre os pesquisadores de educação e linguagem. Sendo assim, nosso objetivo é investigar os letramentos nas práticas de atores do contexto escolar procurando identificar como esses sujeitos se portam no universo letrado. Do ponto de vista metodológico, constitui-se de uma pesquisa qualitativa com abordagem etnográfica. Teremos como foco de observação 03 (três) professores, 07(alunos), 01 (um) auxiliar de serviços gerais, 01 (um) auxiliar de secretaria, 01 (uma) merendeira de uma escola estadual de Teresina (PI). Para coleta de dados utilizaremos questionários, entrevistas, além da observação.

Nesta pesquisa, propomos uma investigação acerca dos letramentos no

cotidiano de atores do contexto escolar. A realização deste estudo requer, portanto, sua autorização para o acesso ao campo de pesquisa e coleta de dados com os sujeitos. Após essa coleta de dados, será possível constituir um *corpus* de análise: as entrevistas, os questionários, os depoimentos e os eventos de letramentos que se manifestam no espaço escolar.

INFORMAÇÕES RELEVANTES

Garantia de Acesso

O acesso a qualquer etapa do estudo está garantido em todas as etapas da pesquisa. Este contato será através dos pesquisadores responsáveis pela pesquisa, os quais estarão sempre abertos para esclarecimento de eventuais dúvidas, por meio dos telefones: (86) 9 9848-0030 e e-mails: iveuta@uol.com.br ou gabriel-anjo45@hotmail.com

Ainda em caso de dúvida ou sugestões sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Piauí, através do e-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br ou telefone: (86) 3237-2332.

Garantia de Sigilo

Caso aceite contribuir com este estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo, uma vez que somente você, através de solicitação; o pesquisador; sua orientadora e ainda o Comitê de Ética terão acesso as informações para verificar o andamento e os resultados da pesquisa. Apesar da utilização de máquina fotográfica, serão, totalmente, reservadas as imagens dos sujeitos, sendo utilizadas apenas as imagens dos ambientes.

Riscos e Benefícios

Os riscos são mínimos. Embora seja uma pesquisa de campo, na qual envolve seres humanos, estes não serão submetidos a qualquer tipo de procedimento que viole sua integridade física, moral e ética, preservando deste modo, sua integridade e dignidade durante e depois do processo investigativo, conforme com os padrões estabelecidos pela Instituição na qual será feita a pesquisa.

A partir disso, espera-se que os resultados dessa pesquisa possam possibilitar uma reflexão mais aprofundada sobre os letramentos, especialmente, na escola no que diz respeito às práticas dos diferentes atores que ali circulam.

Período de Participação

Ao voluntário (a) fica assegurado o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo sem qualquer prejuízo de continuidade do acompanhamento.

Maria Helena de Oliveira
Pesquisador principal

Iveuta de Abreu Lopes
Pesquisador responsável

Eu, _____,
 RG _____; CPF _____,
 professor(a) da Escola Estadual _____
 a fim de contribuir com a
 pesquisa: **letramentos e o cotidiano de atores do contexto escolar**

A pesquisadora **Maria Helena de Oliveira** foi suficientemente clara a respeito da participação solicitada neste estudo. Após ficarem esclarecidos os objetivos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimento permanente a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, autorizo o pesquisador a realizar as ações necessárias e aqui expressas para a consecução de sua pesquisa. Desse modo, assino este consentimento em duas vias, ficando de posse de uma delas.

 Assinatura

Teresina (PI), _____ de _____ de 2015.

Eu, _____,
 RG _____; CPF _____, diretor(a)
 responsável pela Escola estadual _____,
 a fim de contribuir com a

pesquisa: **“Os letramentos nas práticas de atores do contexto escolar”**. A pesquisadora **Maria Helena de Oliveira** foi suficientemente clara a respeito da participação solicitada neste estudo. Após ficarem esclarecidos os objetivos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimento permanente a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, autorizo o pesquisador a realizar as ações necessárias e aqui expressas para a consecução de sua pesquisa. Desse modo, assino este consentimento em duas vias, ficando de posse de uma delas.

 Assinatura

Teresina (PI), _____ de _____ de 2015.

21/11 - **EVENTO** - PROJETO O VALOR DO AMANHÃ: “A Lei Maria da Penha quebrando as correntes do preconceito de gênero”

