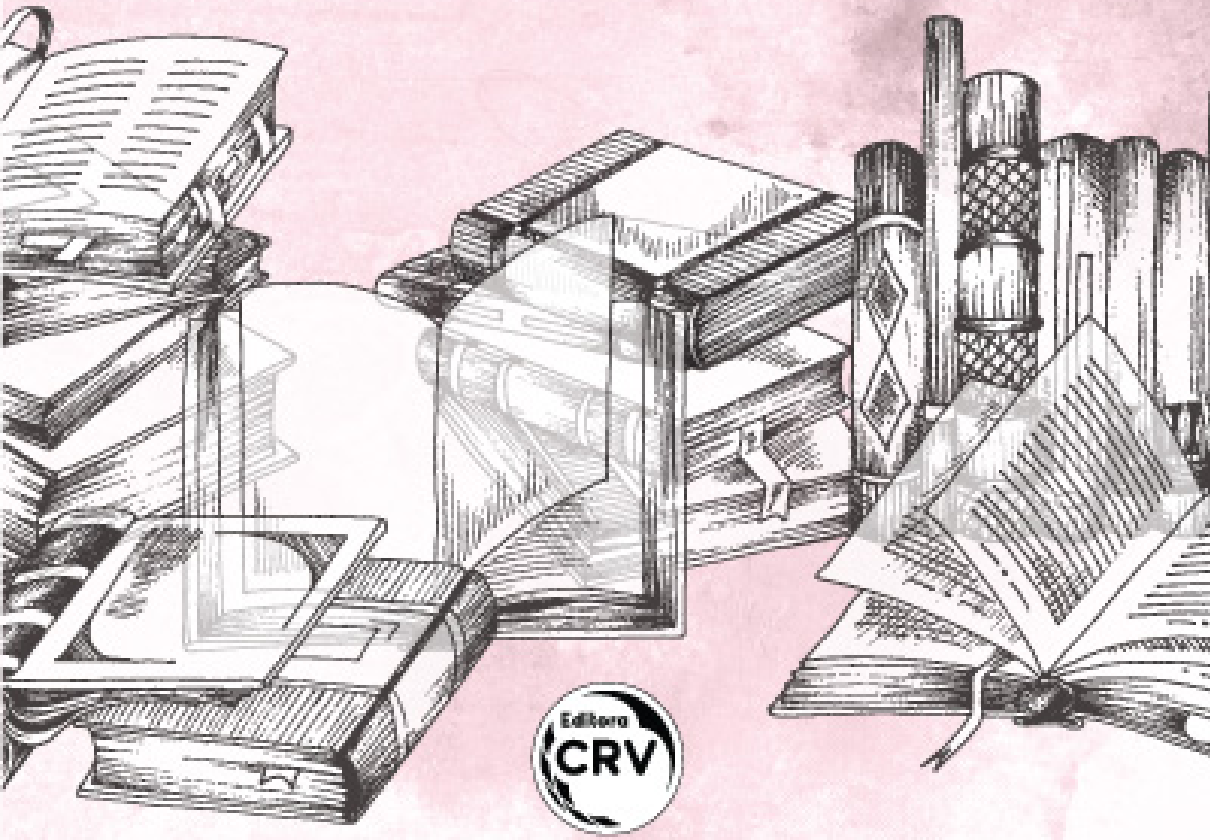
A PESQUISA ETNOGRÁFICA EM ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA

A EXPERIÊNCIA DO GPEALE

MARIA DO SOCORRO ALENCAR NUNES MACEDO
(Org.)



Editora CRV

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo
(Organizadora)

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

A PESQUISA ETNOGRÁFICA EM ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA: a experiência do GPEALE

Editora CRV
Curitiba – Brasil
2021

Copyright © da Editora CRV Ltda.
Editor-chefe: Railson Moura
Diagramação e Capa: Diagramadores e Designers da Editora CRV
Revisão: Isabela Pereira de Fraga e Mariana Alves

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
CATALOGAÇÃO NA FONTE
Bibliotecária responsável: Luzenira Alves dos Santos CRB9/1506

P472

A pesquisa etnográfica em alfabetização, leitura e escrita: a experiência do GPEALE / Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (organizadora) – Curitiba : CRV, 2021.
202 p.

Bibliografia
ISBN Digital 978-65-251-1698-3
ISBN Físico 978-65-251-1697-6
DOI 10.24824/978652511697.6

1. Educação 2. Alfabetização 3. Educação literária 4. Produção de textos 5. Leitura I. Macedo, Maria do Socorro Alencar Nunes. org. II. Título III. Série.

CDU 37 CDD 370

Índice para catálogo sistemático
1. Educação - 370

ESTA OBRA TAMBÉM ENCONTRA-SE DISPONÍVEL
EM FORMATO DIGITAL.
CONHEÇA E BAIXE NOSSO APLICATIVO!

DISPONÍVEL NO Google Play
Baixar na App Store

2021
Foi feito o depósito legal conf. Lei 10.994 de 14/12/2004
Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV
Todos os direitos desta edição reservados pela: Editora CRV
Tel.: (41) 3039-6418 - E-mail: sac@editoracrv.com.br
Conheça os nossos lançamentos: **www.editoracrv.com.br**

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Conselho Editorial:

Aldira Guimarães Duarte Domínguez (UNB)
Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)
Anselmo Alencar Colares (UFOPA)
Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)
Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO – PT)
Carlos Federico Dominguez Avila (Unieuro)
Carmen Tereza Velanga (UNIR)
Celso Conti (UFSCar)
Cesar Gerónimo Tello (Univer .Nacional
Três de Febrero – Argentina)
Eduardo Fernandes Barbosa (UFMG)
Elione Maria Nogueira Diogenes (UFAL)
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
Élsio José Corá (UFFS)
Fernando Antônio Gonçalves Alcoforado (IPB)
Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)
Gloria Fariñas León (Universidade
de La Havana – Cuba)
Guillermo Arias Beatón (Universidade
de La Havana – Cuba)
Helmuth Krüger (UCP)
Jailson Alves dos Santos (UFRJ)
João Adalberto Campato Junior (UNESP)
Josania Portela (UFPI)
Leonel Severo Rocha (UNISINOS)
Lídia de Oliveira Xavier (UNIEURO)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Marcelo Paixão (UFRJ e UTexas – US)
Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Paulo Romualdo Hernandes (UNIFAL-MG)
Renato Francisco dos Santos Paula (UFG)
Rodrigo Pratte-Santos (UFES)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Simone Rodrigues Pinto (UNB)
Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)
Sydione Santos (UEPG)
Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)
Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)

Comitê Científico:

Altair Alberto Fávero (UPF)
Ana Chrystina Venancio Mignot (UERJ)
Andréia N. Militão (UEMS)
Anna Augusta Sampaio de Oliveira (UNESP)
Barbara Coelho Neves (UFBA)
Cesar Gerónimo Tello (Universidad Nacional
de Três de Febrero – Argentina)
Diosnel Centurion (Univ Americ. de Asunción – Py)
Eliane Rose Maio (UEM)
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
Fauston Negreiros (UFPI)
Francisco Ari de Andrade (UFC)
Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP)
Helder Buenos Aires de Carvalho (UFPI)
Ilma Passos A. Veiga (UNICEUB)
Inês Bragança (UERJ)
José de Ribamar Sousa Pereira (UCB)
Jussara Fraga Portugal (UNEB)
Kilwangy Kya Kapitango-a-Samba (Unemat)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira (UNIVASF)
Marcos Vinicius Francisco (UNOESTE)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
Maria Eurácia Barreto de Andrade (UFRB)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Míghian Danae Ferreira Nunes (UNILAB)
Mohammed Elhajji (UFRJ)
Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)
Najela Tavares Ujiie (UNESPAR)
Nilson José Machado (USP)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Silvia Regina Canan (URI)
Sonia Maria Ferreira Koehler (UNISAL)
Suzana dos Santos Gomes (UFMG)
Vânia Alves Martins Chaigar (FURG)
Vera Lucia Gaspar (UDESC)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc.*

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 9

CAPÍTULO 1
POR QUE FAZEMOS ETNOGRAFIA:
a pesquisa do GPEALE em espaços educativos 11
Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo
Rayra Farias de Araújo
Roseane Pereira da Silva

CAPÍTULO 2
OS GÊNEROS EM EVENTOS DE ALFABETIZAÇÃO:
o trabalho com o convite em uma turma de 2° ano 33
Ana Caroline de Almeida
Clecio Bunzen

CAPÍTULO 3
EVENTOS DE LETRAMENTO COM FOCO
NA PRODUÇÃO DE TEXTOS NO 3º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL: uma perspectiva etnográfica 57
Érica Feijó de Souza Lima
Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo

CAPÍTULO 4
LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA:
compreendendo um evento pelas lentes da pesquisa etnográfica 75
Magda Dezotti
Janaina Pedrosa
Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo

CAPÍTULO 5
O LIVRO LITERÁRIO NA ESCOLA: a mediação da leitura
de um conto de Machado de Assis em um clube de leitura 91
Nathaly Cristhine Ramos da Silva

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

CAPÍTULO 6
EDUCAÇÃO LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO: uma análise comparativa e etnográfica de práticas de leitura em escolas públicas de Pernambuco 105
Rosana Meira Lima de Souza

CAPÍTULO 7
SARAU VOZ POÉTICA: reflexões sobre *experiências* de educação literária fora da sala de aula 121
Lucas Rocha de Brito Rodrigues
Paula Aparecida Diniz Gomides
Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo

CAPÍTULO 8
PRÁTICAS DE LEITURA DE JOVENS NA CIDADE DE SÃO JOÃO DEL-REI 141
Daniela Quintana

CAPÍTULO 9
CENAS DO ENSINO DE GEOGRAFIA NA EJA: letramento e diálogo em sala de aula 157
Krishna Kelly Bastos Ferreira
Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo
Gabriel Max de Oliveira Dias

CAPÍTULO 10
A PERSPECTIVA DOCENTE NA MEDIAÇÃO DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO EM UM CURSO DE PEDAGOGIA 173
Izabela Pereira de Fraga
Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo Barbosa
Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo

OS(AS) AUTORES(AS) 195

ÍNDICE REMISSIVO 199

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

APRESENTAÇÃO

Neste livro apresentamos resultados de estudos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa em Alfabetização, Linguagem e Colonialidade (GPEALE) nos últimos cinco anos nos programas de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Analisamos práticas de alfabetização, leitura e escrita construídas principalmente na Educação Básica, mas também na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na universidade. Todas as pesquisas baseiam-se numa perspectiva epistemológica que inclui o diálogo, prioritariamente, com os Novos Estudos do Letramento (NEL), a Pedagogia de Paulo Freire e as reflexões de Mikhail Bakhtin sobre a linguagem. As pesquisas aqui relatadas partiram do pressuposto de que a escola, a sala de aula e a universidade são espaços produtores de cultura, situados historicamente. Nesses espaços os sujeitos constroem práticas socioculturais de leitura e de escrita ao longo do processo de escolarização até a universidade. Esses processos são mediados pelos(as) professores(as) e marcados por relações de poder e ideologia.

No primeiro capítulo, **Por que fazemos etnografia: a pesquisa do GPEALE em espaços educativos**, Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, Rayra Farias de Araújo e Roseane Pereira da Silva apresentam uma reflexão sobre a base teórico-metodológica do GPEALE para a pesquisa em Educação, aprofundada, especialmente, com a realização de uma pesquisa guarda-chuva sobre práticas de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na escola Mundo Esperança da Rede Municipal do Recife-PE. O objetivo é apresentar o *modus operandi* desenvolvido ao longo de duas décadas e como essa forma de fazer pesquisa foi se modificando ao longo dos anos.

No segundo capítulo, **Os gêneros em eventos de alfabetização: o trabalho com o convite em uma turma de 2º ano**, Ana Caroline de Almeida e Clecio Bunzen refletem sobre como práticas de leitura e escrita aconteceram em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de São João del-Rei-MG, procurando compreender a dinâmica discursiva do processo de alfabetização. Elegem como foco das análises o modo como uma professora alfabetiza as crianças com textos e gêneros específicos.

No terceiro capítulo, **Eventos de letramento com foco na produção de textos no 3º ano do Ensino Fundamental: uma perspectiva etnográfica**, Érica Feijó de Lima e Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo discutem como ocorrem os eventos de letramento no ensino de produção de textos, em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Mundo Esperança.

O quarto capítulo, **Leitura literária na escola: compreendendo um evento pelas lentes da pesquisa etnográfica**, escrito por Magda Dezotti, Janaina Pedrosa e Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, analisa a leitura de textos literários, a partir de um evento de letramento construído numa turma de 5º ano desta mesma escola.

Dando continuidade ao tema da leitura literária, Nathaly Cristhine Ramos da Silva discute no quinto capítulo, **O livro literário na escola: a mediação da leitura de um conto de Machado de Assis em um clube de leitura,** o papel da mediação da leitura literária na formação de leitores(as) através de livros impressos no espaço

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

escolar — mais exatamente, o trabalho com o livro *Contos Consagrados*, de Machado de Assis, num clube de leitura idealizado pela professora de Língua Portuguesa com estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

No sexto capítulo, **Educação literária no Ensino Médio: uma análise comparativa e etnográfica de práticas de leitura em escolas públicas de Pernambuco**, Rosana Meira Lima de Souza apresenta resultados de sua pesquisa sobre a influência da concepção de Letramento Literário na prática docente, tomando como base de análise metodologias desenvolvidas por dois professores do 3º ano do Ensino Médio de duas escolas públicas estaduais de Pernambuco.

O sétimo capítulo, ***Sarau Voz Poética*: reflexões sobre *experiências* de educação literária fora da sala de aula,** produzido por Lucas Rocha de Brito Rodrigues, Paula Aparecida Diniz Gomides e Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, narra a experiência do *Sarau Voz Poética*, um projeto de extensão desenvolvido pelo GPEALE em duas edições: uma na universidade e outra numa escola da Educação Básica, considerando o potencial deste evento para a promoção da fruição e da educação literária.

No oitavo capítulo, **Práticas de leitura de jovens na cidade de São João del-Rei,** Daniela Quintana analisa, por meio de respostas a um questionário *on-line*, práticas de leitura dos jovens da cidade de São João del-Rei-MG, considerando o valor individual e social que eles(as) atribuem à leitura na atualidade, tendo em vista estarem imersos(as) em um mundo digital.

No nono capítulo, **Cenas do ensino de Geografia na EJA: letramento e diálogo em sala de aula,** Krishna Kelly Bastos Ferreira, Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo e Gabriel Max de Oliveira Dias analisam práticas de letramento desenvolvidas nas aulas de Geografia numa turma de Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública de São João del-Rei, buscando compreender o diálogo entre professor e alunos(as) e os tipos e formas de materiais utilizados para viabilizar essas práticas.

No último capítulo, **A perspectiva docente na mediação de práticas de letramento acadêmico em um curso de Pedagogia**, Izabela Pereira de Fraga, Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo Barbosa e Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo analisam como uma professora medeia as práticas de letramento acadêmico para a atividade final de uma disciplina do curso de Pedagogia, visando a compreender os sentidos que ela mobiliza em sua mediação.

Esperamos que os textos reunidos nessa coletânea possam contribuir para ampliar o olhar sobre as práticas de alfabetização, letramento e de educação literária, sobretudo em espaços escolares, considerando-os como lugares produtores de cultura e mostrando como o olhar etnográfico e dialógico para com essas práticas permite compreender a escola de uma maneira mais holística e aprofundada, de modo a problematizar a escrita e a leitura como fenômenos complexos, situados, imbuídos de tensões ideológicas e relações de poder.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

CAPÍTULO 1

POR QUE FAZEMOS ETNOGRAFIA: a pesquisa do GPEALE em espaços educativos

Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo
Rayra Farias de Araújo
Roseane Pereira da Silva

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

1 Introdução

Neste capítulo, temos como objetivo estabelecer uma reflexão sobre o modo como o Grupo de Pesquisa em Alfabetização, Linguagem e Colonialidade (GPEALE) tem pesquisado a Educação ao longo de duas décadas, desde a pesquisa de Macedo (2005). Durante esses anos, este modo de pesquisar foi se modificando, inicialmente esteve mais inspirado nas contribuições da etnografia interacional desenvolvida pelo Santa Barbara Classroom Discourse Group (1994), cujo foco nas filigranas da interação em sala de aula era primordial. No decorrer do caminho, fomos incorporando uma perspectiva de trabalho com a etnografia baseada não mais na predominância de dados em vídeo, mas na observação participante de cunho etnográfico, derivada dos Novos Estudos do Letramento (HEATH; STREET, 2008), com registros em caderno de campo e lançando mão de técnicas e ferramentas variadas de pesquisa com o objetivo de aprofundar a relação entre o local e o global, produzindo, assim, uma visão mais holística das práticas de leitura e escrita na escola.

Para traçar nosso percurso, este texto organiza-se em quatro tópicos. No primeiro, tecemos uma reflexão sobre a etnografia como uma epistemologia para a pesquisa em Educação. No segundo, apresentamos a relação entre esta perspectiva e os Novos Estudos do Letramento (NEL). No terceiro, descrevemos as ferramentas e técnicas de produção de dados, incluindo as diferentes temporalidades do fazer etnográfico. Por último, tecemos algumas considerações finais.

2 Uma perspectiva epistemológica crítica para a etnografia na educação

A pesquisa em Educação, no contexto da América Latina, foi dominada até os anos 80 do século XX pelo que Tedesco (1985) denominou de *reprodutivismo educativo*, teoria que rompe com uma concepção de que a ação educativa tem um potencial transformador (FREIRE, 1974), tendo em vista as desigualdades sociais, políticas e econômicas. Segundo a autora:

> La introducción del reproductivismo coincidió, paradójicamente, con una etapa de expansión educativa notable y con cambios sociales muy significativos: migración [...], industrialización [...], terciarización de la economía [...] em este sentido, el reproductivismo se ubicaba muy lejos de las necesidades de compresión teórica de la realidad específicamente latinoamericana (TEDESCO, 1985, p. 34).

Esse fenômeno tem sido objeto de questionamento pelos estudos da colonialidade, que apontam a necessidade de se romper com o eurocentrismo que se impõe aos países do Sul-Global desde a colonização, assumindo a forma da colonialidade do poder, segundo Aníbal Quijano (1995). Mas o que significa pesquisar a Educação numa perspectiva crítica assumindo uma postura descolonizadora? Entendemos que significa assumir o diálogo com epistemologias que coloquem o sujeito e sua cultura no centro do debate, a partir de uma postura dialógica no sentido apontado por Paulo Freire (1974).

A pesquisa acadêmica se configura como uma prática social dialógica na medida em que o pesquisador também é um sujeito constituído no diálogo entre vozes sociais do seu contexto social, histórico e cultural, numa relação que se configura como assimétrica, porém com vistas a buscar certa horizontalidade. Esse processo é marcado, inevitavelmente, pela subjetividade dos sujeitos envolvidos, inclusive os que pesquisam. E esta subjetividade constitui e é assumida nas pesquisas etnográficas em toda a sua inteireza. Assim, destaca-se a importância de se produzirem pesquisas que, na contramão do reprodutivismo, aproximem-se ao máximo da realidade local. Tal postura exige a compreensão de contradições e conflitos referente à demanda por uma educação democrática, gratuita, laica e de qualidade. Rockwell e Ezpeleta (1985) destacam que, na pesquisa de cunho reprodutivista:

> […] la escuela se presentaba como un supuesto, o bien como un objeto deducible de la propria teoría. La realidad escolar no ocupaba el centro de esa producción; subordinada o fragmentada, constituía más bien una referencia para la construcción de otros objetos. Estos y otros momentos alimentaron el interés por conocer la escuela de otra manera (ROCKWELL; EZPELETA, 1985, p. 151).

Por conta dessa concepção subalterna acerca do sistema educacional, pesquisadores e pesquisadoras iam à escola para afirmar o que não existia nela e destacar seus erros, realizando uma mera descrição negativa, denunciando as práticas escolares com base naquilo que se tem como modelo ideal de escola, abstrato e desvinculado dos contextos político, social e cultural, desprezando teorias sociais e antropológicas que investigam a partir dos contextos. É nesse sentido que Rockwell e Ezpeleta (1985) destacam o viés de *construcción social de la escuela,* que, para nós, representa a escola como um espaço produtor de práticas e cultura próprias. Segundo as autoras, cada país possui seu conjunto de transformações no sistema educacional, de acordo com as lutas sociais, projetos políticos e de "desenvolvimento" que cada um constrói: "En [la] historia no documentada, en esta dimensión cotidiana, los trabajadores, los alumnos y los padres se apropian de los apoyos y las prescripciones

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

estatales y construyen CADA ESCUELA*" (ROCKWELL; EZPELETA, 1985, p. 155; *destaque das autoras).

A etnografia surge, então, como uma proposta teórico-metodológica para contribuir com a escrita dessa história não documentada, ao pautar-se na descrição e interpretação de práticas sociais concretas, a partir de um olhar holístico, buscando compreender as ações na sua dimensão contextual, política, ideológica, histórica e cultural. A discussão em torno da etnografia é complexa no âmbito mesmo da sua área disciplinar[1] (Antropologia), e, quando educadores transitam nesse solo fértil e movediço, fazendo e assumindo a pesquisa etnográfica, são sugeridos assumirem que não fazem etnografia, mas uma pesquisa de natureza etnográfica, indicando que a etnografia pertence aos antropólogos (STREET, 2010, p. 45). Sabemos que essa discussão não é nova. Autores como Green, Dixon e Zaharlick (2005), Peirano (2008; 2018), Gusmão (1997) e Oliveira (2013) trazem debates e evocam outros estudiosos que adensam essa seara de discussão em torno do que é etnografia e de quem pode ou não fazer etnografia, discutindo os motivos desse embate. Outros mais incisivos afirmam que nem todos podem ser etnógrafos, a exemplo de Uriarte (2012, p. 2).

Desde a publicação do clássico *Os Argonautas do Pacífico Ocidental*, do polonês Bronisław Malinowski, em 1922[2], até hoje, muitas foram as mudanças sofridas pela Antropologia e pela etnografia, como tão bem historiam os diferentes estudiosos (GREEN, DIXON e ZAHARLICK, 2005; GUSMÃO, 1997, 2009; OLIVEIRA, 2012, 2013, 2016, 2018; PEIRANO, 2008; 2018; URIARTE, 2012). Seguramente, basear-se em teorias da cultura é um dos princípios fundamentais para desenvolver pesquisa etnográfica. Para as autoras Green, Dixon e Zaharlick (2005, p. 19):

> [...] se o observador não se basear em teorias da cultura para direcionar as escolhas do que é relevante observar e registrar, ou abranger sua interpretação pessoal a respeito da atividade observada, ele não estará se engajando numa abordagem etnográfica como percebida do ponto de vista antropológico.

Outro elemento que compõe os estudos de natureza etnográfica é a observação participante, principal ferramenta da etnografia. Tal ferramenta consiste numa prática que vai além de uma técnica de coleta de dados e aponta para uma epistemologia para a investigação de realidades locais, de práticas sociais, contextualizadas num determinado espaço cultural. A investigação se dá a partir da interação entre sujeitos ativos na construção do conhecimento — tanto para os(as) pesquisadores(as) quanto para os(as) pesquisados(as) —, relação em que ambas as partes:

> [...] se reeducariam, as primeiras por convivência direta com a opressão, pela aprendizagem de formas de resistência, colocadas em prática pelos oprimidos; as segundas pela análise de sua própria realidade, processo no qual poderiam adquirir uma consciência menos fragmentária dos condicionamentos de sua existência (VEIGA, 1985, p. 196).

1 Diferentes autores trazem essa discussão em seus textos (GREEN, DIXON e ZAHARLICK,2005; STREET, 2010; OLIVEIRA, 2013).

2 Autores antropólogos como Peirano (2018), Uriarte (2012) e Oliveira (2013) identificam-no como fundador da etnografia.

Veiga (1985) destaca, assim, a dimensão educativa da observação participante, além de seu viés político-ideológico, por entender que essa dimensão visa à transformação social das pessoas envolvidas na pesquisa, por meio da organização e construção coletiva do conhecimento. Segundo essa autora, essa proposta de observação pode ser representada pelo foco freireano de permanente diálogo entre educando(a) e educador(a) e pela sua defesa de que o processo de ensino-aprendizagem seja, na verdade, um processo de aprendizagem para ambas as partes, indo de encontro ao que ele denominou *educação bancária*, a partir da qual tal processo configurar-se-ia como um ato de *transferência de informações*.

Veiga (1985) ainda traça um paralelo entre Freire e a pesquisa participante na América Latina quando afirma que a observação voltada para populações constituídas pela predominância da *consciência ingênua* ou *consciência mágica* estaria focada na transformação dessas pessoas, por meio do seu empoderamento, a partir da ativação de sua capacidade de leitura crítica não só da palavra como também do mundo, meio através do qual conseguiriam analisar, questionar, criticar e, portanto, modificar o seu contexto. Partir do contexto situacional, conforme diálogo da autora com Freire, seria essencial para "[...] a produção do conhecimento, o desenvolvimento da consciência sobre as estruturas de opressão, a análise dos recursos disponíveis entre populações exploradas para fazerem valer seus direitos [...] para viabilizar o projeto futuro de uma nova ordem social" (VEIGA, 1985, p. 197).

A autora destaca ainda que, nesse sentido, o papel do(a) educador(a) e cientistas sociais seria viabilizar aos(às) oprimidos(as) a consciência necessária à transformação deles e que essa seria uma promissora alternativa teórico-metodológica para enfrentar alguns problemas existentes na pesquisa educacional, como, por exemplo, realizar relatos sem situar o contexto do discurso, desconsiderar a interferência de quem pesquisa e adotar categorizações prévias, que não condizem com o movimento real dos fenômenos observados.

Com esse olhar participativo, o GPEALE adentra na escola e se relaciona com este campo de investigação. Movemo-nos, nas duas últimas décadas, da etnografia interacional para uma abordagem etnográfica focada não apenas nas filigranas da interação, mas buscando ampliar a lente para aprofundar os diferentes aspectos e dimensões que impactam as práticas pedagógicas de alfabetização, leitura e escrita, quais sejam as dimensões política, geográfica, cultural, socioeconômica e histórica. Desse modo, as ferramentas de apresentação dos dados também se alteram, e incluem as narrativas baseadas em notas de campo, articuladas a diferentes fontes de dados, não apenas ao vídeo, sem descartar, porém, os mapas de eventos e de sequências discursivas anteriormente utilizados, ferramentas estas derivadas da etnografia interacional. Buscamos, assim, uma articulação mais efetiva entre a realidade global na qual as práticas de leitura e escrita estão inseridas e a realidade imediata da escola e da sala de aula, espaço no qual as práticas se dão.

É nessa possibilidade de diálogo entre o fenômeno observado e os aspectos contextuais não imediatos que se justifica a nossa escolha pela pesquisa participante de cunho etnográfico. Etnografia entendida não como mera descrição de eventos e suas regularidades, mas como uma episteme que, balizada pelas teorias de cultura e

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

práticas de pesquisa derivadas das teorias sociais, traz implicações para as políticas públicas, nesse caso, para as políticas de Educação e, mais especificamente, para o letramento (STREET, 2010). Em convergência com os NEL, os estudos de Paulo Freire sobre a Pedagogia e a alfabetização crítica (FREIRE, 2002 [1990]; 1999 [1981] e 2003 [1980]) e a teoria da enunciação de Bakhtin (2002) constituem o aparato teórico de nossas pesquisas.

Conforme anteriormente explanado, Rockwell e Ezpeleta (1985) defendem a busca pela investigação das nuances do cotidiano escolar, exclusivas de cada escola, especialmente no contexto latino-americano, e postulam que tal investigação constitua a história não documentada. Isso implica que a investigação escolar vá além da aplicação — sem reflexão, discussão e contextualização — de conceitos e teorias e rompa com análises padronizadas que ignoram a realidade social na qual a escola está inserida. Rockwell (1985) amplia tal discussão afirmando que a etnografia, mais que um mero conjunto de técnicas, pauta-se na percepção da escola como algo aliado ao Estado, em que se estabelecem relações de poder. A investigação etnográfica, então, está pautada, segundo a autora, na ação de mostrar como, o que constitui a escola reverbera políticas educacionais e ideologias, como, por exemplo, os documentos oficiais das redes de ensino. Para ela:

> Lo importante es interpretar el fenómeno estudiado a partir de sus relaciones con el contexto social más amplio y no sólo en función de sus relaciones internas. Metodológicamente, esto implica complementar la información de campo con información referida a otros ordenes sociales (por ejemplo, a la estructura y la política educativa del país), y por otra parte, buscar interpretaciones y explicaciones a partir de elementos externos a las situaciones particulares que se observan (ROCKWELL, 1985, p. 15).

Assim, a etnografia representa uma base teórico-metodológica para a descrição e interpretação de situações cotidianas da escola buscando a compreensão enunciativa e cultural dos fenômenos educacionais, movimento que tem se mostrado cada vez mais em evidência nos enfoques etnográficos em Educação. Porém, dada a complexidade da pesquisa na escola, esta se coloca como um grande desafio para as pesquisadoras do GPEALE. Adentrar o espaço escolar, a partir da pesquisa em Educação, implica lidar com um ambiente extremamente familiar que tensiona, frequentemente, nossas crenças e percepções apriorísticas da cultura escolar. O desafio enfrentado pelo GPEALE é refletir constantemente sobre os processos observados, triangular as análises e tomar consciência dos vieses que por vezes podem distorcer a realidade. Esse cuidado metodológico só pode ocorrer quando se trabalha coletivamente, compartilhando pontos de vista diferentes sobre o mesmo fenômeno.

Assim, apoiadas nas autoras Green, Dixon e Zaharlick (2005), buscamos concretizar nas práticas de pesquisa os três princípios-chave para a etnografia em Educação: etnografia como o estudo de práticas culturais, a etnografia como perspectiva contrastiva e a etnografia como perspectiva holística. Em todos eles, a cultura é o conceito norteador. Utilizamos a etnografia como uma lógica de investigação, defendida pelas

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

autoras, entendida aqui como uma perspectiva que abrange as relações entre teoria e método. O objetivo é realizar um aprofundamento da compreensão da natureza discursiva (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2002; BAKHTIN, 1997) e cultural dos fenômenos educacionais, tendo a consciência do imenso desafio tanto de entender como certos fenômenos são construídos pelo uso da linguagem em diferentes situações sociais quanto de examinar as consequências sociais desses usos para os participantes dessas situações. Para essas pesquisas, a vida na sala de aula é produzida cotidianamente, ao longo de sucessivos períodos por seus participantes (COSTA, 2010, p. 47).

Dessa maneira, uma das finalidades da etnografia é, além da busca pela visão holística, o conhecimento de aspectos de momentos enunciativos únicos e irrepetíveis, que são os eventos, interessando-nos especificamente os eventos de letramento (HEATH, 1983) e de alfabetização (ALMEIDA, 2020). Conforme argumenta Erikson (1977, p. 59 *apud* GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 43): "[...] a etnografia é 'holística' não em razão do tamanho da unidade social sob análise, mas porque as unidades de análise são consideradas como um todo, seja este todo uma comunidade, um sistema educacional [...] ou o começo de uma aula numa única turma de alunos". Diante disso, nosso foco é observar e analisar práticas e aspectos socioculturais do grupo observado, abandonando a perspectiva "do que deveria ser", evitando-se o tom prescritivo tão comum nas pesquisas educacionais. Isso porque entendemos que:

> [...] questões etnográficas buscam compreender as práticas culturais dos membros de um grupo social, como essas práticas conformam o acesso e a distribuição de recursos dentro e fora de eventos e tempos e quais as consequências para as condições de pertencimento dos membros ao grupo, tendo em vista esse acesso e distribuição de recursos (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 58-59).

Ou seja, não basta analisar um evento isoladamente. Tal análise deve configurar-se como parte de um todo, associando um evento a ser analisado a aspectos do início da aula e de outras aulas ao contexto não imediato. Mesmo tendo em vista a dificuldade de se apreender uma totalidade, uma postura etnográfica busca aproximar-se desse todo a fim de reconhecer os aspectos únicos e a consequente identificação de padrões culturais, singularidades, continuidades e descontinuidades desenvolvidos num determinado grupo. Os resultados obtidos a partir dessa análise podem servir de base para relacionar o evento que está sendo analisado a outros eventos, possibilitando que ele seja:

> [...] analisado em profundidade para explorar e identificar demandas culturais ou seus elementos (quer dizer, a maneira como o evento se realiza, as demandas sociais e acadêmicas para participação, os papéis e os relacionamentos existentes entre membros e as demandas comunicativas de participação) (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 43).

Conforme indica Blommaert (2005), as regras institucionais são convertidas em rotinas institucionais, e tais rotinas organizam o comportamento, a experiência, as práticas, os eventos. Assim, investigar eventos de leitura e escrita numa

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

abordagem enunciativa e conduzida etnograficamente significa fazer um contínuo movimento de considerar o local e o global, perceber um todo complexo norteando as ações — aqui concebidas como resultados de interações entre sujeitos mediadas pela escrita, que existem numa dinâmica contextual, social, política, ideológica — e realizar recortes nessas ações e representações de eventos, de modo que possamos analisá-las e, inclusive, questioná-las posteriormente para entendermos melhor as novas práticas que poderão surgir.

Refletindo sobre a reflexividade em Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2004 [1968]) no fazer etnográfico, Bartlett (2010) analisa que, ao escrever repetidamente, o pesquisador deve tomar decisões sobre o que importa, o que é significativo e o que será deixado de fora dos dados produzidos. Ao converter dados em padrões significativos, algumas informações são extirpadas e possíveis significados são excluídos. Alerta a autora que escrever é um processo de transformação, não mera representação; cada palavra é um "esconderijo". Diferentes autores adotam diferentes estratégias para lidar com esses dilemas (FINE, 1994 *apud* BARTLETT, 2010), dependendo de suas visões de mundo. Independentemente da estratégia adotada, a escrita etnográfica exige que o pesquisador enfrente o paradoxo de que, embora reconheçamos livremente que nossas ideologias moldam o que vimos e o que fazemos com isso, não podemos saber totalmente como essas ideologias moldaram os dados e a interpretação; nem podemos abandonar o esforço de produção de conhecimento. O melhor que podemos fazer é realizar "uma etnografia da etnografia". No tópico a seguir, buscamos estabelecer uma relação entre os princípios gerais do trabalho etnográfico aqui discutidos e a prática de pesquisa etnográfica ancorada pelos NEL e desenvolvida pelo GPEALE.

3 Os novos estudos do letramento e a etnografia: o que têm em comum?

A etnografia entendida como um estudo da vida diária e das práticas culturais de um grupo social, como coloca Street (2010), não deve ser restrita ao domínio da Antropologia. Para o autor, "[...]o que é importante para as perspectivas etnográficas é o uso das teorias de cultura e práticas de pesquisa que vêm de disciplinas que usam teorias sociais" (STREET, 2010, p. 45). Isso significa que, na etnografia, o conjunto de conhecimentos empregados para entender o fenômeno estudado deve levar em consideração conceitos e teorias que tenham como tema central a cultura. Para discutir o que é etnografia, o autor narra suas pesquisas sobre letramentos em diferentes contextos e comunidades (STREET, 1984; 2014 [1995]; 2010) e revela alguns elementos que a compõem: reconhecer o aparato conceitual usado pelo grupo ou cultura local; ter disponibilidade para aprender a língua local; reconhecer diferentes culturas e, neste caso, diferentes letramentos; entender a diversidade, os diferentes povos e a nós mesmos; fazer perguntas baseadas no que tem, e não no que não tem em cada contexto, e com isso aprender que existem outras categorias para entender o mundo e estar no mundo. Esse conjunto de elementos requer um tempo diferente para ouvir, observar, entender a lógica do que está acontecendo e fazer inferências; demanda, também, estratégias metodológicas que permitam compor um determinado quadro

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

social que constitui as práticas de letramento. Para o autor, "[...] dados pequenos e circunstanciais revelam questões maiores que envolvem identidade, poder, relações sociais, significados e, seguramente, modelos de letramento" (STREET, 2010, p. 46). Essas assertivas de Street (2010), ou parte delas, são compartilhadas por outros antropólogos e/ou teóricos que desenvolvem pesquisa etnográfica sobre letramento, tais como Barton e Hamilton (2004), Geertz (2017 [1989]), Heath (2004), Street e Street (2004), Kalman (2004), Zavala, Niño-Murcia, Ames (2004), Macedo (2005; 2020).

Os NEL, portanto, desenvolveram-se no contexto da Antropologia, disciplina que fundou a etnografia, realizando pesquisas etnográficas sobre leitura e escrita nas comunidades, como os trabalhos seminais de Shirley Heath (1983) e Brian Street (1984), os quais contribuíram para o entendimento de letramentos plurais, porque históricos e culturais, situados e imersos nas relações de poder. Surgidos num contexto essencialmente interdisciplinar, os NEL dialogam com diferentes campos, como Antropologia, Sociologia, Linguística, Educação, Psicologia e História, colaborando na compreensão das práticas letradas produzidas na escola e fora dela, nas diferentes instituições ou domínios de letramento (BARTON; HAMILTON, 2000). Sua perspectiva interdisciplinar mostra-se uma alternativa às pesquisas sobre práticas de letramento, buscando uma atitude mais compreensiva, apontando diferentes possibilidades de entender e reconhecer a dimensão plural do letramento em diferentes grupos e instituições. Reafirmando o letramento como um processo múltiplo e plural, Rogers (2001, p. 207-208) indica a perspectiva etnográfica como a proposta que melhor possibilita esse tipo de abordagem e compreensão do fenômeno do letramento:

> Ethnographic studies have thus revealed that instead of one universal literacy (a set of skills), there are different forms of literacy, different literacies [...] in place of a static definition of literacy which applies to all persons for all time (the skill of decoding words from texts), we are faced with a changing scenario in which people are both subjects of change and objects of change.

Os NEL surgem com investigações em contextos culturais específicos e com diferentes recortes disciplinares (BARTON; HAMILTON, 2000; GEE, 2004; HEATH, 1983; STREET, 1984, 2014 [1995]), mas sempre sob forte influência da Antropologia tendo por base a cultura e, no dizer de Street (1993): "[...] cultura como verbo, e não como nome". É, pois, com pesquisas sobre práticas de letramento que estudiosos de diferentes áreas disciplinares e contemporâneos a Brian Street realizaram etnografia para refletir sobre letramento como prática social. Assim, sociólogos, linguistas, antropólogos, educadores, psicólogos, sociolinguísticos e historiadores privilegiaram uma maneira de investigar que, além dos sujeitos, abarcou os contextos sociais, culturais e políticos nos quais estas pessoas estavam inseridas (ZAVALA; NIÑO-MURCIA; AMES, 2004, p. 9). Para as autoras:

> "[...] se trata de estudiar las prácticas letradas en ámbitos culturales específicos y pasar de lo «universal» a lo «particular» con la ayuda de métodos etnográficos. Una vez que se flexibiliza la relación entre oralidad y escritura, es posible

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

> vislumbrar una relación más compleja donde lo oral y lo escrito se mezclan en la comunicación real y donde la superposición de forma y función depende de las circunstancias situacionales.

Com efeito, a etnografia, como o estudo das práticas culturais, mostra-se adequada para estudos sobre práticas de letramento e de alfabetização porque por meio dela, pode-se construir um quadro social revelador de significados que são atribuídos à leitura e à escrita nos diferentes espaços e instituições. Coerente com esse conceito, concebemos, para o conjunto das pesquisas do GPEALE, que as práticas de letramento são também práticas sociais sustentadas por diferentes instituições. Dentre essas instituições, entendemos a escola como lugar privilegiado de construção dessas práticas letradas, assumindo-a, pois, como um local de produção de cultura (BUNZEN, 2010; VIDAL, 2005). Mais especificamente, como "[...] cultural ways of utilising written language which people draw upon in their lives. In the simplest sense literacy practices are people do with literacy" (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 7). Compreendemos, pois, que letramento é um conceito de natureza cultural e social e coaduna-se com a etnografia como aponta Street (2010; 2014): estudo da vida diária e das práticas culturais de um determinado grupo. Esses conceitos admitem, pois, que o letramento é plural, portanto, no nosso entendimento, a etnografia possibilita uma compreensão mais detalhada e aprofundada da pluralidade das práticas culturais com as quais os sujeitos estão envolvidos.

Tomamos como referência, também, o conceito de alfabetização postulado por Macedo (2020, p. 45) que o define como:

> um processo de apropriação de uma cultura escrita plural e diversa, que implica não apenas o reconhecimento das funções desta na sociedade, mas também a reflexão sobre seus usos, as relações de poder envolvidas e o potencial de transformação da sociedade quando agimos com a escrita e pela escrita para combater as desigualdades sociais.

Nesse sentido, visamos estabelecer um diálogo entre os fenômenos observados em seus contextos conjunturais e sua relação com o todo. Por isso, inspiradas no conceito de eventos de letramento (HEATH, 1983), concebemos o conceito de eventos de alfabetização (ALMEIDA, 2020), leitura e escrita compreendendo-os como uma continuidade de outros eventos, como parte de toda uma prática docente.

Na mesma perspectiva, pensamos a sala de aula como uma comunidade culturalmente constituída através da participação de diferentes sujeitos, que ocupam diferentes papéis no processo de ensino-aprendizagem (MACEDO, 2005). Essa acepção de escola e esse conceito de sala de aula se afastam de visões dicotômicas a respeito de práticas de alfabetização, que comumente observam ou a dimensão técnica ou a dimensão social da escrita. É possível apreender, portanto, que o contexto tem fundamental importância para pensar antropologicamente o conceito de práticas de alfabetização.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Nessa direção, Paulo Freire, referência dos estudos do letramento fora do Brasil[3], defende, desde o século passado, a pedagogia crítica e a alfabetização crítica, que dão conta dos contextos dos sujeitos, especialmente que os homens e mulheres se reconheçam como produtores de cultura. Para Freire (2003), a discussão a partir do conceito antropológico de cultura, nos Círculos de Cultura, tornava o aprendiz mais seguro do seu aprendizado, porque haviam se descoberto "mais Homens". Entendemos com Freire que:

> Cultura é todo resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, do seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens […]. A cultura também é a aquisição sistemática da experiência humana, mas uma aquisição crítica e criadora e não uma justaposição de informações armazenadas na inteligência ou na memória e não "incorporadas" no ser total e na vida plena (FREIRE, 1980, p. 38).

Assim, os conceitos de cultura e contexto são fundamentais na alfabetização crítica. Ademais, segundo Macedo (2020), os estudos de Bakhtin têm sido incorporados por estudiosos dos NEL no Brasil e no exterior, o que denota aproximações entre a sua concepção enunciativa da linguagem e os estudos antropológicos da cultura escrita. Nesse conjunto de teóricos que ancoram nossas pesquisas, estão presentes três elementos da etnografia: a cultura, o contexto e a linguagem, conceitos sem os quais o fazer etnográfico perderia seu teor epistemológico, transformando-se numa metodologia asséptica. Quando dizemos que fazemos etnografia não se trata, pois, de descrições exaustivas ou de uma técnica de pesquisa, mas de um alargamento da compreensão do universo educativo e da cultura escrita na escola para pensar a complexidade de um espaço permeado por tensões em que se imbricam relações sociais, culturais e de poder.

O fazer etnográfico possibilita diferentes olhares na pesquisa sobre práticas de leitura e escrita na escola, permitindo que a diversidade presente na sala de aula, na escola ou noutros espaços educativos e a cultura produzida nestes espaços sejam evidenciados. O não apagamento cultural dos sujeitos e dos processos que envolvem as práticas e eventos de leitura e escrita na escola é uma das principais contribuições das diferentes possibilidades que o fazer etnográfico proporciona à pesquisa na área de Educação, que pode reverberar nas políticas públicas para a Educação Básica. No tópico a seguir, detalhamos o fazer etnográfico do GPEALE, apontando as tensões, os limites e as possibilidades desse tipo de pesquisa.

4 Agindo Etnograficamente: ferramentas e técnicas de produção de dados num determinado espaço-tempo

Começamos a discussão da prática desenvolvida pelo GPEALE pelo foco na questão do tempo de imersão na realidade pesquisada, crucial no desenvolvimento

3 Barlett, 2005, 2010; Street 2010; Kleiman 1995, dentre outros.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

de pesquisas etnográficas. Em seguida, apresentamos algumas ferramentas e técnicas de produção de dados e como o GPEALE tem se apropriado delas.

Jeffrey e Troman (2004 *apud* HEATH; STREET, 2008) descrevem e discutem três modos de inserção em campo: tempo comprimido, modo seletivo e intermitente e modo recorrente. A seguir, explicamos cada modalidade:

Tempo comprimido − Nessa modalidade de tempo, os pesquisadores permanecem no campo por um breve período, mas de forma intensiva, buscando levantar tudo o que seria importante para a pesquisa. No GPEALE, desenvolvemos pesquisas com base nesse tipo de imersão, como se pode constatar em Chagas (2011). A pesquisadora acompanhou, por um período de aproximadamente três meses, a implantação de um projeto piloto da política de escola de tempo integral, permanecendo em contato com os sujeitos em praticamente todas as atividades desenvolvidas pelo projeto, que se realizava fora do espaço escolar. As atividades não ocorriam diariamente, o que possibilitou o acompanhamento integral delas. Para tratar de modo aprofundado os dados produzidos, recorremos a vários documentos relativos à política da Escola Integrada, a entrevistas com gestores da política, além dos dados em vídeo das próprias práticas. Tensões claras se instalaram quando começamos a constatar a presença da cultura escolar nas práticas realizadas fora da escola pelos monitores responsáveis pelas atividades extraescolares, indicando a necessidade de um distanciamento para percebemos as peculiaridades da política, e não apenas as marcas escolares que ali se impregnavam, uma vez que as atividades deveriam, segundo a política, romper com a lógica escolar. Além disso, filmar crianças em espaços não escolares, como, por exemplo, o pátio da igreja, ruas da comunidade, dentre outros espaços, foi um desafio pelo fato de: serem crianças e pelas dificuldades de locomoção e do controle do processo de filmagem na rua, circunstâncias muito diferentes de se filmar com câmara parada dentro da sala de aula.

Modo seletivo e intermitente − Neste modo, as pesquisadoras gastam um longo período de tempo em campo, mas usam uma abordagem flexível selecionando focos e eventos particulares. Podemos exemplificar esse tipo de imersão por meio da pesquisa de Mazilão-Filho (2011), que permaneceu em campo durante seis meses, residindo num assentamento do Movimento dos(as) Trabalhadores(as) Rurais Sem Terra (MST) no Estado do Ceará, com o objetivo de compreender a implementação do método cubano de alfabetização numa turma de alfabetização de adultos. Assim, a pesquisa, desde o princípio, esteve focada em todos os elementos envolvidos na implementação desta política, desde as reuniões com os técnicos cubanos que "treinavam" os monitores que trabalhariam nas turmas de alfabetização até o acompanhamento do próprio processo de alfabetização a partir deste método, registrando todas as aulas previstas. Os dados foram produzidos em vídeo, dos quais selecionamos eventos da sala de aula que representavam significativamente a mediação do monitor da turma ao lidar com as aulas prescritas nos vídeos do programa de alfabetização. O desafio de acessar um assentamento do MST com o objetivo de se instalar ali como pesquisador foi imenso e incluiu articulações com os dirigentes do movimento tanto para a aceitação da presença do pesquisador como para este conseguir uma casa para ali permanecer por seis meses. Além desta pesquisa, podemos considerar que a maior

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

parte das nossas pesquisas na escola são realizadas com a permanência entre 5 e 10 meses em campo, de forma intermitente, e as pesquisadoras acompanham de modo focado as práticas de alfabetização, leitura e escrita em turmas de todos os segmentos da Educação Básica. Foi assim que realizamos a pesquisa etnográfica na Escola Mundo Esperança da Rede Municipal da cidade do Recife, acompanhando cinco turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Conseguir a autorização de uma escola para esse tipo de pesquisa não é tarefa fácil. Entretanto, a postura de estabelecer uma relação de parceria em que os dados da pesquisa seriam compartilhados com a escola, os sujeitos poderiam participar de todas as reuniões de análise (o que acabou não ocorrendo em função da sobrecarga das docentes) e haveria a negociação das formas de registro dos dados (nem todas as docentes permitiram ter suas aulas gravadas em áudio), tudo isso indica a complexidade deste tipo de abordagem. Acrescentamos, ainda, os desafios de se compreender o próprio espaço escolar e as práticas de alfabetização, leitura e escrita que ali se realizam. Os trabalhos de Almeida (2020), Souza (2020), Ferreira (2020), Dezotti (2019), Silva (2018), Araújo (2017), Lima (2017), Silva e Macedo (2018), representam esta forma de inserção no espaço de pesquisa. O nosso foco principal é a sala de aula, porém, ao longo da produção de dados, vimos a necessidade de se observar outros espaços na escola, como a sala de leitura, espaço importante de realização destas práticas (DEZOTTI, 2019). Isso significa que a definição dos espaços a serem observados pode ser e deve ser alterada ao longo da pesquisa, quando os dados que estão sendo produzidos impõem esta necessidade.

Modo recorrente − Neste formato, a pesquisa envolve uma divisão mais delimitada a partir de fases temporais, tais como, uma amostra entre o começo e o final do tempo formal escolar ou o foco em celebrações escolares ao longo do tempo. O objetivo é comparar mudanças ao longo do tempo numa perspectiva longitudinal. O GPEALE desenvolve um projeto de pesquisa que tem esse caráter longitudinal. A pesquisa de Roseane Silva, ainda em desenvolvimento, investiga as práticas de alfabetização de uma mesma professora do primeiro ano do Ensino Fundamental, ao longo de dois anos, na Escola Mundo Esperança. Essa imersão mais longa permite contrastes e comparações entre os modos de ensinar a ler e escrever em duas turmas distintas de uma mesma docente, possibilitando se observar mudanças e permanências, bem como regularidades e singularidades nas práticas. Assim, dados do ano de 2016 são contrastados com os dados de 2017 no que se refere às negociações de significados para a leitura e a escrita desde os primeiros dias de aula, apontando para os modos como as culturas do escrito são construídas na sala de aula, na sala de leitura, nas reuniões de pais, mães e responsáveis e nos eventos festivos da escola. Esta imersão mais aprofundada no cotidiano de uma professora e da própria escola não está livre de tensões. A referida docente, embora se colocando totalmente disponível à pesquisa, não permitiu que suas aulas fossem registradas em áudio, o que impactou a produção de dados, restringindo, de alguma forma, o registro de sequências discursivas de modo mais apurado e os respectivos detalhes das práticas de alfabetização ali construídas. Esse elemento é constitutivo da complexidade de se fazer pesquisa na escola, pela multiplicidade de dimensões aí envolvidas sobre as quais o pesquisador não tem controle.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Feitos esses relatos sobre o tempo de imersão, outro elemento a se destacar, na realização de pesquisas etnográficas, são as várias ferramentas e técnicas de produção de dados. A observação participante com notas de campo é central e ocorre de forma intensa no primeiro mês, espaçando-se em média três vezes por semana nos meses subsequentes. Consideramos fundamental observar na íntegra o primeiro mês de aula, uma vez que nos permite compreender os pactos entre docente e estudantes, os acordos realizados e o modo como as regras da sala de aula vão sendo construídas desde o princípio das interações professora-alunos(as). No caso da pesquisa na Escola Mundo Esperança, deparamo-nos com uma greve de professores(as) por um período de trinta dias durante o segundo mês de aula, comprometendo o cronograma da pesquisa. Mais um indício de que o pesquisador em campo não tem controle total do processo de pesquisa. As ocorrências inesperadas são, inevitavelmente, parte do processo de pesquisa.

Ao longo do trabalho de campo, selecionamos determinadas aulas a serem gravadas em áudio ou vídeo, dependendo do acordo com os sujeitos de pesquisa. Esse tipo de gravação permite o acesso às interações nos movimentos discursivos das aulas, cujo foco são as práticas de alfabetização, leitura e escrita. Isso ocorre quando se tem como objetivo analisar sequências discursivas das aulas, aprofundando-se assim nas filigranas da interação, tal como fizerem Macedo (2005) e Dezotti (2019).

Dentre as fontes de dados estão materiais impressos ou digitais utilizados nas aulas ou nos espaços observados, sejam eles livro didático, livros literários, atividades avulsas xerocadas, suportes textuais de qualquer tipo, vídeos, fotos, além dos registros da professora no quadro/na lousa. São materiais que dão suporte aos eventos de letramento e de alfabetização construídos em sala de aula, não podendo estes serem compreendidos sem a análise desses recursos materiais.

Recorremos, ainda, à realização de entrevistas com os sujeitos da pesquisa, geralmente realizadas após a observação das aulas. O principal objetivo é conversar sobre aspectos observados e não compreensíveis apenas pelos registros do caderno de campo. O roteiro das entrevistas é elaborado após uma primeira imersão nos dados para se identificar pontos importantes da prática docente que precisam ser compreendidos de maneira mais aprofundada. O próprio caderno de campo pode ser disponibilizado ao sujeito para que faça a leitura daquilo que a pesquisadora registrou da sua prática, como o fez Neves-Júnior (2012), e possa, no diálogo, indicar suas impressões, concordâncias e discordâncias, tirar dúvidas e permitir certa triangulação dos dados. Quando necessário e relevante, entrevistamos também os gestores da escola, para clarear pontos relativos às políticas, normas e regulamentações da prática docente.

Outras fontes de dados são documentos oficiais das redes de ensino que regulam a prática docente. Os diários de classe on-line, as orientações curriculares em nível local e nacional, os textos de políticas específicas para a leitura, a escrita e a alfabetização, os textos da política de avaliação, os livros didáticos de língua portuguesa adotados pela escola, as políticas de leitura, dentre outros, são elementos que permitem estabelecer um *link* entre a dimensão local das práticas de sala de aula e a dimensão global que condiciona tais práticas.

Nessa perspectiva, percebemos a etnografia como uma forma de pesquisa que demanda contraste entre técnicas, teorias e fontes de dados (GREEN; ZAHARLICK; DIXON, 2005), por meio do qual se pode chegar próximo de uma interpretação mais aprofundada do fenômeno educativo. Todo esse processo não ocorre de forma linear, ao contrário, tem na sua base a *recursividade*, ou o que Wolcott (1994) nomeia como um *processo cíclico de interação com os dados*, o que implica ler e reler os registros inúmeras vezes em busca dos sentidos construídos pelos sujeitos, dos padrões culturais que permeiam tais práticas e das suas singularidades.

Isso implica entrar em campo com perguntas de pesquisa, mas estar atento(a) ao que os dados nos vão indicando sobre o fenômeno observado para, se necessário, mudar os rumos da investigação, refazer as perguntas, explorar aspectos não pensados previamente, garantir o processo de focalização crescente na definição do objeto de pesquisa. Partimos do princípio de que as questões reais e relevantes à pesquisa sobre um determinado grupo ou prática só poderão ser melhor definidas *in loco.*

O processo de análise não ocorre de forma pontual, após a produção dos dados, ao contrário, inicia-se justamente com a entrada em campo. A todo momento em que se está observando e produzindo dados com as várias técnicas, está se analisando, produzindo sentidos e tomando decisões acerca do andamento da pesquisa. Ao final do trabalho de campo, selecionar fragmentos de dados e buscar relacioná-los com o conjunto é parte do processo analítico. Nesse momento, as transcrições de entrevistas e as notas de campo, por exemplo, são quebradas em peças menores a fim de categorizá-las e produzir sentidos sobre o fenômeno investigado. A interpretação dos dados é parte desse processo e se intensifica quando se inicia a manipulação, a organização e o aprofundamento da análise dos dados para compor o relatório de pesquisa. Nesse processo, ensina Wolcott (1994), é estratégico descrever de forma intensa e detalhada as práticas observadas e seus sujeitos, bem como o contexto em que foram produzidas com o objetivo de converter a riqueza de dados em pesquisa, o que se faz pela busca de conexões e *links* entre os diferentes tipos de dados, estabelecendo-se categorias e padrões observados. Isso significa, afirma Wolcott (1994), que a interpretação se deriva do conhecimento, pelo pesquisador, do conjunto de dados coletados, e não apenas de dados selecionados para o relatório final. Com efeito, é fundamental relacionar a interpretação com a literatura científica sobre o fenômeno investigado, uma vez que a pesquisa sobre práticas de letramento e de alfabetização é parte de um campo científico já estabelecido.

5 Considerações finais

Neste capítulo, buscamos apresentar a perspectiva epistemológico-metodológica de pesquisa levada a cabo pelo GPEALE, que tem como principal forma a abordagem etnográfica, buscando responder à pergunta: Por que fazemos etnografia? Tarefa desafiadora, a etnografia *na* Educação/escola (e não *da* Educação/escola) implica um processo de pesquisa conjunto e em parceria com os sujeitos envolvidos para enfrentar o desafio de se compreender a complexidade das práticas de ensino e aprendizagem

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

neste ambiente cultural. Implica se cercar de diferentes ferramentas de pesquisa que possibilitem a produção de dados mais amplos do contexto imediato e não imediato, com o sentido de se interpretar, de modo holístico, as práticas nos espaços educativos. O fim último da pesquisa etnográfica é documentar o não documentado, de modo detalhado e aprofundado, para colocar em evidência a complexidade do fenômeno educativo, irredutível a uma teoria. Permeado pela polifonia própria das práticas educativas, o espaço educativo, especialmente a sala de aula, desafia a construção de um olhar em 360 graus, pois todos os lados são importantes na compreensão deste fenômeno. Isso não significa assumir que se pode, com a pesquisa, acessar a realidade por completo, em todas as suas nuances, dado que, necessariamente, a pesquisa é uma redução desta realidade por mais que busquemos apreendê-la de forma holística. Entretanto, consideramos que, quanto mais lançamos mão de ferramentas diversas para a produção e a sistematização dos dados, de ferramentas teóricas igualmente diversas e coerentes entre si, temos a chance de produzir esta compreensão aprofundada daquilo que é invisibilizado na escola e nos espaços educativos em geral: o cotidiano e suas múltiplas relações. E isso implica imersão exaustiva no espaço pesquisado e redimensionamento do tempo necessário e adequado para se realizar este tipo de pesquisa, conforme discutimos anteriormente.

Assim, articulamos na produção e análise dos dados conceitos e concepções inspiradas nos NEL, na teoria enunciativa de Bakhtin e seu círculo e nos ensinamentos de Paulo Freire sobre a alfabetização crítica. Esse processo é dinâmico e não linear. Defendemos que a etnografia produzida nos estudos da alfabetização e do letramento é inerentemente interdisciplinar, deve ocorrer a partir do entrecruzamento de diferentes conceitos e concepções seja da antropologia, da linguagem, dos estudos da cultura escrita e da alfabetização. Da mesma forma, os dados produzidos devem partir de diferentes fontes tanto verbais quanto audiovisuais, impressas e/ou digitais, documentais, com o sentido de um aprofundamento do fenômeno da leitura e da escrita em espaços educativos a partir de uma articulação das dimensões global e local (BRANDT; CLINTON, 2002). Os desafios são imensos e incluem desde desafios operacionais até o desafio de se construir esse olhar etnográfico para a escola e para a sala de aula sem cair na tentação de uma postura prescritiva e de autoridade e afirmar o que deve ou não ser considerado uma prática educativa de boa qualidade. Não se trata, portanto, de avaliar as práticas de alfabetização, leitura e escrita ali construídas, mas de compreendê-las a partir do modo como se apresentam, da própria lógica de organização e ação docente, matizando-as com os elementos macrocontextuais ali envolvidos no sentido de compreender não apenas como se desenvolvem, mas porque se desenvolvem daquela forma, e não de outra. Esperamos, com este texto, contribuir de forma mais sistemática para a reflexão e o debate sobre modos de fazer pesquisa na Educação.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Caroline de. **Eventos de alfabetização em duas escolas**: uma análise comparativa e etnográfica. Orientadora: Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo. 2020. Tese (Doutorado em Educação) − Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/38141. Acesso em: 03 ago. 2021.

ARAÚJO, Rayra Farias de. **Eventos de leitura numa turma de quarto ano**: uma perspectiva enunciativa e etnográfica. Orientadora: Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) − Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/32213. Acesso em: 03 ago. 2021.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail (Volóchinov). **Marxismo e Filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem. São Paulo: Hucitec: Anablume, 2002.

BARTLETT, Lesley. **The word and the world**: the cultural politics of literacy in Brazil. Creskill, NJ: Hampton Press, 2010.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. La literacidad entendida como práctica social, *In*: ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia (org.). **Escritura y sociedad**: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red. para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Peru, 2004. p. 109-140.

BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. **Situated literacies**: theorising reading and writing in context. London: Routledge, 2000.

BLOMMAERT, Jan. Bourdieu the Ethnographer: the ethnographic grounding of habitus and voice. **The Translator**, v. 11, n. 2, p. 219-236, 2005.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo**: metodologia da pesquisa na sociologia. 4. ed. Petrópolis: Vozes, [1968] 2004.

BRANDT, Deborah; CLINTON, Katie. Limits of the Local: expanding perspectives on literacy as a social practice. **Journal of Literacy Research**, Thousand Oaks, v. 34, n. 3, p. 337-356, 2002.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

BUNZEN, Clecio. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. *In*: VÓVIO, Claudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula. B. (org.). **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em Linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 99-120.

CHAGAS, Valéria Inácio. **Eventos de letramento na escola integrada**: uma perspectiva etnográfica. Orientadora: Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2011. Disponível em: https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%20Valeria%20Inacio%20Chagas.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

COSTA, Vânia. **Práticas de leitura em uma sala de aula da Escola do Assentamento**: educação do campo em construção. Orientadora: Marildes Marinho. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-8GGN5N?mode=full. Acesso em: 15 jul. 2021.

DEZOTTI, Magda. **Eventos e práticas de letramento literário na transição do 5º ao 6º ano do Ensino Fundamental**. Orientadora: Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35744. Acesso em: 15 jul. 2020.

FERREIRA, Krishna Kelly Bastos. **Cenas do ensino de geografia na EJA**: alguém tem alguma coisa pra perguntar? Eu quero, cheguei agora! Orientadora: Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João del-Rei, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 26. ed. São Paulo: Cortez, [1981]1999.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1980]2003.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1990]2002.

GEE, James Paul. Oralidad y literacidad: de El Pensamiento salvaje a Ways with Words. *In*: ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia (org.). **Escritura y sociedad**: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Peru, 2004. p. 23-55.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. *In*: GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2017. [1989]. p. 3-21.

GREEN, Judith L.; DIXON, Carol. N.; ZAHARLICK, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, FAE/UFMG, v. 42, p. 13-79, dez. 2005.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação: origens de um diálogo. **Cadernos CEDES**, v. 18, n. 43, p. 8-25, 1997. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-32621997000200002. Acesso em: 15 jul. 2021.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Entrelugares: antropologia e educação no Brasil. **Revista Educação**, v. 34, n. 1, jan./abr. 2009. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/1586. Acesso em: 15 jul. 2021.

HEATH, Shirley. **Ways with words**: language, life and work in communities and classrooms. New York: Cambridge University Press, 1983.

HEATH, Shirley. El valor de la lectura de cuentos infantiles a la hora de dormir: habilidades narrativas en el hogar y en la escuela. *In*: ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia (org.). **Escritura y sociedad**: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Peru, 2004. p. 143-180.

HEATH, Shirley; STREET, Brian. **On Ethnography**: approaches to language and literacy research. New York; London: Teachers College Press, 2008.

KALMAN, Judith. **Saber lo que es la letra**. México, DF: Siglo XXI, 2004.

LIMA, Érica Feijó de Souza. **Eventos de letramento com foco na produção de textos**: uma perspectiva etnográfica. 2017. Orientadora: Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo. Dissertação (Mestrado em Educação) − Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/30526. Acesso em: 06 ago. 2021.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **Interações nas práticas de letramento**: o uso do livro didático e da metodologia de projetos. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MACEDO, Maria do Socorro. Contribuições Teórico-metodológicas para a pesquisa sobre letramento na escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 2. p. 1-17, 2020. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/2175-623699897. Acesso em: 15 jul. 2021.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

MAZILÃO-FILHO, Ageu. **O uso do método de alfabetização "sim, eu posso" pelo MST no Ceará**: o papel do monitor da turma. Orientadora: Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João del-Rei, 2011. Disponível em: https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%20Ageu%20Quintino%20Mazilao%20Filho.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

NEVES JUNIOR, Bernardino. **Práticas de letramento acadêmico em um curso de geografia.** Orientadora: Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João del-Rei, 2012. Disponível em: https://www.ufsj.edu.br/portal2repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%20Bernardino%20Neves%20Junior.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

OLIVEIRA, Amurabi. Antropologia e antropólogos, educação e educadores o lugar do ensino de Antropologia na formação docente. **Revista Percursos**: UDESC, Florianópolis, v. 13, n. 01, p. 120-132, jan./jun. 2012. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2444. Acesso em: 15 jul. 2021.

OLIVEIRA, Amurabi. Por que Etnografia no sentido estrito e não estudos tipo etnográfico em Educação? **Revista FAEEBA**: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 69-81, jul./dez. 2013. Disponível em: https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7439. Acesso em: 15 jul. 2021.

OLIVEIRA, Amurabi; BOIN, Felipe; BÚRIGO, Beatriz Demboski. Antropologia, os antropólogos e a Educação no Brasil. **Revista Anthropológicas**, v. 27, n. 2 p. 21-44, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaanthropologicas/article/view/24035. Acesso em: 15 jul. 2021.

OLIVEIRA, Amurabi; BÚRIGO, Beatriz Demboski; BOIN, Felipe. Quem tem medo da Etnografia? **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 26, jan./abr. 2018. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/12243. Acesso em: 15 jul. 2021.

PEIRANO, Mariza. Etnografia, ou a teoria vivida. **Ponto Urbe**: revista de Antropologia urbana da Universidade de São Paulo, v. 2, fev. 2008. Disponível em: https://journals.openedition.org/pontourbe/1890. Acesso em: 15 jul. 2021.

PEIRANO, Mariza. A eterna juventude da antropologia: etnografia e teoria vivida. *In*: GUBER, Rosana (org.). **Trabajo de Campo en América Latina**: experiencias antropológicas regionales en etnografia. Disponível em: http://www.marizapeirano.com.br/capitulos/2018_a_eterna_juventude_da_antropologia.htm. Acesso em: 06 ago. 2021.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

ROCKWELL, Elsie. Etnografia y teoria de la investigación educativa. *In*: ROCKWELL, Elsie. **Etnografia y Teoria**. México: DIE-CINVESTAV-IPN, 1985.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso. *In*: MADEIRA, Felícia; MELLO, Guiomar (coord.). **Educação na América Latina**: os modelos teóricos e a realidade social. São Paulo: Cortez, 1985. p. 151-172.

ROGERS, Alan. Problematizing literacy and development. *In*: STREET, Brian (ed.). **Literacy and Development**: ethnographic perspectives. London, New York: Routledge: Taylor e Francis Group, 2001. p. 205-222.

SANTA BARBARA CLASSROOM DISCOURSE GROUP (Green, Dixon, Lin, Floriani, Bradley). Constructing literacy in classroom: literate action as social accomplishment. *In*: MARSHAL, H. (ed.). **Redefining student learning**: roots of educational change. 2. ed. Norwood, Ablex, 1994.

SILVA, Nathaly Cristhine Ramos da. **A mediação de práticas de leitura de livros literários na escola**: uma perspectiva etnográfica. Orientadora: Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/36352. Acesso em: 15 jul. 2021.

SILVA, Roseane Pereira da; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Práticas e eventos de letramento na alfabetização: cultura escrita na escola. ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL NORTE E NORDESTE, 2018, João Pessoa. **Anais** [...]. João pessoa, 2018. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/12/3921-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 11 ago. 2021.

SOUZA, Rosana Meira Lima de. **Educação Literária no Ensino Médio**: uma análise comparativa e etnográfica de práticas de leitura em escolas públicas de Pernambuco. Orientadora: Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/40565?mode=full. Acesso em 15 jun. 2021.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. New York: Cambridge University Press, 1984.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

STREET, Brian; STREET, Joana. La escolarización de la literacidad *In*: ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia (org.). **Escritura y sociedad**: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Peru, 2004. p. 181-210.

STREET, Brian. Os Novos estudos sobre o Letramento: histórico e perspectivas. *In*: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33-53

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014[1995].

TEDESCO, Juan Carlos. Reproductivismo educativo y sectores populares em la América Latina. *In*: MADEIRA, Felícia; MELLO, Guiomar (coord.). **Educação na América Latina**: os modelos teóricos e a realidade social. São Paulo: Cortez, 1985. p. 33-60.

URIARTE, Urpi Montoya. O que é fazer Etnografia para os antropólogos. **Ponto Urbe**: revista do núcleo de Antropologia urbana da Universidade de São Paulo, n. 11, 2012. Disponível em: https://journals.openedition.org/pontourbe/300?lang=en. Acesso em: 15 jul. 2021.

VEIGA, Laura da. Educação, movimentos populares e pesquisa participante: algumas considerações. *In*: MADEIRA, Felícia; MELLO, Guiomar (coord.). **Educação na América Latina**: os modelos teóricos e a realidade social. São Paulo: Cortez, 1985. p. 174-187.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares**. Campinas: Autores Associados, 2005.

WOLCOTT, Harry F. **Transforming qualitative data**: description, analysis and interpretation. Thousand Oaks: Sage, 1994.

ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia. Introdução. *In*: ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia (org.). **Escritura y sociedad**: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Peru, 2004. p. 7-18.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

CAPÍTULO 2

OS GÊNEROS EM EVENTOS DE ALFABETIZAÇÃO: o trabalho com o convite em uma turma de 2° ano

Ana Caroline de Almeida
Clecio Bunzen

"Não, não tenho caminho novo,
O que tenho de novo
é o jeito de caminhar..."
(MELLO, 2017, p.18)

1 Ponto de partida

De forma muito ampla, podemos dizer que, entre os anos 1980 e 1990, no contexto nacional e internacional, houve uma forte teorização que deu origem a um discurso acadêmico que defendia a importância do trabalho com a *diversidade textual* no processo de alfabetização. Landsmann ([1993]2003, p. 67), no capítulo intitulado *A diferenciação dos textos*, questiona-se se as crianças seriam sensíveis à variedade de textos e se caberia (ou não) à escola ensinar-lhes os diferentes modos discursivos: "Primeiro será preciso aprender a escrever para reconhecer os diferentes tipos de texto? Ou será possível conhecer as diferenças entre os tipos de texto mesmo antes de saber escrever?". Chartier, Clesse e Hèbrard (1996 [1991]) em *Lire,* écrire*. 1, Entrer dans le monde de l'écrit*, discute que, para superar o fracasso escolar, as escolas precisam dar acesso às crianças ao mundo da escrita, com propostas pedagógicas que as familiarizem com esse uso dentro e fora da escola. Por isso, sugerem um trabalho com os escritos do espaço urbano, do espaço doméstico, dos livros e dos jornais. Em defesa do trabalho com a diversidade textual na escola, Cardoso e Ednir (1996, p. 45) comentavam que, para "[...] transformar meninos e meninas em leitores e escritores", a escola poderia "[...] colocá-los em contato com materiais impressos dos mais diferentes tipos: livros, jornais, revistas, anúncios, cartazes". Desta forma, emerge, no contexto brasileiro, um discurso acadêmico que aponta para uma pedagogia da alfabetização que leve em conta a diversidade textual em suas práticas pedagógicas.

Muitas propostas curriculares municipais e estaduais publicadas entre os anos 1980 e 1990 retomam o princípio da diversidade textual como um dos pilares para organizar o trabalho com as crianças na escola. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997), por exemplo, retomam, nos aspectos

teóricos-metodológicos, que a unidade de ensino privilegiada deve ser o *texto concreto*, com diferentes formas e temáticas. Bezerra (2002, p. 43), ao discutir contextos teórico-metodológicos para o ensino de língua portuguesa, chama atenção para o discurso de mudança/inovação que apostava na variedade textual: "Havendo, na sociedade atual, uma grande variedade de textos exigidos pelas múltiplas e complexas relações sociais, é necessário que o livro amplie sua variedade textual". Por tal razão, os PCNs irão destacar que o objetivo de ensino de língua é: "[...] utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos e considerar as diferentes condições de produção do discurso" (BRASIL, 1997, p. 32).

A problematização dos processos complexos de ler e de escrever, no final do século XX, levou vários investigadores a reconhecer *os gêneros e o seu desenvolvimento* com as culturas escritas. Ou seja, refletir sobre os gêneros possibilitaria uma certa análise escolar "[...] dos usos sociais e das práticas comunicativas influenciadas pela escrita" (TEBEROSKY, 2003 [1995], p. 85). Ao mesmo tempo, a relação entre *texto* e *gênero* abria espaços para um conjunto de reflexões sobre fenômenos linguísticos, textuais e discursivos, possibilitando a emergência de determinadas pedagogias de gênero, com metodologias e procedimentos didáticos explícitos (como as sequências didáticas) ou mais implícitos (como o trabalho com projetos). Assim, a seleção dos gêneros e os modos de escolarizá-los têm sido alvo de várias pesquisas ou de reflexões sobre o que acontece no ciclo de alfabetização. Rojo (2006, p. 28) por exemplo, escreve que:

> Neste sentido, a alfabetização deve, ela também, além de trabalhar o conhecimento do alfabeto, fazê-lo sobre textos em gêneros de circulação social concreta, os quais são importantes para a prática social ativa e cidadã dos alunos, desde guiar-se por receitas e rótulos nas práticas cotidianas culinárias até deleitar-se com um romance ou escrever uma carta de leitor a um jornal marcando posição. Nada impede que as práticas alfabetizadoras se dêem sobre textos interessantes e relevantes, ao invés de frases descontextualizadas e às vezes inimagináveis, como a girafa está na geladeira, somente porque essas apresentam determinada letra ou família. Os textos apresentam todas as letras e os professores podem reorganizá-las sistemicamente para estudá-las com os alunos, após lerem e escreverem coletivamente um texto num gênero em situação que seja o mais possível aproximada à de uso corrente. Nada impede a leitura — e o conhecimento — de uma receita para fazê-la ou transmiti-la a quem não a conhece, para depois os alunos conhecerem as letras e os sons parecidos ou iguais que aparecem em palavras como fubá, fino, farinha, forma, forno, fogo, fermento.

O fato é que, dos PCNs (BRASIL, 1997) à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), as propostas em Língua Portuguesa mantêm a centralidade nos textos e nos gêneros. A própria BNCC, no tópico Língua Portuguesa, é bastante enfática ao assumir "[...] a centralidade do **texto** como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses" (BRASIL, 2018, p. 67, grifo do autor). De um documento a outro, já se foram 20 anos, nos quais o discurso oficial aposta em concepções de ensino que envolvem práticas de linguagem, discurso e gêneros, esferas, campos de circulação dos discursos, entre outros e em variados contextos.

No presente capítulo, interessa-nos refletir sobre como tais práticas de leitura e escrita aconteceram em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de São João del-Rei − Minas Gerais, procurando compreender a dinâmica discursiva do processo de alfabetização escolar. Elegeu-se como foco das análises o modo como uma professora alfabetizadora, colaboradora da pesquisa[4], alfabetizava as crianças com textos e gêneros específicos. Assume-se aqui que *alfabetizar na escola* é uma prática social e cultural que envolve diferentes saberes, discursos, crenças, valores e instrumentos. Além disso, toda e qualquer prática escolar de alfabetização é uma *prática de letramento*, no sentido de que envolve um conjunto de práticas discursivas e formas de usar a linguagem e construir sentidos (BUNZEN, 2010; GEE, 2004, 2015; KLEIMAN, 2005; STREET, 2014). Por tal razão, algumas perguntas de pesquisa realizadas por Almeida (2020) foram: Que materiais escritos, impressos ou não, foram utilizados? Como e quais eventos de alfabetização[5] foram construídos a partir deles? Que concepções de ensino e aprendizagem, linguagem, texto/leitura estavam implícitas nesses eventos? A partir destes questionamentos, o objetivo geral da tese se circunscreveu a compreender e analisar eventos e práticas de alfabetização, em duas turmas de 2º ano do Ensino Fundamental, sendo aqui apresentado apenas um recorte de uma das turmas investigadas, com foco nos eventos de alfabetização que trataram da pedagogização de textos e gêneros específicos.

A pesquisa foi articulada pelo imbricamento de três correntes teórico-metodológicas: (i) uma abordagem sócio-histórica e enunciativa da língua (BAKHTIN, 1995, 2014); (ii) uma perspectiva antropológica da escrita e do texto, com base nos Novos Estudos do Letramento (NEL) (STREET, 2003, 2004, 2010, 2014); (iii) uma compreensão ético-crítico-política de educação e da alfabetização, formulada por Paulo Freire (1976, 2014). Metodologicamente, optou-se por articular a abordagem *Comparative Case Study (CCS)* – Estudo de Caso Comparado (ECC), a partir dos estudos Bartlett e Vavrus (2017) – e a perspectiva etnográfica, com base em estudos de Street (2010, 2014), Heath e Street (2008), Green, Dixon e Zaharlick (2005).

4 Pesquisa de doutorado, desenvolvida entre 2016 e 2020, com foco nos processos de alfabetização em duas turmas de 2º ano, a saber: uma da Rede Municipal do Recife – Pernambuco, e outra da Rede Municipal de São João del-Rei – Minas Gerais (ALMEIDA, 2020).

5 Almeida (2020) inspira-se no conceito de *evento de letramento*, ocasiões empíricas, observáveis, nas quais a escrita é essencial à interação dos participantes (HEATH, 2004; STREET, 2010, 2014) para propor o conceito de *evento de alfabetização*, situações onde a escrita ou mesmo um fragmento dela constituiu a interação entre professora e alunos(as). Num evento de alfabetização, podemos captar quando, o quê, como e para quê professora e alunos(as) leram ou escreveram, conversaram e interagiram com e sobre a escrita na sala de aula, além de compreender concepções de leitura e escrita subjacentes a ele.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Nas próximas seções, apresentamos uma reflexão sobre o processo de apropriação da cultura escrita por meio de eventos de alfabetização na turma da professora Hilda. Entendemos que o exame dos processos vivos e concretos que acontecem nas salas de aula pode trazer respostas mais apuradas aos desafios que, ainda hoje, incomodam professores, gestores e pesquisadores em geral. Além disso, esses processos podem se constituir em um ponto de partida para reflexões sobre novas alternativas políticas e pedagógicas, em direção à melhoria da alfabetização infantil no Brasil.

2 Pensar sobre a alfabetização como um processo de apropriação da cultura escrita

Entrar em uma sala de aula de alfabetização no Brasil para compreender a dinâmica discursiva, envolve compreender a alfabetização como um processo de apropriação da cultura escrita que não se inicia ou finaliza na escola, mas que depende das práticas e dos eventos que acontecem em tal contexto, especialmente em um cenário de grandes desigualdades e de exclusão social. Desta forma, a mobilização da noção de letramento como prática social (STREET, 2014) nos ajuda a situar o processo de alfabetização dentro de uma teoria de produção cultural, (re)significando as experiências culturais com a escrita dos diferentes grupos linguísticos, sendo parte importante no modo como os(as) alfabetizandos(a) (adultos(as) ou crianças) produzem, transformam e reproduzem significados, como bem assinalam Freire e Macedo (2015). É no bojo de tal complexidade que a articulação dos estudos de Paulo Freire e dos Novos Estudos do Letramento (NEL) (BARTLETT; MACEDO, 2015) abre espaço para compreender aqui a alfabetização como um processo de apropriação da cultura escrita.

Como há muitas vertentes para compreender o que se chama de *letramento* (uma das possíveis traduções da palavra *literacy*), adota-se aqui o ponto de partida dos NEL: a compreensão das práticas de letramento por meio de sua natureza social e ideológica. Nessa direção, o significado atribuído ao conceito de letramento envolve as formas de utilização e circulação da escrita na sociedade; formas pelas quais concepções de leitura e escrita se materializam em práticas sociais, nas instituições sociais que propõem e exigem essas práticas, como a escola, a igreja, a comunidade, os bancos e empresas virtuais de relações sociais etc. Dito de outro modo, refere-se, aos textos e ao que as pessoas fazem com eles nas suas relações sociais; e isso está intimamente ligado às dimensões socioculturais, políticas e de poder na sociedade. Como diria Street, as práticas sociais letradas estão "saturadas de ideologia", por isso o uso do termo *ideológico*, "[...] como o lugar de tensão e poder de um lado, e resistência e criatividade individual, de outro" (STREET, 2014, p. 173), para se referir a essa abordagem social do letramento.

Tal concepção de letramento – não hegemônica e não assumida pelo Estado-Pedagogo devido a sua escolha política por práticas escolares de base mais neurocognitiva, estruturalista e autoritária (por exemplo, nos programas da Política Nacional de Alfabetização mais recente no Brasil) – dialoga com as proposições de Paulo Freire (1976, 2014); Freire e Macedo (2015); e Bartlett; Macedo (2015). Defende-se, então,

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

que uma alfabetização crítica, transformadora e emancipatória, conforme pontua Freire desde a década de 60 do século XX, poderia se assentar na experiência cultural do(a) educando(a), sobretudo na experiência com a cultura escrita. Posição semelhante pode ser encontrada em Street (2014) ao defender que os programas de alfabetização, por exemplo, devem ser pensados considerando os usos que as pessoas já fazem da escrita nos seus cotidianos e os sentidos e significados que os grupos atribuem a ela.

As reflexões de Paulo Freire e de Brian Street nos desafiam a olhar para as práticas de letramento, que ocorrem dentro ou fora da escola, de um modo mais crítico. Não há neutralidade quando se usa a escrita na sociedade e menos ainda um único modo de usá-la. As pessoas, nos seus distintos grupos culturais e sociais, ou *domínios* (BARTON; HAMILTON, 2000), utilizam e significam a escrita de maneiras singulares. Nesses domínios, os sujeitos se engajam em comunidades discursivas e práticas letradas específicas e a eles associadas.

A escola, por exemplo, pode ser considerada um *domínio*, ou seja, um contexto estruturado e moldado, no qual se usa e se aprende a escrita; as salas de aula, por seu turno, constituem-se em *comunidades discursivas*, nas quais alunos(as) e professora se engajam e estão ligados pela maneira característica como falam, valorizam, interpretam e usam essa escrita. Por isso, como assinala Street, esse engajamento é sempre um ato social, desde o seu início. "As formas em que interagem professores ou facilitadores e seus alunos é sempre uma prática social que afeta a natureza do letramento a ser aprendido e as ideias que os participantes possam ter sobre o processo, em especial, os novos aprendizes e sua posição nas relações de poder" (STREET, 2003, p. 4). Foi, então, a partir desses pressupostos, que nos aproximamos da turma de alfabetização da professora Hilda na cidade de São João del-Rei.

3 A turma de alfabetização da Professora Hilda[6] em São João del-Rei

Os dados que serão analisados no presente capítulo foram gerados em uma pesquisa de observação em turmas de alfabetização. Mas cabe destacar que a pesquisa de observação pode adotar diferentes sistemas para registrar seus fenômenos de interesse, a maioria nem sempre envolve etnografia, como explicam Green, Dixon e Zaharlick (2005). O que define a observação etnográfica é o tempo que se passa com o grupo e a orientação por teorias da cultura, que prezam pela compreensão. Nas palavras das autoras:

> Observações etnográficas envolvem uma abordagem que centraliza suas preocupações em compreender o que de fato seus membros precisam saber, fazer, prever e interpretar a fim de participar na construção dos eventos em andamento da vida que acontece dentro do grupo social estudado (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 18).

6 Nome fictício utilizado na investigação (ALMEIDA, 2020).

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Sendo assim, detalharemos como ocorreu nossa observação etnográfica. A investigação em São João del-Rei aconteceu durante todo o ano de 2017, em uma das 36 escolas do município de São João del-Rei, que fica localizado no Campo das Vertentes, a 184 quilômetros da capital do Estado de Belo Horizonte. Com cerca de 90 mil habitantes, o município está situado na faixa de Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) alto, de 0,758, ocupando a 27ª posição em relação aos 854 municípios de Minas Gerais. A cidade também sedia a 34ª Superintendência Regional de Ensino (SRE), unidade regional da Secretaria de Educação do Estado.

A escola em que a alfabetizadora Hilda trabalhava é urbana, localizada no centro da cidade, e foi escolhida para a pesquisa por se tratar de um espaço que já havia colaborado com outros estudos realizados pelo nosso grupo de pesquisa, o Grupo de Pesquisa em Alfabetização, Linguagem e Colonialidade (GPEALE), o que facilitou o nosso acesso à professora e à turma de crianças colaboradoras. Em 2020, ela contava com 583 alunos(as) matriculados, distribuídos em turmas do 1º ao 5º ano; e, no ano de 2019, alcançou a nota 6,4 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Conforme informações constantes no Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2015, no plano curricular, a escola se orienta com base em documentos oficiais de caráter estadual e federal, entre eles o Currículo Básico Comum do Estado de Minas Gerais (CBC − MG); os PCNs; o Guia do Professor Alfabetizador; os Cadernos do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale − UFMG) e os materiais do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)[7].

A professora Hilda cursou magistério, nível médio, mas não quis atuar logo depois da formação, até que teve a oportunidade de substituir uma licença-maternidade, no ano de 1999, ensinando por um semestre como professora de Educação Infantil, já na Rede Municipal de São João del-Rei. Depois dessa curta experiência, ela foi para a zona rural trabalhar com turma multisseriada e seguiu estudando. Fez o curso Normal Superior, concluído em 2004, pelo Centro Universitário Presidente Antônio Carlos (UNIPAC), uma instituição privada que atende na região. Em 2007, especializou-se em Psicopedagogia, também pela UNIPAC, mas, desta vez, na modalidade a distância. A professora é experiente e já atuava na escola investigada há 13 anos, sendo 12 deles com turmas de 2º ano.

Hilda lecionava, em 2017, numa turma que contava com 21 crianças de classe social marcada pelas desigualdades brasileiras e por vulnerabilidade, moradoras de bairros mais pobres e mais afastados da escola, que fica na área central do município. A primeira autora do presente capítulo iniciou uma investigação de base etnográfica na turma no mês de maio de 2017, notando que as crianças já acumulavam diferentes conhecimentos sobre a escrita. A maioria da turma, por exemplo, já produzia palavras com hipóteses alfabéticas, conforme definição de Ferreiro e Teberosky (1991). A observação participante, nesta turma, teve uma ação mais intensa nos primeiros meses, diminuindo nos meses subsequentes.

7 Mais recentemente, o Estado de Minas Gerais e as redes municipais de ensino estão implementando as mudanças trazidas pela BNCC.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

No que tange à organização da cultura escolar nessa sala de aula, notou-se que a professora era muito dinâmica na condução do trabalho e fazia várias atividades pedagógicas durante o período em que estava com a turma. Ao longo das aulas, Hilda circulava pela sala, observava os cadernos das crianças, orientava-as onde colar as folhas com textos ou exercícios impressos – muito utilizadas no seu trabalho docente. Ela olhava quem ainda não havia terminado, apressava quem estava atrasado na escrita, sentava e corrigia trabalhos nos cadernos das crianças, passava muitas atividades no quadro para as crianças copiarem. Tinha sempre a sua aula planejada num caderno e se orientava por tal objeto cultural, construído manualmente, ao longo das atividades diárias. Por várias vezes, foi observada sua preocupação em torno do tempo, sempre atenta a tudo o que tinha planejado e buscando dar conta disso, mesmo que o ritmo das crianças nem sempre acompanhasse suas expectativas.

No início das aulas, Hilda valorizava as ações escritas de corrigir e copiar tarefas de casa. Tal prática escolar de letramento acontecia diariamente, pois ela acreditava que reforçava o que fora discutido ao longo da aula. As chamadas *tarefas* eram corrigidas no início da aula, de forma coletiva e utilizando a lousa (instrumento de escrita privilegiado na cultura escolar) e os cadernos escolares. Ao final deste trabalho, a professora costumava registrar no quadro a *hashtag #Corrigimos a tarefa no quadro*, para que os(as) alunos(as) anotassem essa informação no caderno, a fim de mostrar aos(às) responsáveis como havia sido feito o trabalho de correção. Depois, as crianças deveriam colocar seus cadernos de tarefa nas duas mesas destinadas a isso, no fundo da sala. No percurso da aula, Hilda ainda olhava caderno por caderno, corrigindo, mais uma vez, os exercícios. Só então o caderno de tarefas era devolvido para as crianças. Normalmente, durante esta correção individual, ela fazia apontamentos do tipo: *melhorar a letra*, *colorir o desenho*, *corrigir as respostas*, dirigindo-se diretamente ao(à) aluno(a) que não havia feito os ajustes no momento da correção coletiva.

Outro ponto a ser considerado era o fato de a professora separar os conteúdos que trabalhava em oito cadernos distintos. No *caderno de leitura*, no qual a professora trabalhava com textos específicos para ensinar regras de ortografia, observamos que esses textos eram selecionados de modo a contemplarem algum grupo ortográfico e era utilizado pela docente também como ferramenta para o treino da leitura, tanto é que ela nomeia o caderno como *caderno de leitura*. A professora nos relatou na entrevista: É um caderno de ortografia, mas também de leitura, porque eu quero que eles leiam em casa, *para os pais. Então, é mais leitura mesmo*. As crianças tinham ainda um *caderno para produção de textos*, no qual a professora concentrava as propostas de produção de textos, solicitadas às crianças. No *caderno de Português*, a professora concentrava o trabalho com a diversidade textual e gramática, por meio de diferentes textos de gêneros específicos. O *caderno de Literatura e Filosofia* era um caderno dividido ao meio, de modo a separar o que era exercício ligado à literatura e o que era ligado à filosofia. Além desses cadernos diretamente ligados ao ensino da língua escrita, havia um *caderno de tarefas de casa*, outro para *Matemática*, um para *Ciências Humanas e da Natureza* (CHN) e ainda um outro *caderno de Artes*. O caderno escolar, como discutiu Bunzen (2009), possibilita a construção de processos

de categorização, designação e representação dos saberes escolares com respectivos objetos de ensino para cada componente curricular.

Do ponto de vista das escolhas curriculares e culturais para trabalhar com as crianças, Hilda discutia com a supervisora e as outras quatro professoras alfabetizadoras de 2º ano da escola. Coletivamente, a definição dos objetos de ensino e dos conteúdos a serem trabalhados levava em consideração as prescrições da proposta do município de São João del-Rei. Hilda, assim como muitas professoras brasileiras, usava materiais impressos e folhas xerocadas produzidas por ela para as diferentes aulas. A docente pesquisava, na maioria das vezes, na internet e em outros livros didáticos e selecionava os textos, as figuras que iriam acompanhá-los, os exercícios, sempre buscando atender aos seus objetivos de ensino.

A partir das observações das aulas e das anotações de campo, foi possível ainda identificar e categorizar os principais eventos de alfabetização (ALMEIDA, 2020) para produzir um mapeamento geral (MACEDO, 2005). Esse mapa possibilitou uma visão ampla dos eventos ocorridos em sala, bem como a observação de regularidades que podem ser encontradas na relação parte-todo, o que tem a ver com a natureza holística da sala de aula (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005). No mapeamento, identificaram-se: o dia observado, a natureza ou a ênfase do evento de alfabetização ocorrido naquele dia, a hora em que ele se iniciou, seu tempo de duração aproximada e a descrição de como ele ocorreu. No trabalho da professora Hilda, observamos a recorrência de, pelo menos, cinco tipos de eventos de alfabetização: 32 eventos de leitura, 16 eventos de ensino de gramática e ortografia, 07 eventos de exploração de dimensões dos gêneros, 06 eventos de produção de textos escritos e 03 eventos de leitura literária[8]. Nota-se, assim, que há uma ênfase maior no trabalho com a leitura e a gramática nas aulas do 2º ano. A seguir, trataremos, prioritariamente, de eventos que envolveram o trabalho com um dos gêneros escolhidos pela docente como objeto de ensino (o convite), o que compreendia um *ciclo de atividades* (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005), transitando de eventos de leitura até eventos de produção de textos.

4 O livro literário como "gatilho" para o trabalho com o gênero convite

A partir dos dados produzidos, podemos afirmar que um aspecto central no trabalho da professora Hilda foi uma disposição para a exploração de dimensões ensináveis de gêneros específicos ao longo do ano letivo. No decorrer do período de observação da turma, houve sete eventos especificamente com esse foco, nos quais a professora buscava apresentar para a turma a definição do gênero que ela pretendia ensinar; em outros eventos, ocorria a leitura e proposição de perguntas sobre um texto exemplar (considerado "típico") do gênero que era escolhido como objeto de ensino e da produção de um texto para compreender algumas dimensões nesse gênero. A escolha curricular sinaliza a presença da tradição oral (parlenda),

8 Os eventos denominados por nós como eventos de leitura literária eram aqueles ligados à mediação do texto literário. Em tal comunidade de aprendizagem, havia, inclusive, um caderno de literatura com questões sobre a leitura de um livro literário. Um exemplo foi a leitura do livro Pinóquio.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

do entretenimento (tira), da cultura escolar (verbete de dicionário), da publicidade (o anúncio), das práticas cotidianas (a receita), com um forte destaque aqui para a comunicação a distância (o aviso, o convite, o bilhete) com uso das práticas orais e escritas. O convite ou o bilhete, por exemplo, podem fazer parte das práticas culturais humanas que retomam práticas mais antigas (sem uso da escrita), como os sinais de fumaça ou os tambores para criar sistemas de significação de interagir para "[...] transmitir mensagens através de distâncias e situações" (BAZERMAN, 2015, p. 18). No caso do convite ou do bilhete, focaliza-se na turma o ensino da escrita (impressa ou manuscrita), deixando em segundo plano o uso do telefone ou das tecnologias digitais. Como bem diz Bazerman (2015):

> [...] a escrita, é claro, figura entre as mais antigas formas de comunicação à distância e tornou-se o meio de comunicação à distância mais amplo, diversificado e flexível — ainda que o meio de transmissão tenha se modificado de um mensageiro que leva uma carta a publicações vendidas no mercado de massa para pacotes digitais que navegam pela internet (BAZERMAN, 2015, p. 21).

Hilda e a escola, por meio de suas escolhas curriculares locais, optam por um trabalho centrado na cultura escrita, mas com algumas diferenças segundo à análise que a alfabetizadora faz do seu próprio trabalho docente. Em sua entrevista, percebe-se que a escolha do gênero é a mesma de anos anteriores[9], mas o modo de abordar tal gênero foi alterado. Hilda afirma que seu trabalho docente se alterou, pois ela percebe que pode introduzir o trabalho com determinados gêneros a partir da leitura de literatura infantil. Vejamos o que ela diz a esse respeito:

> Então, aqui tem um planejamento, né?... A gente segue esse planejamento, só que, assim, cada ano a gente vai... eu vou aperfeiçoando mais, porque, por exemplo, quando eu trabalhava convite antigamente, eu não trabalhava convite ligado a livro nenhum, eu trabalhava convite, que era o que estava lá no planejamento, e eu tinha que trabalhar convite, aí você vai amadurecendo, você vai pesquisando, vai olhando... "Oh, gente, isso aqui é livro de aniversário, posso trabalhar bilhete... convite", no caso né?... "Posso trabalhar convite em cima do livro", né?... Eu acho que as crianças gostam, porque eles têm que ilustrar, eles têm que ilustrar o convite, então eu vou muito por isso. Mas antes não, antes trabalhava aleatório mesmo, porque estava no planejamento, não ligava a nada, aí a gente vai mudando a prática no decorrer do ano. Ano passado, eu falava assim: "Ah, ano que vem eu posso fazer assim, assim, posso mudar isso" [...] vai surgindo ideias, né? Aí eu vou mudando, vou mudando (HILDA, Entrevista, dez. 2017).

9 A pesquisa realizada por Mendes (2012), com foco na produção de textos numa turma de 1º ano, foi desenvolvida nessa mesma escola e também com base na perspectiva etnográfica. Assim como nós, ela observou o "[...] desenvolvimento de um trabalho sistemático em torno dos gêneros textuais, tanto no que se refere à leitura quanto à produção dos mesmos" (MENDES, 2012, p. 29), indicando que a escola já propunha um trabalho nessa perspectiva há bastante tempo.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Este excerto nos aponta que o trabalho com gêneros implica uma certa prescrição do trabalho docente, pois Hilda revela que havia um "planejamento prévio" (uma prescrição/uma normatização) que indicava a seleção de objetos culturais. Seu relato demonstra que a alfabetizadora se encontra em movimento e reflete sobre como vai alterar sua prática profissional. A professora atuava há mais de 10 anos com turmas de 2º ano nessa mesma escola, orientando-se basicamente pelo planejamento escolar realizado junto à supervisão, no qual eram definidos os gêneros a serem estudados ao longo do ano. E, ao que parece, ao longo desses anos, o planejamento sofreu pouca alteração em tais seleções dos objetos de ensino, uma vez que, também em entrevista, a professora ressalta: *Já sei tudo de cabeça, de cor e salteado, o que tem que dar para os meninos.*

Mas a experiência em sala de aula é um elemento a ser considerado, porque foi a partir dela que a professora foi alterando as estratégias que usava para esse trabalho, buscando formas diferenciadas para explorar gêneros e textos de maneira mais significativa para ela e para as crianças. Hilda se desloca de uma prática pedagógica mais centrada no objeto para um movimento em que necessita demonstrar que esse objeto precisa ser, de alguma forma, contextualizado. No momento da investigação, tal contextualização foi dada por meio do uso de textos ficcionais para compreender a função dos convites escritos em nossa sociedade. A professora deseja que a turma perceba que um convite implica a "[...] solicitação da presença ou participação de alguém em algum evento social" (COSTA, 2008, p. 70), por isso entra em cena o trabalho com a obra *Feliz aniversário, Winnie!* de Valerie Thomas e Korky Paul (Figura 1).

Figura 1 – Capa do livro *Feliz aniversário, Winnie!*

Fonte: https://www.saraiva.com.br/winnie-feliz-aniversario-4054705/p.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Um trecho da nota de campo da aula de 14 de junho de 2017 revela justamente o evento de leitura literária em que a obra é lida e o gênero convite alçado a objeto de ensino:

> 16h34 – A professora inicia um novo evento. O foco é o gênero textual convite. Ela começa relembrando com a turma quais gêneros já foram estudados e informando que hoje irão estudar o convite. Professora e alunos conversam sobre as informações que devem constar num convite. As crianças participam e comentam, dizendo, por exemplo, que a data da festa não pode faltar, o horário, etc. "O que diferencia um convite de um aviso?", pergunta a professora. As crianças tentam responder dizendo informações que constam num convite. Essas e outras questões reflexivas vão sendo feitas pela professora, que complementa a explicação sobre convite com a leitura de um livro literário: Feliz aniversário, Winnie. [...]
> 16h51 – Depois da leitura do livro, a professora informa que na sexta-feira irá continuar o assunto do convite, porque está no planejamento dela e hoje não deu tempo, "por causa da demora na cópia da tarefa". Então, ela distribui o caderno de Português, registra a data na lousa e "#História: Feliz aniversário Winnie". Então, ela pede às crianças que ilustrem a história, "já que hoje não vai dar tempo de trabalhar o convite" (Notas de campo, 14/06/2017).

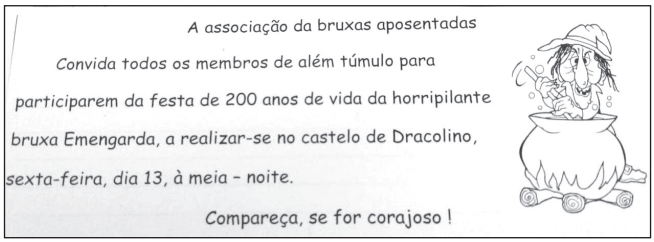
Hilda possui vários livros, traduzidos e publicados no Brasil pela editora Ciranda Cultural, em que a personagem Winnie (uma bruxinha) e seu gato preto (Wilbur) realizam diversas aventuras: *Winnie e o inverno*, *Winnie na praia*, *O novo computador de Winnie* etc. Para a aula, a professora escolhe justamente o volume em que o convite surge como forma de convidar familiares e amigos para uma festa de aniversário. No evento descrito, nota-se um enquadramento e uma preparação para a leitura do texto literário para compreender dimensões do gênero convite. Na narrativa, Winnie envia convites virtuais para seus familiares, pois pretende comemorar o seu aniversário. As imagens da obra trazem várias cenas de práticas de letramento (uso de calendário, do computador, dos envelopes, anotações, etc.), fazendo com que Hilda aprecie a obra como uma das maneiras de introduzir o trabalho com os gêneros no ciclo de alfabetização. A escolha da narrativa, a exploração das imagens com várias cenas de uso da cultura escrita e as perguntas sobre o convite abrem espaço para o início do trabalho com o gênero convite.

5 Lendo e interpretando um convite: os elementos composicionais e a funcionalidade do gênero em questão

Na semana seguinte, após a exploração inicial e a discussão com o livro literário, Hilda retoma o trabalho com o gênero convite através de um texto impresso. O convite recupera o universo ficcional do mundo maravilhoso por meio das bruxas (Figura 2). O texto, retirado da internet, circula no domínio escolar de forma xerocada para todos os estudantes, e a professora faz uma leitura em voz alta para a turma.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

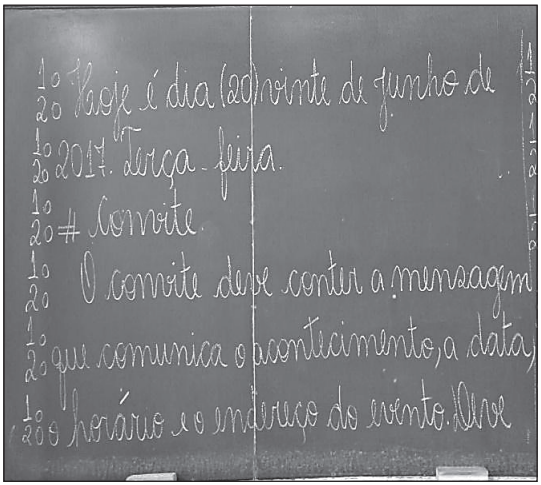
Figura 2 – Convite



Fonte: Almeida, 2020.

A professora explica para a turma: *Este convite foge um pouco do padrão de convite que eu expliquei, mas dá para gente trabalhar*. Com esse breve comentário, nota-se que Hilda procura trazer exemplos para concretizar o seu trabalho com determinado gênero, mesmo que recorra aqui a um texto de ficção. Para ela, o convite apresentado "foge" do padrão explicado como objeto de ensino, mas pode ser utilizado para a exploração de determinadas dimensões. No seu processo de elaboração didática, Hilda se ancora em um conteúdo conceitual, uma vez que deseja que os(as) alunos(as) possam definir o gênero, identificando no texto-exemplo alguns dos elementos da forma composicional — o remetente (quem está fazendo o convite?) — e do conteúdo (o que vai acontecer?). As perguntas orais são pontuais, explorando menos os procedimentos de leitura e de produção do convite, mas aspectos estruturais e conceituais. Em seguida, passam a realizar o exercício também por escrito. A professora registra ainda, na lousa, *#convite*, com a definição deste gênero, como mostra a Figura 3. As duas perguntas que vemos na lousa (*Que gênero textual é esse?* e *Qual o assunto do texto?*) demonstram que o objeto construído e espacializado na lousa para as crianças não envolve a função social do convite, mas a reiteração para que a turma "identifique" o gênero e a localização do assunto.

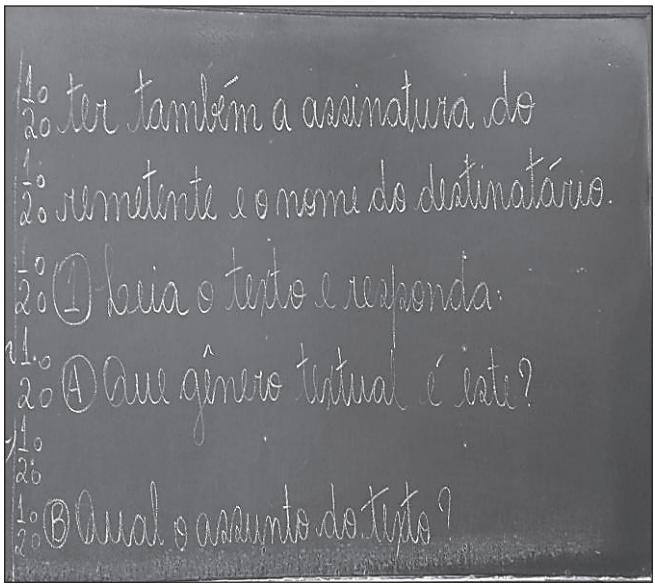
Figura 3 – Definição do gênero convite



continua...

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

continuação



Fonte: Almeida, 2020.

Por meio destes eventos, notamos que a professora faz um movimento de apresentação do gênero textual para o grupo, utilizando-se, neste caso, da leitura de um livro literário como um primeiro disparador e de um texto adaptado por ela, a partir de pesquisa na internet (Figura 2). Com a turma, ela vai destacando dimensões pontuais e ensináveis dos convites, alguns padrões composicionais, a função, chegando a uma definição elaborada por ela e registrada na lousa para ser copiada pelas crianças no caderno de Português. As crianças, desta forma, colaboram pouco no processo de elaboração conceitual e de sistematização de uma possível definição (conteúdo conceitual). Logo na sequência, a professora desenvolve perguntas sobre o texto da Figura 2, as quais as crianças deveriam copiar e responder. No entanto, tais questões são pontuais e não exploram os possíveis temas, aspectos estilísticos, o humor e o universo do maravilhoso presente no convite-exemplo. Nota-se uma redução das propriedades dos textos ao procurar trabalhar com o gênero como um conteúdo de ensino.

Um primeiro aspecto que podemos ressaltar, no que tange ao modo como o evento é construído, é o fato de a professora se ocupar de apresentar uma definição para o gênero que pretendia estudar com o grupo. Vejamos o modo como ela define *convite*: *O convite deve conter a mensagem que comunica o acontecimento, a data, o horário e o endereço do evento. Deve ter também a assinatura do remetente e o nome do destinatário* (Figura 3). No entanto, podemos refletir sobre o fato de que os gêneros, conforme esclarece Marcuschi (2002), não se definem apenas por características linguísticas, mas, sim, enquanto atividades sociodiscursivas; quando dominamos um gênero, não nos apropriamos da forma linguística, mas, sim, de uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares, ou seja, apropriar-se dos gêneros é um mecanismo de socialização e

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

inserção em práticas comunicativas. Portanto, "[...] não podemos defini-los mediante certas propriedades que lhes devam ser necessárias e suficientes. Assim, um gênero pode não ter uma determinada propriedade e ainda continuar sendo aquele gênero" (MARCUSCHI, 2002, p. 30).

É interessante notar que a professora vivencia um "conflito" no momento da definição, tanto é que ela mesma pontua: *Este convite foge um pouco do padrão de convite que eu expliquei, mas dá pra gente trabalhar*, referindo-se ao texto da Figura 2. Um segundo aspecto que podemos destacar nesses eventos é a proposição de perguntas sobre o texto. As perguntas eram copiadas da lousa no caderno de Português pelas crianças e seguiam um padrão, já que normalmente eram: *Que gênero textual é este? Qual é a função deste texto, ou para que ele serve? Qual o assunto do texto?* Além disso, havia perguntas mais específicas sobre o conteúdo do texto, finalizando com alguma questão sobre gramática, como podemos ler nas notas de campo do evento do dia 20 de junho de 2017:

> A professora segue o evento, propondo que as crianças leiam silenciosamente o convite e respondam as perguntas sobre ele. A dinâmica é a mesma que ela tem usado. Monitora a turma, orienta (colorir e colar o texto) e dar a resposta completa.
>
> A primeira pergunta sobre o convite é: *Que gênero textual é este?*
>
> Embora pareça uma pergunta simples, para algumas crianças não é. Um aluno responde que é "bruxa" o gênero textual. A professora indaga. "Não é pra rir, não! É pra chorar. Acabou de aprender um gênero textual e diz que é bruxa!". A professora circula pela sala. Ela observa os cadernos das crianças. Ela acompanha e orienta o que eles estão escrevendo. A professora sugere que os(as) alunos(as) leiam suas próprias escritas e façam as correções necessárias. "Aqui é n, e não m", "Tá de olho no caderno do outro ali, tá copiando. Não vou dar certo, não...".
>
> Depois de dar um tempo para as crianças responderem individualmente a esta primeira pergunta, a professora faz a correção coletiva. Oralmente, algumas crianças respondem em coro a primeira pergunta e a professora registra a resposta na lousa: Este gênero textual é um convite.
>
> A segunda pergunta é: *Qual o assunto do texto?*
>
> É outra pergunta que gera dúvida entre as crianças. Elas comentam entre elas; arriscam respostas como "aniversário", "bruxa"... A professora não abre mão da resposta completa e diz isso para a turma. E a maioria da turma tem dúvidas para elaborar a tal resposta completa, além de dúvidas na escrita mesmo. A professora ouve algumas respostas que foram dadas à segunda questão e depois registra na lousa a resposta considerada correta e completa. "O assunto do texto é sobre o aniversário de uma bruxa aposentada". Os(As) alunos(as) que ainda não tinham respondido tiveram a oportunidade, então, de copiar.
>
> Depois disso, a professora propõe a terceira questão: *Qual a função deste texto?*

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

> Mesmo procedimento. Com a caneta na mão, a professora observa o que as crianças estão respondendo. De certo modo, a professora se incomoda com a dificuldade das crianças em saber o que significa a palavra "função". Então ela explica e discute isso com a turma, dizendo que perguntar qual a função do texto é a mesma coisa que perguntar para que ele serve (outra pergunta que ela costumava fazer). Juntos, professora e alunos(as) definem para que serve, então, um convite, colocando na lousa a resposta esperada. "A função deste texto é convidar alguém para algum evento".
>
> Pergunta da letra d: *Quem enviou o convite?*
>
> Ela dá um tempo para que escrevam a resposta. Vai orientando individualmente e fazendo pontuações acerca da escrita. "Para quem o convite foi enviado?". "Escreva: o dia da festa, o local e a hora e a característica da bruxa". São mais perguntas sobre o texto, que seguem o mesmo modo de discussão em sala de aula (Notas de campo, 20/06/2017).

O *ciclo de atividades*, ou seja, o conjunto dos eventos de alfabetização ligados ao ensino do gênero nessa turma indica este estudo, descrição e definição de alguns funcionamentos da língua. Os significados que são construídos com a turma voltam-se mais para a exploração de elementos do texto (informações explícitas) e da língua, sempre por meio de perguntas comuns na esfera escolar (quem enviou o convite? para quem o convite foi enviado?). As atividades propostas procuram estabilizar a compreensão da dinâmica da produção de bilhetes nas mais várias situações sociais; elege-se pensar sobre os bilhetes numa perspectiva mais textual-estrutural do que enunciativo-discursiva. O trabalho pedagógico mantém uma prática escolar em que predomina as ações de explicar, conceituar, exemplificar, fixar e verificar. Nota-se um trabalho com a leitura para localizar informações e conhecer aspectos vistos como "regulares" na forma composicional do gênero com pouca atenção ao que é dito, aos aspectos discursivos, identitários e enunciativos do bilhete ficcional em análise. As práticas de letramento da professora Hilda com sua turma, como bem indicou Kleiman (1995, p. 20): "[...] estão determinadas pelas condições efetivas de uso da escrita, pelos seus objetivos, e mudam segundo essas condições mudam". O ensino da leitura volta-se para determinados modos de ler, de perguntar e de solicitar às crianças determinados aspectos. Tais condições se alteram um pouco ao procurar inserir o grupo na produção textual de um convite.

6 A produção do convite: a dimensão do uso em questão

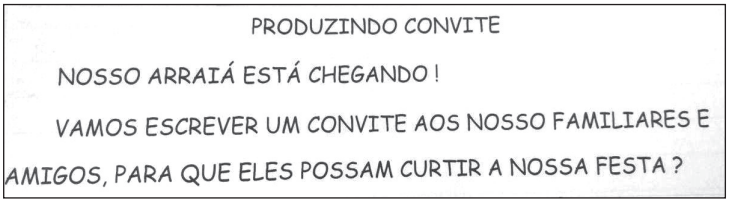
Embora reconheçamos todo o esforço da professora no trabalho com os gêneros – principalmente quando ela busca contextualizar a apresentação deles para a turma, por meio do livro literário e até na sua tentativa de defini-los junto ao grupo, fazendo o registro na lousa, destacando os elementos composicionais, a funcionalidade e algumas características num convite —, ela não chega a colocá-los em sala de aula como atividades comunicativas ou sociodiscursivas que extrapole o "texto-modelo"

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

ou "texto-exemplo". Por um lado, Hilda mobiliza uma concepção mais estática de gênero que o reduz a um "tipo textual" e um objeto de ensino "transparente". Por outro lado, procura utilizá-lo como uma possibilidade de interação das crianças com outros interlocutores, aproximando-se dos usos sociais do convite em outras práticas sociais.

Na continuidade da aula, a professora explica que fariam uma nova produção de textos. Agora, um convite, para a festa junina da escola. Mas que seria um convite escrito pelo personagem Chico Bento, já de conhecimento deles. E que este personagem fala diferente, porque vive na roça. Então, seria preciso pensar de que modo, ou com que expressões, Chico Bento convidaria a família para a festa na escola. A professora distribui então, para a turma, a orientação da atividade, em folha xerocada, conforme Figura 4:

Figura 4 – Orientação da atividade



Fonte: Almeida, 2020.

Coletivamente, professora e crianças escrevem um convite para a festa junina da escola. Juntos(as), decidiam todas as informações que deveriam conter no convite: dia, horário e local da festa, que realmente aconteceria. Simulavam que quem escrevia o convite era o personagem Chico Bento, então tiveram que adequar a linguagem ao modo como o personagem da turma da Mônica fala. "Eu quero assim, é o Chico Bento que tá falando", diz a professora, para um aluno que indaga a escrita do "Ocêis". Depois de produzirem o texto, que ficou registrado no caderno de Português, as crianças tiveram um tempo para desenhar.

Pensemos nas condições desencadeadoras desta produção. A professora, já tendo trabalhado com o gênero textual convite, sugere a escrita coletiva de um convite para a festa junina da escola. Ou seja, as crianças sabiam *o que dizer, por que iriam dizer* e *para quem iriam dizer*: escrevem um convite, para uma festa que ocorreria na escola, endereçado às suas próprias famílias. Neste sentido, a professora atende a pelo menos três condições para se produzir um texto, segundo Geraldi (1997), o que, em alguma medida, cria condições para contornar a artificialidade na produção do texto.

Um conflito se instaura, no evento em análise, quando a professora exige que a linguagem a ser usada deveria se aproximar do estilo lexical e morfológico do personagem Chico Bento da *Turma da Mônica*. As crianças acabam não refletindo sobre os usos da língua que querem usar no convite, pois há um conjunto de prescrições feitas por Hilda. Outro aspecto que se nota em tal prática escolar é o fato de o convite circular em tal domínio escolar, no caderno escolar, na disciplina de Português. O

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

convite na escola recebe, assim, camadas de significados desta esfera que cristaliza um modo de produção e de circulação que se engendra em usos típicos das tarefas escolares. Tal escolha afasta-se em vários elementos dos usos que podemos fazer dos convites em outros contextos sociais fora da escola. Ficando no caderno, o convite pode ter sido lido ou não pelas famílias e pelos amigos. Como consequência, o gênero transforma-se num conteúdo, um objeto escolar mais do que uma prática social, um enunciado, que busca convidar as famílias para um festejo escolar.

Não podemos deixar de concordar com Geraldi (2015), para quem o deslocamento, no ensino de língua materna, de objetos a práticas está na contramão dos projetos neoliberais de sociedade e de escola, que ganharam ainda mais força nos últimos anos; para o autor, objetos podem ser mercadorias; práticas são voltadas para fins definidos coletivamente na escola. Desse modo:

> Os gêneros passam a ser "entes" e não processos disponíveis para a atividade discursiva que se realiza no interior das esferas de atividades humanas. Assim desbastado de toda sua originalidade, o estudo bakhtiniano, mantida a referência à linguística da enunciação, se prestou a um deslocamento no ensino que vai das tentativas de centração na aprendizagem através das práticas, para objetos definidos previamente, seriáveis, unificados e exigíveis em avaliações nacionais. Agora se ensina um gênero no qual o aluno pode se exercitar. O movimento vai do ensino à organização didática da aprendizagem. Não é preciso partir do capital cultural: dispõe-se da segurança do capital escolar (GERALDI, 1997, p. 80).

Sendo assim, ao analisarmos as práticas da professora Hilda no trabalho com o gênero convite, observamos, em vários eventos, um maior destaque para uma conceituação de determinados elementos (*Que gênero textual é esse?*) do que uma preocupação com uma pedagogia que procurasse usar adequadamente e criticamente o gênero convite em uma determinada situação de interlocução. A análise dos textos e das perguntas propostas revelam um apego a uma perspectiva estruturalista e centrada em aspectos explícitos do texto, com pouca preocupação com as vozes sociais e os discursos que emergem de tais relações interlocutivas (*Quem enviou o convite? Para quem o convite foi enviado? Escreva: o dia da festa, o local e a hora e a característica da bruxa.).* Hilda aproxima-se bastante aqui de uma exploração do texto em sua superfície, utilizando-se da lousa, do caderno e de folhas xerocadas como objetos centrais dos eventos de letramento escolar.

Notamos claramente, em vários momentos, a hegemonia do modelo autônomo discutido por Street (1984) e aprofundado em Street e Street (2014) ao discutir os processos de pedagogização. Segundo os autores, o modelo autônomo de letramento que orienta muitas políticas públicas (como a atual Política Nacional de Alfabetização) trata a língua como se fosse uma coisa e as competências são independentes e neutras. Notamos aqui a permanência também de uma prática de forte objetificação da língua na escola, uma vez que, em alguns momentos, os eventos ajudavam muito mais a construir um distanciamento entre as crianças e a língua, os textos e os gêneros. Para Street e Street (2014, p. 131):

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

> Escrever é um modo de criar essa distância – colocar a língua na lousa serve como uma técnica que permite às crianças ver e objetificar esse processo de aprendizagem. Uma vez na lousa, na folha de exercícios, no livro etc., a língua se torna um problema à parte sobre o qual professora e alunos trabalham em conjunto.

Hilda, como a professora norte-americana observada por Street e Street (2014), ao ler o convite em sala de aula, abriu pouco espaço para a negociação de significados. As perguntas não problematizavam os sentidos nem o próprio conteúdo dos textos (*Qual o assunto do texto? Quem enviou o convite?*), mas já apontavam para aspectos ditos sociocomunicativos (audiência) e o reconhecimento das características formais dos textos e sua relação com o gênero convite. Em seu processo de alfabetizar, Hilda parece mostrar-nos que mobiliza a categoria de gênero como uma espécie de modelos (rígidos?) de texto que possui certas convenções e estabilidades (*Este convite foge um pouco do padrão de convite que eu expliquei, mas dá pra gente trabalhar*). Sua procura por obras literárias infantis ou exemplos na internet demonstram que a pedagogização de tais práticas de letramento na escola se revela por meio do "exemplo" e do "modelo".

Como muitas alfabetizadoras, Hilda revela-se aqui mobilizando uma concepção de gênero que se equaciona facilmente a um modelo típico de texto, que possui regularidades, certas normas e convenções. É, provavelmente, tal crença que faz com que Hilda e o planejamento da escola insira o convite como um objeto de estudo das aulas de Língua Portuguesa no 2º ano. A produção de um convite para a festa junina com a turma não passa pelos questionamentos do uso de um personagem da Turma da Mônica e todo estereótipo de caipira que envolve tanto a língua quanto a festa brasileira em comemoração aos festejos de determinados santos católicos e a colheita do milho na Região Nordeste. Os conceitos de *roça* e de *falar diferente* orientam a produção textual muito mais do que a possibilidade de estar em novos mundos discursivos ou fazer as coisas de maneira interessante. Nota-se muito mais um fazer as coisas de maneira adequada ao que foi solicitado *("Eu quero assim, é o Chico Bento que tá falando", diz a professora, para um aluno que indaga a escrita do "Océis")*. Em tal movimento pedagógico, notamos uma tentativa (não sem conflito ou sem tensão) de colocar certos enunciados em uso na ação comunicativa; afinal, as crianças escreveram para sua família e seus amigos.

7 Considerações finais

O trabalho com o gênero convite na turma da professora Hilda nos permitiu refletir sobre como ela configurou determinados *eventos de alfabetização* para ensinar a Língua Portuguesa para crianças em uma turma de 2º ano. O discurso da diversidade textual e dos gêneros já é algo comum nas aulas de Hilda. Como diz o poema de Thiago de Mello (2017 [1965]): *Não, não tenho caminho novo*. Hilda mostrou-nos que ela está construindo, em sua trajetória docente, novos jeitos de caminhar. Tais

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

"jeitos" se revelam frágeis em vários aspectos, mas também potentes em outros, considerando a sua formação inicial e seu processo de desenvolvimento profissional.

Em nossa análise, procuramos mostrar como, na construção de alguns eventos de alfabetização, no sentido dado por Almeida (2020), a professora vai experimentando o conhecido (o gênero convite) de algumas crianças, mas também vai simulando experienciar o "novo" (forma composicional do texto, aspectos explícitos do texto que o faz ser reconhecido como um convite). A leitura de uma obra literária para iniciar o trabalho na escola revela-se como um modo de operar uma experiência de aprendizagem diferente tanto para ela, enquanto professora alfabetizadora (*Ah, ano que vem eu posso fazer assim, assim, posso mudar isso... vai surgindo ideias, né? Aí eu vou mudando, vou mudando*), quanto para as crianças (*As crianças participam e comentam, dizendo, por exemplo, que a data da festa não pode faltar, o horário etc.*). Nesse jogo entre o conhecido e o novo, Hilda vai tecendo algumas dimensões do objeto que deseja ensinar para alfabetizar as crianças.

Os eventos de alfabetização analisados aqui sugerem que o gênero convite é tratado na tensão entre o conhecido e o novo, com várias atividades centradas no processo de conceitualizar e fazer com que as crianças "descubram", por meio de perguntas orais ou escritas, como os textos são estruturados e qual a sua função. Há uma aplicação de tais conhecimentos na produção coletiva do convite, mas sem uma abordagem discursivo-enunciativa e crítica em jogo. As crianças, de diferentes maneiras, irão se apropriar dessas práticas escolares, dos processos em jogo e dos valores; por isso, necessitamos refletir tanto sobre os aspectos educacionais e pedagógicos em questão, mas também sobre as facetas identitárias e ideológicas.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Caroline de. **Eventos de alfabetização em duas escolas:** uma análise comparativa e etnográfica. Orientadora: Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo. 2020. Tese (Doutorado em Educação) − Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/38141/1/TESE%20Ana%20Caroline%20de%20Almeida.pdf. Acesso em: 03 ago. 2021.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

BARTLETT, Lesley; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Aproximações entre a concepção de alfabetização de Paulo Freire e os novos estudos sobre letramento. **Revista Brasileira de Alfabetização**, São Paulo, v. 1, p. 227-236, jan./jun. 2015. Disponível em: https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/46. Acesso em: 15 jun. 2021.

BARTLETT, Lesley; VAVRUS, Frances. **Rethinking case study research**: a comparative approach. New York: Routledge, 2017.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy Practices. *In*: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. **Situated literacies**: theorising reading and writing in context. London: Routledge, 2000. p. 7-14.

BAZERMAN, Charles. **Retórica da ação letrada**. São Paulo: Parábola, 2015.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino fundamental 1º e 2º ciclos: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2018.

BUNZEN, Clécio dos Santos. **Dinâmicas discursivas na aula de Português**: usos do livro didático e projetos didáticos autorais. 2009. Orientadora: Angela Kleiman. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas,

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Campinas, 2009. Disponível em: http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269281. Acesso em: 13 ago. 2018.

BUNZEN, Clecio. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. *In*: VÓVIO, Claudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula. B. (org.). **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em Linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 99-120.

CARDOSO, Beatriz; EDNIR, Madza. **Ler e escrever, muito prazer!** São Paulo, Ática, 1996.

CHARTIER, Anne-Marie; CLESSE, Christiane; HÈBRARD, Jean. **Ler e escrever**: entrando no mundo da escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. [1991].

COSTA, Sérgio. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GEE, James Paul. **Literacy and Education**. New York: Routledge, 2015.

GEE, James Paul. Oralidad y literacidad: de El Pensamiento salvaje a Ways with Words. *In*: ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia (org.). **Escritura y sociedad**: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Peru, 2004. p. 23-55.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015.

GREEN, Judith L.; DIXON, Carol N.; ZAHARLICH, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista***,* Belo Horizonte, v. 42, p. 13-79, dez. 2005. Disponível em: http://educacaoemrevistaufmg.com.br/edio-anterior/educacao--em-revista-no-42-ano-2005/. Acesso em: 10 jun. 2016.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

HEATH, Shirley; STREET, Brian. **On Ethnography**: approaches to language and literacy research. New York; London: Teachers College Press, 2008.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, Angela. (org.). **Os Significados do Letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela. **Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp; MEC, 2005.

LANDSMANN, Liliana. **Aprendizagem da linguagem escrita**: processos evolutivos e implicações didáticas. São Paulo: Ática, [1993]2003.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **Interações Interações nas práticas de letramento em sala de aula**: o uso do livro didático e da metodologia de projetos. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MELLO, Thiago de. Faz escuro mas eu canto. São Paulo: Global, 2017. [1965].

ROJO, Roxane. Letramento e diversidade textual. *In*: MENDONÇA, Rosa Helena; CARVALHO, Maria Angélica F. de C. **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: MEC, 2006. p. 24-29.

STREET, Brian. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Trabalho apresentado durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade. 2003. Disponível em: https://pdfcoffee.com/abordagens-alternativas-ao-letramento-e-ao-desenvolvimento-pdf-free.html. Acesso em: 03 ago. 2021.

STREET, Brian. Los nuevos estudios de literacidad. *In*: ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia (org.). **Escritura y sociedad**: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Peru, 2004. p. 81-107.

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

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. [1995].

STREET, Brian; STREET, Joana. A escolarização do letramento. *In*: STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. [1995].

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever**: perspectivas psicológicas e implicações educacionais. São Paulo: Ática, [1995]2003.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

CAPÍTULO 3

EVENTOS DE LETRAMENTO COM FOCO NA PRODUÇÃO DE TEXTOS NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: uma perspectiva etnográfica

Érica Feijó de Souza Lima
Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo

1 Introdução

À escola é socialmente atribuído o papel de mediar e oportunizar o acesso ao conhecimento sistematizado das diversas áreas. Não poderia ser diferente no que compete à escrita. Norteadas por essa constatação, percebemos que essa instituição assume o papel de representante da "cultura letrada", uma vez que é nesse espaço que, majoritariamente, efetiva-se o aprendizado da escrita.

Dessa forma, para entender como as marcas da escolarização impactam a escrita nessa esfera social, não seria proveitoso desconsiderarmos e ou negarmos o processo de escolarização, como orienta Soares (2011), desafiando-nos a compreendê-lo como elemento constitutivo da cultura escolar, nos contrapondo a uma apreciação pejorativa. A contribuição desta autora ainda nos faz rememorar as proposições de Rockwell (1985), que, em estudo etnográfico na escola, instiga-nos a perceber que nesse espaço o ensino da escrita se configura nas seguintes categorias: 1) aprendizagem da estrutura da língua, 2) os usos especificamente escolares da língua escrita e 3) a aquisição de outros conhecimentos escolares através da língua escrita.

Os resultados destacados por Rockwell (1985) também nos fizeram considerar que os usos da escrita no contexto escolar assumem uma forma peculiar, pois atendem aos objetivos, necessidades, especificidades e funcionalidades típicos da cultura escolar. Essas evidências nos aproximam da definição de letramento escolar, compreendido como "[...] um conjunto de práticas socioculturais, histórica e socialmente variáveis, que possui uma forte relação com os processos de aprendizagem formal da leitura e da escrita, transmissão de conhecimentos e (re)apropriação de discursos" (BUNZEN, 2010, p. 101).

Então, imersas nas contribuições desses autores, no que tange aos usos da escrita no contexto escolar, realizamos uma investigação com base no seguinte questionamento: Como ocorrem os eventos de letramento no ensino de produção de textos na escola? É lançando mão dessa questão que intencionamos discutir nossas apreciações sobre os eventos de letramento na produção de textos ocorrentes em uma turma

de 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Mundo Esperança da Rede Municipal do Recife − Pernambuco.

Salientamos que este estudo decorre de uma pesquisa mais ampla[10] (LIMA, 2017), na qual nos comprometemos com *os eventos de produção de textos* como o objeto de investigação, os quais permearam as discussões vindouras, pois, ao elegermos tal objeto, não nos desvencilhamos dos demais eventos ocorrentes na dinâmica da sala de aula, já que acreditamos que os elementos do letramento escolar não se configuram isoladamente. Aqui, o *letramento* é compreendido como prática social (STREET, 1984), o que nos faz reconhecer a existência de múltiplos letramentos que variam mediante o tempo e o espaço e os diversos contextos e culturas. Os Novos Estudos do Letramento (NEL) têm buscado uma mudança em relação à visão dominante de letramento, que o apregoa como habilidade "neutra". Os estudos de Street (1984) são um dos aportes teóricos que alicerçam a forma como concebemos os usos da escrita na escola no que corresponde à produção de textos.

A compreensão e mobilização dos conceitos de *letramento autônomo* e *letramento ideológico* (STREET, 1984)*, eventos de letramento e práticas de letramento* (HEATH, 1982, 1983, 2004; KLEIMAN, 1995; MARINHO, 2007) são fundamentais, pois nos ajudam a refletir sobre as modificações ocorrentes na escrita mediante o contexto de uso. Nessa direção, a observação dos *eventos de letramento no ensino de produção de textos* na nossa pesquisa tem como contexto um lócus específico, a sala de aula, espaço aqui compreendido como produtor e reprodutor de cultura (MACEDO, 2005). Sendo assim, defendemos que o contexto escolar influencia, afeta e condiciona a significação da escrita nele produzida.

Diferentes estudos cujo objeto são as ações pedagógicas que tratam do ensino da produção de textos na escola (ANDRADE, 2015; CRUZ, 2012; GUERRA, 2009; GIRÃO; BRANDÃO, 2011; LEAL, 2004; VARELLA, 2013) alertam que existem lacunas que limitam as possibilidades de os(as) estudantes apreenderem as especificidades e as finalidades de textos produzidos na sociedade. Tal problemática mostra-nos que se faz necessário empreender esforços na produção e publicação de estudos que abranjam este elemento do letramento escolar: *a produção de texto*. Estudos que contribuam para o planejamento e a mediação dessas práticas, para que através delas os(as) estudantes sejam capazes de produzir textos que atendam às demandas da nossa sociedade letrada.

Em um ensino alicerçado na concepção de linguagem como interação, é premissa a evidência de atividades que busquem tratar a língua como elemento socialmente produzido (ALMEIDA, 2012). Dessa forma, as práticas constituintes do letramento escolar devem se aproximar das práticas e usos de outros contextos sociais da escrita. Geraldi (1997) ensina-nos que para produzir um texto é necessário que: se tenha não somente o que escrever, mas também para que e para quem escrever. Tais informações servirão, então, para orientar tanto a escolha do gênero de texto

10 Pesquisa de mestrado desenvolvida entre 2015 e 2017 com foco na compreensão dos eventos de letramento no ensino de produção de textos ocorrentes em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental Escola Mundo Esperança da Rede Municipal do Recife – Pernambuco.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

como a escolha dos recursos linguísticos a serem utilizados por quem produz o texto. Assim, faz-se necessário promover para os(as) estudantes atividades que envolvam situações de escrita que também possibilitem explorar as condições de produção de texto, partindo de situações que surjam do ambiente escolar ou mesmo criadas pelos(as) professores(as). Geraldi, Girão e Brandão (2011) chamam nossa atenção para a percepção da relação que se estabelece entre as condições de produção e os usos da escrita: na interação entre as pessoas, existe um objetivo que nos impulsiona a escrever (a finalidade) – nos dirigimos, interagimos com alguém através da escrita (o destinatário/o interlocutor) –, e existe uma forma socialmente estabilizada pela qual esse registro escrito comumente se concretiza (o gênero).

Assim, o objetivo deste capítulo é compreender um dos cinco eventos de letramento com foco na produção de texto – a *produção de etiqueta de identificação do caderno* – identificados na turma de 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Mundo Esperança e as ações pedagógicas da professora Maria na mediação desses eventos, a partir de aportes teóricos que nos aproximam dos campos conceituais dos Novos Estudos do Letramento, da Etnografia e da Produção de Textos.

2 A perspectiva etnográfica como ferramenta de investigação dos eventos de letramento

Como dito, nossa investigação ocorreu na sala de aula de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Mundo Esperança, no período de fevereiro a maio de 2016. A escolha da escola se deu porque ela permitiu a recepção de várias pesquisadoras no mesmo período. Nela pudemos contar com a abertura e o bom senso dos(as) integrantes da equipe gestora e dos(as) professores(as) da instituição, que de forma acolhedora participaram efetivamente da pesquisa, diferentemente das outras instituições que recusaram. Já a escolha pelo 3º ano se deu pelo fato de nossas intenções de pesquisa perpassarem pelo desejo de investigar as ações pedagógicas de uma professora no último ano do ciclo de alfabetização.

Realizamos uma pesquisa alicerçada em pressupostos teóricos e elementos de produção de dados da etnografia: a incursão em campo por meio de observações de aulas com algumas gravações de áudio, registro em diário de campo e entrevista semiestruturada. A etnografia provém da Antropologia e tem seu surgimento vinculado à necessidade de se repensar as pesquisas que circundavam em torno da cultura e da sociedade por meio de princípios epistemológicos mais condizentes com a natureza do objeto de investigação e com a razão de ser das pesquisas que envolviam a(s) cultura(s) dos povos. No caso da nossa proposta de investigação, uma análise mais local dos eventos de letramento, com foco na produção de textos, foi o nosso maior interesse, o que justifica a escolha do uso da perspectiva etnográfica, que nos auxiliou na compreensão dos fenômenos observados e descritos advindos da sala de aula. Como afirmado por Ezpeleta e Rockwell (1989, p. 45), a etnografia é uma opção metodológica que "[...] propõe-se a conservar a complexidade do fenômeno social e a riqueza do contexto peculiar".

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Estudos alicerçados na etnografia, como os de Macedo (2005), Costa (2010), Marinho (2010), Chagas (2011) e Bunzen (2014), têm contribuído para a divulgação de elementos muitas vezes imperceptíveis na escola. Tais estudos baseiam-se na teoria dos NEL, que partem da noção de letramento como uma prática social, prática essa marcada por uma dimensão ideológica, situada geográfica e historicamente, a qual se manifesta por meio dos diferentes usos da escrita na sociedade. Além disso, consideram as relações de poder imbricadas nestas práticas e os valores e significados que estes usos têm para os próprios sujeitos (GEE, 2004; HEATH, 1983; KALMAN, 2004; STREET; STREET, 2004; STREET, 2010, 2014).

Na nossa pesquisa, a observação das aulas com uso efetivo do diário de campo foi um elemento central que se configurou como potencializador para a compreensão da realidade (MINAYO, 2010). Tal processo mostrou-se desafiador, pois nossa vasta experiência como professora dos anos iniciais, muitas vezes, tendia a nos afastar da expressiva necessidade de compreensão dos fenômenos ali observados, atraindo-nos para prováveis especulações. Porém, analisando os eventos oriundos das aulas observadas e nos debruçando no estudo sobre a perspectiva etnográfica, percebemos que era necessário a tomada de uma postura reflexiva, uma vez que o conhecimento a ser produzido partiria da compreensão dos fenômenos, das ações, do cotidiano do grupo observado, das relações estabelecidas entre a professora e as crianças e do entendimento de que todos esses fatores estão imersos em um contexto produtor e reprodutor da cultura escolar.

Outro elemento de elaboração de dados utilizado foi a entrevista do tipo semiestruturada como sugerem Minayo (2010) e Lüdke e André (1986), por se constituir a partir de um esquema básico e não ser aplicada rigidamente, permitindo à pessoa que entrevista fazer as adaptações necessárias aos questionamentos que orientam a pesquisa. Em nosso trabalho, empreendemos esforços para dar voz à professora do 3º ano do Ensino Fundamental na tentativa de compreendermos as práticas de produção de textos por ela propostas e, dessa forma, as entrevistas tiveram papel significativo no auxílio do cumprimento dessa aspiração. Foram realizadas duas entrevistas com a professora com a intenção de aprofundar nossas considerações sobre os eventos de letramento observados de maneira geral e especificamente no ensino de produção de textos mediados pela docente, no entanto elas não foram utilizadas neste capítulo.

Nossa imersão no campo de pesquisa totalizou 19 observações de aulas e foram realizadas entre os meses de fevereiro e maio de 2016, no horário compreendido entre 7h30 e 11h40. Dessa forma, alicerçamo-nos em Macedo (2005) e Costa (2010), cujas pesquisas, realizadas com base na perspectiva etnográfica, tratam a sala de aula como elemento que produz e reproduz cultura e retomam o conceito de evento de letramento (HEATH, 1983). Na nossa análise, rememoramos a constatação de Brian Street, precursor dos NEL, quando evidencia que a relação entre língua escrita e língua oral difere segundo o contexto, e que isso se mostra "[...] pelo exame das práticas sociais de leitura e escrita em contexto e da variação nos usos e significados do letramento em diversos cenários culturais" (STREET, 2014, p. 19). A valorização do contexto nas práticas e eventos de letramento atribuída por Street também é clara nas contribuições de Freire (2011), quando se refere à leitura e à escrita. Para

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

este autor, o contexto também é determinante para a compreensão das práticas da escrita: "[...] agora já não é possível texto sem contexto" (FREIRE, 2011, p. 43). A análise de eventos advindos da sala de aula está atrelada ao contexto, ou seja, a um cenário cultural, uma vez que os usos da escrita aqui tratados emergem dos elementos da cultura escolar materializada no cotidiano da sala de aula e externada nas ações pedagógicas da professora e nas interações entre ela e os(as) estudantes. Compreender esses usos significa também apreender e desvelar esse contexto.

Com o intuito de registrar o fluxo da vida cotidiana construído nos elementos observados, registramos as práticas culturais (as aulas) e o espaço cultural (a sala de aula do 3º ano do Ensino Fundamental), focando nas ações das participantes (professora e crianças) e nos diversos eventos observados. De maneira processual, para cada dia de incursão no campo, após a reescrita minuciosa de nosso diário de campo, construímos um mapa de eventos para cada observação realizada, o que nos ajudou a visualizar elementos que constituíam o contexto observado.

Vários(as) estudiosos(as) (BRYAN, 2015; CASTANHEIRA; GREEN; DIXON, 2007; CASTANHEIRA; NEVES; GOUVÊA, 2013; FIRMINO, 2015; GOMES; DIAS; SILVA, 2009; MACEDO, 2005; COSTA, 2010) elegeram como estratégia de organização e análise a criação de mapas de eventos considerando-os como importantes instrumentos de compreensão do letramento observado que indicam as formas como os sujeitos interagem entre si, no espaço e no tempo. Os mapas que construímos constituem-se de duas colunas que nos ajudaram a estabelecer relações entre os dados oriundos de nossa incursão (registrados em nosso diário de campo), como sinaliza o mapa de eventos representado no Quadro 1:

Quadro 1 – Mapa de eventos da aula de 17 de fevereiro de 2016

EVENTOS	FOCO NAS AÇÕES DOS(AS) PARTICIPANTES
Leitura	Professora e crianças explorando coletivamente o calendário. Crianças fazendo a leitura coletiva dos meses do ano, olhando para o calendário.
Leitura	Professora lendo a fábula *A cigarra e a formiga*. Professora e crianças dialogando sobre a fábula lida.
Escrita do cabeçalho	Crianças escrevendo o cabeçalho para realizar a atividade de classe.
Exploração de aspectos do SEA	Crianças e professora discutindo sobre a similaridade sonora das palavras e escrevendo no caderno palavras que terminam com a sílaba ão. Crianças realizando uma atividade de contagem de letras e sílabas das palavras terminadas com ão.
Leitura e desenho	Professora lendo o texto de apresentação do LD de Língua Portuguesa. Crianças desenhado no LD de Língua Portuguesa (atendendo à solicitação do autor expressa no texto de apresentação do LD.

Fonte: Lima (2017).
* Nota: SEA: Sistema de Escrita Alfabética; LD: Livro didático.

A primeira coluna explicita a nossa interpretação sobre os dados observados, presumindo que os eventos são dinâmicos e constituídos de várias intercorrências advindas das interações que se materializam no contexto escolar. Outro elemento que orientou nossas interpretações acerca dos eventos observados foram as marcas discursivas nos comandos e nas orientações da professora e nas interações das crianças, que foram registradas em nosso diário de campo. Então, a observação da orientação da professora e da interação das crianças foi o que orientou a categorização desses eventos, que se constituíram daquilo que foi proposto pela professora quando informou, orientou e ou solicitou algo das crianças, trazendo algumas marcas discursivas como: *Agora, a gente vai ler* (orientação para a realização coletiva da leitura); *Vocês vão escrever* (orientação para a produção escrita individual); *Eu vou ler/ eu vou escrever* (referindo-se à própria leitura/escrita).

A segunda coluna focaliza as ações dos(as) participantes por meio de descrições escritas no gerúndio (CASTANHEIRA; NEVES; GOUVÊA, 2013), por acreditarmos que essa forma nominal de nossa língua permite-nos descrever as ações interligadas dos eventos observados de forma contínua e contextuar o que ocorria em sala mediante o que era proposto pela professora.

Expostas aqui essas considerações sobre a lógica de investigação abordada, os instrumentos de elaboração de dados utilizados e a organização adotada para tratamento dos dados, passaremos a descrever aspectos sobre os sujeitos envolvidos nesse estudo: a professora (que aqui chamaremos de forma fictícia pelo nome de Maria para preserva-lhe o anonimato) e as crianças da turma do 3º ano do Ensino Fundamental da instituição aqui denominada Escola das Crianças.

Maria é formada no antigo curso de magistério e graduada pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) em Licenciatura em Ciências e Matemática, seu ingresso na docência ocorreu por concurso público. No período da pesquisa, atendia a duas redes municipais e já somava 22 anos de experiência na docência.

Destacamos que a professora não foi informada sobre detalhes do nosso objeto de pesquisa: os eventos de letramento no ensino de produção de textos. Dissemos-lhe que nossos interesses perpassavam pelas práticas escolares da leitura e da escrita e que observaríamos as aulas independentemente dos componentes curriculares. Optamos por esse posicionamento na tentativa de realizar um estudo que buscasse compreender a realidade dos eventos de letramento ocorrentes na turma. Não tínhamos a intenção de intervir na prática docente, pois queríamos observar a rotina da sala tal como planejado pela professora.

A professora Maria orientava as crianças em todos os momentos de realização das atividades, sempre circulava pela sala atendendo de banca em banca, com presteza, tirando dúvidas quando solicitada. Permitia e incentivava que as crianças mais ágeis ajudassem aos(às) colegas a concluírem as atividades. Exigia escrita legível e caderno organizado; este era sempre observado por ela ao fim de cada atividade, ela dava o visto e escrevia *parabéns* nas atividades que avaliava como bem-feitas. Sobre o *parabéns* escrito no caderno, percebemos que as crianças se esforçavam para recebê-lo e sentiam orgulho de exibi-lo e compartilhar com a família esse registro, marca evidente do uso da escrita como artefato de avaliação na cultura escolar.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Outro ponto que chamou nossa atenção diz respeito a seu esforço em manter as crianças informadas sobre os acontecimentos do cotidiano escolar através de diálogos. Além de informá-las, percebemos indícios de um desejo de problematizar, discutir elementos que para ela eram importantes para a formação e participação das crianças. Nossa constatação, parte dos registros que compõem nosso diário de campo, por exemplo: a) quando ela explica para as crianças sua ausência devido à sua participação na assembleia dos professores – nesse episódio, Maria esclarece aos(às) estudantes a importância e a necessidade do colegiado (17 de fevereiro de 2021); b) quando ela faz questão de que as crianças acompanhem o processo de reclassificação de dois estudantes que foram transferidos para uma turma considerada mais avançada – a turma foi informada e acompanhou todas as fases do processo (entre os meses de fevereiro e abril de 2016); e c) quando ela divulga junto às crianças o resultado de uma avaliação municipal da qual a turma havia participado no ano anterior (20 de abril de 2016). O comportamento da professora alicerçado no desejo de informar às crianças nos faz refletir que "[...] o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens" (FREIRE, 2002, p. 79). Na prática observada, o diálogo toma espaço como exigência existencial da relação estabelecida entre professora e estudantes.

A turma do 3º ano A funcionou no turno da manhã com 21 crianças matriculadas, sendo 12 meninos e 9 meninas, na faixa etária de 7 a 10 anos de idade. Nesse grupo, 7 crianças já tinham estudado com Maria entre os anos de 2014 e 2015 ao cursarem o 1º e o 2º ano. Ela costumava acompanhar a turma por anos, porém, deste contingente, um aspecto que nos chamou atenção perpassou pelo fato de que 11 destes estudantes possuíam histórico de fracasso escolar (retenção no 3º ano do Ensino Fundamental em 2015, 5 crianças, sendo 2 meninas e 3 meninos) e retenção em um programa de alfabetização e correção de fluxo (5 crianças, sendo 3 meninos e 2 meninas). Nesta problemática, a turma contava com 10 estudantes retidos advindos da própria escola e 1 estudante retido oriundo de outra instituição. As crianças com esse histórico de retenção estavam fora de faixa etária para 3º ano do Ensino Fundamental.

O grupo de crianças retidas chamou-nos a atenção, pois elas apresentaram no início do ano letivo muita dificuldade e insegurança na realização das atividades. Alguns episódios de indisciplina em sala, tais como pequenos conflitos entre as crianças, agressão verbal e recusa da realização das atividades, partiram com mais frequência desse grupo. A professora demonstrava muita preocupação com estes(as) estudantes, conversávamos frequentemente sobre essa realidade e percebíamos seu engajamento para que eles(as) evoluíssem. Ela sempre estava atenta às necessidades desse grupo, sempre se colocava à disposição e buscava envolver todas as crianças nas atividades propostas. O fato de momentaneamente não conseguirem realizá-las com autonomia não era "desculpa" para não fazer. Caracterizamos essa ação como investimento na aprendizagem dos(as) estudantes, que aos poucos conseguiam avançar nos conteúdos trabalhados, na convivência com as demais crianças e gradualmente ampliavam sua autonomia.

Em suma, todos(as) da turma realizavam as atividades: uns(umas) individualmente sem necessitar de ajuda; outros(as) em duplas ou trios aleatórios; uns(umas) com ajuda quase que exclusiva da professora; e outros(as) copiavam as respostas, mas todos(as) concluíam. O comportamento da professora mostrou-nos que o fato de as crianças enfrentarem realidades complexas não as eximia da oportunidade de aprender. Ela não

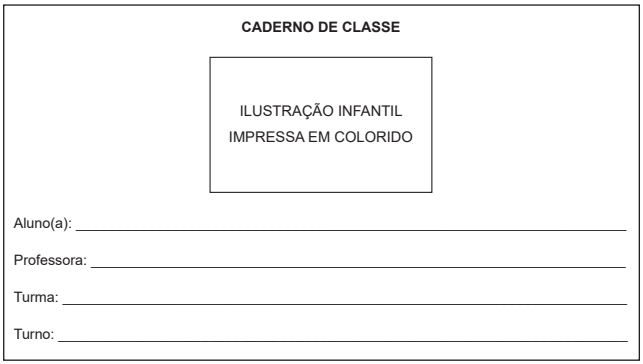
desistia de contribuir para que elas avançassem, o que nos rememora Freire (2013, p. 134), quando aduz que "[...] com relação a meus alunos, diminuo a distância que me separa de suas condições negativas de vida à medida em que o ajudo a aprender". Essa reflexão nos ajuda a compreender algumas marcas na prática apresentada pela professora.

3 Eventos de letramento na produção de textos

Findadas as 19 observações de aula, a construção e as análises dos mapas de eventos, foram identificados ao longo do período da pesquisa 5 eventos de letramento com foco na produção de texto: 1) produção de uma etiqueta de identificação para o caderno de classe; 2) produção de um bilhete aos responsáveis; 3) produção de uma paródia de uma cantiga alusiva à Páscoa; 4) produção de um gráfico de colunas; e 5) produção de uma legenda para uma figura. Neste capítulo, optamos pela descrição e análise do primeiro evento de letramento com foco na produção de textos: *a produção escrita de uma etiqueta de identificação para o caderno de classe.* Vale salientar que a descrição a seguir se ancora em nossos registros etnográficos constitutivos do nosso diário de campo.

O momento de produção desta atividade ocorreu após a exploração do calendário (conforme apresentado no mapa de eventos do Quadro 1), quando a professora, no primeiro dia de aula, 15 de fevereiro de 2016, falou para as crianças que elas usariam naquele momento o caderno de classe como suporte para a atividade que realizariam, que era a de produzir o registro da etiqueta de identificação do caderno de classe. O caderno utilizado foi o oferecido pela Secretaria Municipal de Educação. Maria entregou-os para as crianças, para nossa surpresa eles estavam cuidadosamente organizados, pois receberam a intervenção da professora em seu *layout*. Ela havia colado uma folha de ofício na capa dos cadernos com um desenho infantil centralizado e, abaixo do desenho, um retângulo com linhas aparecia como o espaço para o registro dessa escrita. Como não dispusemos do registro fotográfico da capa do caderno, construímos um esboço para auxiliar a compreensão, conforme Figura 1:

Figura 1 – Esboço da etiqueta de identificação do caderno de classe



Fonte: Lima, 2017.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Assim, a primeira proposta de atividade escrita no primeiro dia de aula foi a produção do texto da etiqueta de identificação, idealizada pela professora, localizada na parte inferior da folha colada na capa dos cadernos, contendo as seguintes informações: aluno(a), professora, turma e turno. Enquanto as crianças produziam o texto, a professora fez menção à caligrafia e funcionalidade do registro escrito, como aponta o diálogo abaixo:

> **Professora:** Caprichem na letra, quero essa letra bonita. (E continuou)
> **Professora:** Para que vocês acham que a gente tá escrevendo isso?
> **Crianças:** Para marcar de quem é o caderno! (Uma criança)
> **Professora:** Sim, mas a gente escreve essas informações, para que? Por que é importante preencher isso direitinho? Vejam, os cadernos são iguais, se não escrevermos não saberemos de quem é o quê.
> (Diário de campo, 15/02/2016)

Nesse momento, a professora explorou a necessidade para a qual o registro escrito de identificação do caderno serviria, bem como a sua funcionalidade. Explicou sobre a similaridade dos nomes de algumas crianças e que, em caso de esquecimento dos cadernos na escola, a etiqueta ajudaria na identificação da criança. Também frisou que a etiqueta teria grande importância para a identificação dos cadernos, por isso a necessidade da legibilidade na escrita. Durante a realização da atividade, ela transitou pela sala bem próximo às cadeiras das crianças. Acerca do desempenho na realização da produção escrita, algumas crianças terminaram a atividade com agilidade, umas demoraram um pouco e outras demonstraram dificuldades, sendo estas últimas auxiliadas pela professora até que todas concluíssem.

Na análise desse evento, podemos perceber o quanto a escrita é afetada pelos seus contextos de produção. A produção de texto que resulta no registro da etiqueta de identificação do caderno de classe está ligada a um contexto temporal e cultural da escola. Tratava-se do primeiro dia de aula, e sabemos que, nas ações pedagógicas de professores(as) dos anos iniciais, principalmente no ciclo de alfabetização, é comum a orientação dada às crianças sobre os usos de objetos e artefatos originados na escola e/ou para a escola. Percebemos também como a cobrança da legibilidade do registro compõe o cenário escolar, algumas marcas discursivas nos comandos estabelecidos pela professora explicitam nossa constatação: *Caprichem na letra, quero essa letra bonita*. Nessa expressão, podemos perceber que a professora, figura de autoridade da sala de aula, faz uso dessa autoridade, solicitando e demandando das crianças um registro legível. Nossa constatação também se evidencia quando ela ainda questiona as crianças: *Por que é importante preencher isso direitinho?*

A produção textual proposta pela professora atendeu a uma das necessidades da própria turma: a identificação de um dos materiais que tem grande relevância no contexto por nós observado, o caderno. Porém, o incentivo da professora em fazer com que as crianças percebam a funcionalidade do texto fica explícito quando, em seu discurso, ela chama atenção para as necessidades e funcionalidades do registro escrito: *Para que vocês acham que a gente tá escrevendo isso?* O uso da expressão *a*

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

gente no discurso da professora, parece nos evidenciar o envolvimento dela na ação de produção e uma estratégia usada por ela para estabelecer uma proximidade maior com as crianças. O *para quê?* e o *por quê?* presentes no discurso da professora em dois momentos distintos do diálogo nos mostram a sua preocupação em assegurar uma das condições de produção do texto definidas por Geraldi (1997): a função do texto produzido precisa ser explicitada para que se estabeleça a sua função comunicativa.

Ainda no diálogo, também podemos perceber que umas das crianças da sala expõe sua compreensão acerca da funcionalidade daquele texto: *Para marcar de quem é o caderno*. As ações pedagógicas da professora, ao solicitar a produção desse gênero e na discussão promovida com as crianças, corrobora nossos pressupostos ao tratarmos "[...] o letramento como um processo dinâmico em que o significado da ação letrada é continuamente construído e reconstruído por participantes, quando se tornam membros de um grupo social" (CASTANHEIRA; GREEN; DIXON, 2007, p. 9). Para a turma, o texto produzido tinha um significado relacionado à utilização dos cadernos das crianças inseridas em grupo social, a turma da sala de aula. O texto produzido atendia às necessidades específicas desse grupo, podendo ser ampliado para um contexto macro, a escola como um todo, devido às informações que compuseram a etiqueta: turma e turno, que serviriam de marcas de identificação para toda a escola, caso algum caderno fosse esquecido e/ou extraviado.

As ações descritas mostram-nos que a professora transforma em objeto de estudo da língua um artefato por ela produzido, a capa ilustrativa do caderno de classe. Essa constatação nos fez lembrar o estudo desenvolvido por Gomes, Dias e Silva (2009), que observaram como os participantes de uma sala de aula (professora e estudantes) construíram, por meio de suas interações, oportunidades de aprendizagens da escrita à medida que interagiam e discutiam sobre o registro da rotina diária da sala. Isso mostra-nos que as ações pedagógicas dos professores podem transformar elementos comuns no cotidiano escolar em elementos desencadeadores de produção de sentido pelas crianças, neste caso, a produção da etiqueta de identificação.

Ainda em análise, podemos mobilizar o conceito de letramento escolar pensando na escola como uma esfera/agência social que produz e reproduz gêneros que nela circulam no intuito de atender suas necessidades. Kleiman (2005), Bunzen (2010) e Macedo (2010) contribuem para a compreensão das práticas escolarizadas como um tipo de prática social de letramento que é construído nas interações discursivas em sala de aula, e que o engajamento decorrente dessas práticas são atos sociais. As contribuições desses(as) autores(as) alinham-se ao pensamento de Street (2003, p. 78), quando afirma que "[...] engajar-se em práticas de letramento é sempre um ato social [...]", pois, "[...] as formas nas quais professores e estudantes interagem já são uma prática social que afeta a natureza do letramento que está sendo aprendido, as ideias de letramento apropriadas pelos participantes e sua posição nas relações de poder" (STREET, 2003, p. 78).

Vale salientar que, ao longo de nossa incursão no campo, pudemos visualizar a preocupação da professora no que diz respeito aos critérios de organização dos registros escritos das crianças em seus cadernos. Vejamos um excerto de um diálogo entre a professora e as crianças, em nossa segunda observação de aula, que

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

nos ajudará a perceber a interdependência entre o evento de produção da etiqueta de identificação do caderno e o cuidado da professora, quando ela busca orientar as crianças a escreverem o cabeçalho escolar:

> **Professora:** Para organizar o caderno, para gente saber a data que aquela tarefa foi feita. Então, todos os dias, a gente vai escrever bonito o cabeçalho para o caderno ficar organizado.
> **Professora:** O que a gente vai escrever agora?
> **Crianças:** O nome da escola. *(em coro)*
> *A professora registra o nome da escola no quadro em letra cursiva.*
> **Professora:** Agora, o nome de nossa cidade, e depois, e agora?
> **Crianças:** A data.
> **Professora:** Qual é a data?
> **Crianças:** 17. *(Em coro)*
> **Professora:** E o mês?
> **Crianças:** Fevereiro. *(Em coro)*
> *Feito o registro do cabeçalho, a professora questionou às crianças.*
> **Professora:** Por que a gente usa o cabeçalho, gente?
> **Crianças:** *(silêncio)*
> *A professa insiste...*
> **Professora:** Para quê? Quem sabe? *(Devido ao silêncio das crianças, a própria professora respondeu)*
> **Professora:** Para organizar o caderno, para gente saber a data que aquela tarefa foi feita. Então, todos os dias, a gente vai escrever bonito o cabeçalho para o caderno ficar organizado! Vamos lá, todo mundo com letra linda e arrumada.
> (Diário de campo, 17/02/2016)

Ao analisarmos esse evento de letramento, percebemos que o discurso da professora, é ratificado em suas ações pedagógicas. Tal evidência mostrou-nos que "[...] a aula condiciona os modos como a escrita se institui na escola e também é condicionada pelas maneiras como a escrita se institui e se constitui nesses contextos socioculturais" (MARINHO, 2010, p. 79). Sobre a exigência da organização do caderno, temos como marca a solicitação da escrita do cabeçalho, contingenciada 11 vezes ao longo de nossa incursão no campo. A supervalorização do caderno e sua organização dialoga com as considerações de Bunzen (2009), quando trata das dinâmicas discursivas na sala de aula e nos instiga a compreender que funcionalidades deste objeto estão imbricadas ao letramento escolar.

O caderno marca inclusive a entrada dos(as) alunos(as) em um processo de escolarização mais formal, uma vez que é preciso aprender a manuseá-los – fazer pouca força no lápis para não rasgar as folhas, apagar os "erros" sem manchar as páginas, não amassar ou fazer "orelhas de burro" nas pontas das folhas, etc. O letramento escolar engloba uma série de práticas específicas, entre elas aprender a escrever entre as margens, nas linhas do caderno, selecionar a disciplina correspondente ao conteúdo dado, preencher diariamente o cabeçalho: "[...] O caderno faz parte do cotidiano escolar, pois é comum professores e alunos discutirem sobre as regras e formas de utilização e organização" (BUNZEN, 2009, p. 135).

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

A organização do caderno era elemento bastante enfatizado pela professora. Tal característica advinda do contexto investigado alinha-se ao que Chartier (2002) pontuou sobre o fato de o caderno desempenhar papel central no trabalho escolar, sendo necessária a compreensão da funcionalidade desse "dispositivo", pois ele articula os fazeres dos(as) professores(as) e dos(as) alunos(as).

4 Considerações finais

Nossas reflexões sobre o evento de letramento *produção de etiqueta de identificação do caderno* tiveram por objetivo destacar como a escrita é impactada pelo contexto no qual ela é produzida, como bem nos apontam os NEL, um dos principais campos teóricos que alicerçou nosso estudo e nosso entendimento sobre letramento.

No que corresponde à análise da prática pedagógica, partimos do pressuposto de que é preciso analisar o contexto em que as ações pedagógicas são propostas e refletir sobre "os porquês" que justificam as lógicas de organização das dinâmicas de trabalho dos(as) professores(as). Não foi nossa intenção estabelecer comparativos entre modelos que podem parecer tradicional e/ou inovador, pois seria uma ação redutora de nossa parte, como bem nos faz perceber Chartier (2000).

No que se refere ao evento aqui mencionado, observamos que a professora, no decorrer das suas proposições durante o momento da produção da etiqueta junto às crianças, fez sua mediação tentando esclarecer a funcionalidade daquele gênero, questionando seus usos e as informações que continha. Ao nosso ver, a professora lançou mão das condições de produção de texto em sua prática (GERALDI, 1997; GIRÃO; BRANDÃO, 2011). É importante destacar que o gênero produzido passaria a incorporar o cotidiano das crianças ao usarem os cadernos no decorrer do ano letivo, e constatamos o zelo da professora ao optar por produzir o artefato (colorido, bem-acabado e organizado) em detrimento de escrever apenas os dados das crianças na parte interna do caderno, por exemplo.

Essa ação da professora ratifica nossa compreensão sobre o quanto, para ela, o caderno era um instrumento importante no processo de aprendizagem das crianças. Em algumas situações pontuadas em nosso diário de campo, registramos diversos momentos nos quais a professora solicitava cuidados com o manuseio e uso do caderno, uma vez que os registros ali contidos poderiam ser retomados, serviria como devolutivas de seu trabalho para as famílias e *retratava a vida do estudante* – menção da professora em uma de nossas conversas.

Vale destacar que percebemos os esforços na mediação da professora no trabalho com a língua para atender a turma, que à época da pesquisa estava finalizando o ciclo de alfabetização – muitos(as) estudantes ainda precisavam se alfabetizar e traziam consigo as marcas da ausência da aprendizagem, sendo estes 6 estudantes retidos no ensino regular e 5 advindos de um programa de alfabetização que não cumpriu sua função. Como esse contingente, tínhamos como cenário uma turma composta por mais de 50% da turma de estudantes retidos, 11 dos 21. Esse dado

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

nos inquietou ao longo de toda a pesquisa e no momento de devolutiva para a escola; já próximo da conclusão dos estudos do mestrado, tivemos a oportunidade de apresentar de maneira sucinta à equipe escolar aspectos sobre a pesquisa e, nesse momento, pudemos refletir o quanto era necessário pensar em estratégias pedagógicas que evitassem a recorrência dessa situação na escola.

Por fim, os eventos de letramento no ensino de produção de textos na turma observada confirmam a escola como um espaço produtor e reprodutor de cultura, as práticas de escrita que nela ocorrem são singulares e condizentes com o seu contexto e especificidades típicas da cultura escolar. Os eventos da *produção de etiqueta de identificação do caderno e a escrita do cabeçalho* constituíram-se numa prática de letramento escolar que evidenciou a finalidade e funcionalidade da escrita desses gêneros a partir do seu uso na escola, bem como mostraram a mediação da professora para garantir a apropriação tanto dos aspectos estéticos e linguísticos da escrita (a legibilidade) como da função comunicativa para a qual os textos estavam sendo produzidos. Tais ações pedagógicas promoveram práticas situadas de utilização do caderno, que representa um instrumento essencial nas interações discursivas entre a professora e as crianças.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Milton José de. Ensinar português. *In*: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011. p. 10-16.

ANDRADE, Renata Maria Barros Lessa de. **Produção de textos escritos nos anos finais do ensino fundamental**: a ação docente no Brasil e em Portugal. Orientadora: Telma Ferraz Leal. 2015. Tese (Doutorado em Educação) − Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/16775. Acesso em: 12 ago. 2021.

BRYAN, Kaluana Nunes Bertoluci. **Práticas de letramento na interação em sala de aula**: a constituição de uma comunidade de leitores no 5º ano do Ensino Fundamental. Orientador: Clecio dos Santos Bunzen Júnior. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7620. Acesso em: 12 de ago. 2021.

BUNZEN, Clécio dos Santos. **Dinâmicas discursivas na aula de Português**: usos do livro didático e projetos didáticos autorais. 2009. Orientadora: Angela Kleiman. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269281. Acesso em: 13 ago. 2018.

BUNZEN, Clecio. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. *In*: VÓVIO, Claudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula. B. (org.). **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em Linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 99-120.

BUNZEN, Clécio dos Santos. Dinamicidade e eventos de letramento na sala de aula: reflexões sobre usos do caderno escolar. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL LETRAMENTO E CULTURA ESCRITA, 5, 2014, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte, 2014.

CASTANHEIRA, Maria Lucia; GREEN, Judith L.; DIXON, Carol N. Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. **Revista Portuguesa de Educação,** Braga, v. 20, n. 2, p. 7-38, 2007. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37420202. Acesso em: 13 ago. 2018.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Eventos interacionais e eventos de letramento: um exame das condições sociais e semióticas da escrita em uma turma de educação infantil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 91-107, jan./abr. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/vDxyR99wq4McQ4JNrtBrc6k/abstract/?lang=pt. Acesso em: 13 ago. 2018.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

CHAGAS, Valéria Inácio. **Eventos de letramento na escola integrada**: uma perspectiva etnográfica. Orientadora: Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) − Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2011. Disponível em: https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%20Valeria%20Inacio%20Chagas.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021

CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2000. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022000000200011. Acesso em: 13 ago. 2018.

CHARTIER, Anne-Marie. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 2, n. 3, p. 9-26, jan./jun. 2002. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38731. Acesso em: 13 ago. 2018.

COSTA, Vânia. **Práticas de leitura em uma sala de aula da Escola do Assentamento**: educação do campo em construção. Orientadora: Marildes Marinho. 2010. Tese (Doutorado em Educação) − Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-8GGN5N?mode=full. Acesso em: 15 jul. 2021.

CRUZ, Flávia Aparecida Mendes de Oliveira. **Produção de texto na alfabetização:** análise de uma prática do primeiro ano do Ensino Fundamental. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2012. Disponível em: https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao_Flavia_Aparecida_Mendes_de_Oliveira_Cruz.pdf. Acesso em: 13 ago. 2018.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. Tradução Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FIRMINO, Estevão Marcos Armada. **Sala de leitura na Rede Municipal de São Paulo**: reflexões sobre eventos e práticas de letramento com uma turma de 4° ano. Orientador: Clecio dos Santos Bunzen Júnior. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2015. Disponível em: http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/39245. Acesso em: 13 ago. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GEE, James Paul. Oralidad y literacidad: de El Pensamiento salvaje a Ways with Words. *In*: ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia (org.). **Escritura y sociedad**: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Peru, 2004. p. 23-55.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIRÃO, Fernanda Michelle; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Ditando e escrevendo: a produção de textos na Educação Infantil. *In*: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. (org.). **Ler e escrever na educação infantil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.117-138.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso Gomes; DIAS, Maria Tomayno de Melo; SILVA, Luciana Prazeres da. O registro da rotina e a construção de oportunidades de aprendizagem da escrita. *In*: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (org). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 59-76.

GUERRA, Severina Erika Morais Silva. **Produção coletiva de carta de reclamação**: interação professoras/alunos. Orientadora: Telma Ferraz Leal. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4198?mode=full. Acesso em: 13 ago. 2018.

HEATH, Shirley Brice. Protean shapes in literacy events: ever shifting oral and literate traditions. *In*: TANNEN, Deborah (ed.). **Spoken and written language**: exploring orality and literacy. Norwood, NJ: Ablex Publishing Co, 1982. p. 91-118.

HEATH, Shirley. **Ways with words**: language, life and work in communities and classrooms. New York: Cambridge University Press, 1983.

HEATH, Shirley. El valor de la lectura de cuentos infantiles a la hora de dormir: habilidades narrativas en el hogar y en la escuela. *In*: ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia (org.). **Escritura y sociedad**: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Peru, 2004. p. 143-180.

KALMAN, Judith. **Saber lo que es la letra**. México, DF: Siglo XXI, 2004.

KLEIMAN, Angela (org.). **Os Significados do Letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

KLEIMAN, Angela. **Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp; MEC, 2005.

LEAL, Telma Ferraz. **Produção de textos na escola**: argumentação em textos escritos por crianças. Orientador: Antonio Roazzi. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/8282?mode=full. Acesso em: 12 ago. 2021.

LIMA, Érica Feijó de Souza. **Eventos de letramento com foco na produção de textos**: uma perspectiva etnográfica. 2017. Orientadora: Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo. Dissertação (Mestrado em Educação) − Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/30526. Acesso em: 06 ago. 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **Interações nas práticas de letramento**: o uso do livro didático e da metodologia de projetos. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MARINHO, Marildes. Práticas de Letramento nos primeiros anos escolares. *In*: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora: UFMG, 2010. p. 68-100.

MARINHO, Marildes. Que novidades trouxeram os novos estudos sobre letramento? *In*: Reunião Regional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Anais** [...]. Sudeste, 2007.

MINAYO, Maria Cecília. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília (org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 9-29.

ROCKWELL, Elsie. Os usos escolares da língua escrita. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. 85-95, 1985. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/690.pdf. Acesso em: 12 ago. 2021.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). **Escolarização da Leitura Literária**. 2. ed., 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-48.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. New York: Cambridge University Press, 1984.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003. Disponível em: https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_Street.pdf. Acesso em: 12 ago. 2021.

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

STREET, Brian; STREET, Joana. La escolarización de la literacidad *In*: ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia (org.). **Escritura y sociedad**: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Peru, 2004. p. 181-210.

VARELLA, Vinicius Ferreira. **A construção de autoria em situações de produção coletiva de textos na escola**. Orientadora: Telma Ferraz Leal. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13378. Acesso em: 12 ago. 2021.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

CAPÍTULO 4

LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: compreendendo um evento pelas lentes da pesquisa etnográfica

Magda Dezotti
Janaina Pedrosa
Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

1 Introdução

Compreender o fazer docente requer um olhar amplo para a complexidade das relações que são próprias da cultura escolar. No campo da pesquisa, a importância dessa compreensão se torna ainda mais evidente se consideramos a necessidade de apresentar à sociedade os resultados de pesquisas com conteúdo que possa servir de base para a criação de políticas públicas voltadas para a Educação e para o incentivo às práticas de leitura no Brasil.

Este capítulo tem como objetivo apresentar resultados parciais de uma pesquisa de doutorado inserida no campo dos Novos Estudos do Letramento (NEL), especificamente a partir da leitura de textos literários, por meio de uma perspectiva etnográfica que possibilita a compreensão e interpretação dos eventos de letramento (DEZOTTI, 2019)[11]. O recorte selecionado descreve e analisa um evento de letramento construído numa turma de 5º ano da Escola Mundo Esperança da rede municipal do Recife − Pernambuco.

2 Perspectiva teórico-metodológica

A pesquisa é orientada teórica e metodologicamente pela perspectiva etnográfica desenvolvida por pesquisadores como Brian Street (STREET, 2014; 2010), Shirley Heath (HEATH, 1983), David Barton e Mary Hamilton (BARTON; HAMILTON, 2000), referências importantes dos NEL. Nessa perspectiva, não existe uma única forma de ser letrado, portanto, podemos falar em letramentos, no plural, entendendo que o conceito remete às práticas sociais de leitura e escrita, aos valores e às funções que elas assumem em uma dada cultura.

11 Pesquisa de doutorado, desenvolvida entre 2015 e 2019, com foco na compreensão dos eventos e das práticas de letramento a partir da leitura de textos literários em turmas do 5 º e 6 º anos de duas escolas públicas da rede municipal do Recife – Pernambuco (DEZOTTI, 2019).

Fundamentado nessa concepção, Street (2010) apresenta o conceito de *letramento ideológico*, no qual o letramento é reconhecido na sua dimensão ideológica, envolto em relações de poder ao mesmo tempo que é permeado de significados e práticas das culturas próprias dos locais onde elas acontecem, indo além das perspectivas cognitivistas de aquisição da cultura letrada. É nesse sentido que sua concepção pode ser aproximada da de Paulo Freire (FREIRE, 1996; 2006), inclusive o próprio Street (2010, p. 47) assinala essa possibilidade ao trazer a crítica freireana em relação à educação bancária salientando que "[...] há uma concepção que caminha na direção do que Paulo Freire chama de 'teoria bancária', que pensa os(as) alunos(as) como vasos vazios e que vamos derramando nosso conhecimento em seus espaços vazios".

As pesquisadoras Bartlett e Macedo (2015) apresentam no seu ensaio aproximações entre a concepção de alfabetização freireana e o modelo de letramento ideológico proposto pelos NEL. As autoras explicitam pontos de convergência dos pensamentos, uma vez que, para Freire, a escolarização não é neutra, mas um processo político que exige das instituições o conhecimento do(a) aluno(a) e o respeito pelos seus saberes e pela sua cultura, tendo entre seus princípios o elo crítico entre a reflexão e a ação e o diálogo como uma importante ferramenta na mediação dos saberes. Freire defendeu a inseparabilidade entre a leitura da palavra e a leitura do mundo, contribuindo, assim, para uma abordagem social da alfabetização[12] e do letramento.

No que diz respeito à literatura, acreditamos que ela deve ser parte integrante desse currículo, por isso, nossa pesquisa se dedica a compreender como ela se faz presente no cotidiano escolar. Temos ciência de que o conceito de literatura é cambiante e depende de valores de determinadas sociedades e determinadas épocas. Exemplo disso são as obras de William Shakespeare, hoje reconhecidas mundialmente pela arte literária que encerram, mas que, à época, não eram consideradas literatura. Portanto, é importante esclarecer que, ao referirmo-nos a esse termo, estamos tomando como base o conceito de Antonio Candido, que compreende a *literatura* como "[...] todas as criações de toque poético ficcional ou dramático... folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações" (CANDIDO, 1989, p. 112).

Nossa adesão a esse conceito, entre outras razões, deve-se ao fato de concebermos a língua dentro da perspectiva bakhtiniana da interação (BAKHTIN, 1997), como um organismo vivo que só se realiza em seus falantes. A língua não é dada simplesmente pelos dicionários ou ditada pelos compêndios de gramática. Ela é, sim, uma atividade que depende do uso que os sujeitos, contextual e historicamente situados, fazem dela. Daí que as múltiplas formas de se manifestar, de interagir, e as variações da língua também se estendem às criações de toque poético que fazem sentido aos sujeitos. Essa concepção está em consonância com as ideias propostas por Paulo Freire (2006, p. 11) ao declarar que a leitura não se esgota na decodificação da palavra escrita, "[...] mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo". As leituras precisam fazer sentido para os sujeitos. Dessa forma, entendemos que a

12 No Brasil, a teoria de Paulo Freire emprega o termo *alfabetização*, entretanto o que ela postula está tão próximo do campo do letramento que a tradução de sua obra para a língua inglesa é interpretada como uma teoria do letramento crítico: *critical literacy*.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

educação literária é um processo que ocorre tanto em espaços formais quanto não formais, a partir do contato efetivo com a linguagem literária materializada em diferentes formas, textos e suportes. Considerando o contexto escolar, essas concepções trazem implicações para o ensino que levam ao que Magda Soares (2011) chamou de *escolarização da literatura*, que poderá ocorrer de forma adequada ou não.

Para analisar os dados que coletamos em nossa pesquisa, lançamos mão dos conceitos de *práticas* (STREET, 2010) e *eventos* (HEATH, 1983) *de letramento*. Entendendo que os eventos se referem a elementos mais observáveis nas atividades que envolvem a leitura e a escrita e que "[...] as práticas de letramento incorporam não só 'eventos de letramento', como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as preocupações ideológicas que os sustentam" (STREET, 2014, p. 18). Elas estão situadas em contextos institucionais e culturais a partir dos quais os participantes conferem significados à leitura e à escrita, bem como aos eventos dos quais participam.

Considerando a natureza do objeto e as escolhas teórico-metodológicas, privilegiamos a perspectiva etnográfica da pesquisa qualitativa aplicada à Educação. Para tanto, inspiramo-nos em Rockwell (1989), Green, Dixon e Zaharlick (2005) e Street (2010), uma vez que compreender o que acontece dentro de uma sala de aula é algo que requer muito mais do que alguns dias de observação. Essa compreensão implica acompanhar as aulas e analisar os diversos fatores que estão relacionados ao fazer pedagógico; dessa forma, apresentamos a escola, a turma e a professora regente, relacionando-as aos instrumentos empregados na construção dos dados.

A escola Mundo Esperança fica localizada no Sítio dos Pintos, onde, de um lado, o bairro concentra algumas granjas e o Condomínio Privê Dois irmãos, onde vivem pessoas de classe média alta, e, de outro, vive a maioria da população, de baixa renda, que mora em casas situadas nos morros, com água encanada, porém sem rede de esgoto. No bairro, além da escola, há pequenos comércios como mercadinhos e bares, igrejas Católica, Batista e Assembleia de Deus.

No que diz respeito ao atendimento, a escola oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental I – do 1º ao 5º ano – e Correção de Fluxo (Programa Acelera). Funciona em dois turnos diários: manhã, das 7h30min às 11h40min, e à tarde, turno em que a pesquisa foi realizada, das 13h30min às 17h40min.

Conforme informações constantes no Projeto Político Pedagógico (PPP), no início de 2016, ano em que a pesquisa foi realizada, a escola possuía o total de 249 alunos(as). Desses, 34 estavam matriculados na Educação Infantil e 215 no Ensino Fundamental I. No ano de 2015, a escola alcançou nota 5.0 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), quando a média do município era 3.9.

A professora regente na turma do 5º ano da Escola Mundo Esperança é branca e, no ano da realização da pesquisa, estava com 29 anos e solteira. Vinda de uma cidade do interior, dividia apartamento com uma amiga universitária no Recife, e sua renda mensal estava em torno de quatro a seis salários-mínimos. É filha mais velha de um casal cujo pai cursou o Ensino Médio e a mãe o Ensino Superior. Formou-se no Curso de Normal Médio e, por isso, já atuava no magistério há cerca de 11 anos. Graduou-se em Letras pela Universidade Católica de Pernambuco em 2009 e cursava

o Mestrado Profissional (ProfLetras) na Universidade Federal de Pernambuco à época da pesquisa. No que diz respeito à formação continuada, nos últimos anos também participou do Projeto Travessia[13]. O trabalho que acompanhamos foi desenvolvido em uma turma composta por 14 alunos(as).

Para uma melhor compreensão dos eventos de letramento, visando chegar às práticas, elaboramos quadros, buscando responder às seguintes perguntas: quem lê? O que lê? Para quê? Quando? Onde? Como?

Os registros no caderno de campo foram realizados diariamente entre os meses de fevereiro e outubro, somando-se 52 dias letivos. Utilizamos como apoio o notebook e um celular, que serviram para: a) gravarmos áudios das aulas e registrarmos sequências discursivas; b) gravarmos as entrevistas que realizamos; e c) registrarmos eventos por meio de imagens (fotografias). Além disso, recorremos à análise de documentos, como a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, os Projetos Político-Pedagógicos das escolas, registros dos cadernos dos(as) alunos(as), análise de materiais didáticos e conversas informais.

Após longo período de acompanhamento da turma, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a professora regente que permitiu o esclarecimento de pontos importantes observados nos eventos, uma vez que existem ações e disposições dos sujeitos que só podem ser entendidas quando levados em consideração os elementos que os condicionam.

3 Chapeuzinho Verde: evento de leitura literária

A seguir, apresentamos o contexto em que se desenvolveu o evento de letramento, bem como as descrições e análises do evento. Com o aporte da perspectiva etnográfica, destacamos as perguntas da pesquisa, as condições em que a atividade foi desenvolvida e as interações ocorridas entre a professora e a turma, a partir do livro literário. Por fim, mostramos os resultados dessas interações por meio dos diálogos e das produções escritas derivadas dessas interações no processo de mediação da educação literária por meio desse evento.

3.1 Contextualização

Chapeuzinho Verde é o quarto, de uma sequência de seis contos da obra *Chapeuzinhos Coloridos* (TORERO; PIMENTA, 2010) (Figura 1), aposta da professora para fazer com que os(as) alunos(as) descubram o prazer da leitura. Conforme nos relatou, ela havia feito o pedido do livro pela internet e a encomenda demorou um pouco para chegar. Ela comentou que estava ansiosa pela chegada da obra. Em anos anteriores, já trabalhara com ele em outra escola. Relatou ainda que a biblioteca tinha

13 O Projeto Travessia é desenvolvido pela Fundação Roberto Marinho e foi adotado pelo Governo do Estado de Pernambuco por meio da Secretaria de Educação desde 2007 como política pública de ensino. O programa é voltado para a solução de problemas educacionais como distorção idade-série, evasão escolar, defasagem na aprendizagem e correção de fluxo.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

um exemplar desse livro, mas que sumira. Assim que o livro chegou, ela apresentou aos(as) alunos(as) e iniciou a leitura no dia 12 de abril.

Figura 1 – Capa do livro *Chapeuzinhos Coloridos*

Fonte: https://www.companhiadasletras.com.br/detalhe.php?codigo=41217.

Escolhemos o evento *Chapeuzinho Verde* por três razões: a) porque ele condensa características observadas em todos os outros; b) porque, quanto aos objetivos "para quê", além dos objetivos presentes em todos os outros, é o único evento em que há uma proposta de produção envolvendo escrita; e c) porque traz singularidades geradas e intrinsecamente relacionadas às dinâmicas e tensões que fazem parte do ambiente escolar, daí a importância de descrevermos o contexto em que os eventos se deram.

Os eventos tiveram início no mês de abril e se estenderam até o mês de junho, sendo realizadas duas leituras por mês. Somente no mês de abril, elas aconteceram em dias consecutivos. No mês de maio, as leituras foram realizadas no dia em que deveria haver "aula de biblioteca". De certa forma, a professora regente supriu a ausência da professora de biblioteca, que estava afastada nesse período.

No primeiro dia do mês de junho, 01/06/2018, a professora de biblioteca havia acabado de retornar, então elas combinaram de levar os(as) alunos(as) para a sala de leitura após o intervalo, pois os(as) alunos(as) já estavam sentindo falta desse espaço. Este evento foi o único que ocorreu fora da sala de aula e após o intervalo, pois todos os outros aconteciam no início do turno. Todos foram juntos e, embora estivessem na sala de leitura, quem fez a mediação foi a professora regente, que leu *Chapeuzinho Lilás*.

Quanto à pergunta "Para que se lê?", conforme a própria professora destacara na entrevista, a escolha dessa obra para leitura em sala de aula estava relacionada ao seu

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

principal objetivo: *provocar no(a) aluno(a) o prazer da leitura*. Dessa forma, evidenciamos que todos os eventos foram desenvolvidos com esse foco. Em nossa análise (seção 3.2), fizemos a opção de destacar "fruir" e "compreender e interpretar oralmente" como dimensões separadas, porque, embora saibamos que a fruição é indissociável da compreensão, em sua forma de mediação, a professora sempre foi além da leitura de fruição como as que costumam ser realizadas fora dos muros escolares ou mesmo na sala de leitura. Nos momentos nos quais é priorizada a oralidade, como é o caso dos eventos desenvolvidos a partir de *Chapeuzinhos Coloridos*, a professora trabalhou com os conhecimentos de mundo, linguístico e textual dos(as) alunos(as).

Todas as leituras foram feitas pela professora, uma vez que na escola não havia mais exemplares do livro, seria difícil o procedimento acontecer de outra forma. Durante a leitura de todos os contos, a professora imitou as vozes das personagens, ou seja, a leitura performática fez parte da proposta de mediação dessa professora.

Outro ponto observado em todos os eventos foi a inserção participativa dos(as) alunos(as) em momentos pontuais das histórias. Por exemplo, quando alguém batia à porta da vovó, a professora dizia aos(as) alunos(as): *A porta*, imediatamente eles batiam em algum lugar (banca[14], cadeira, quadro, ou qualquer objeto que estivesse próximo) que emitisse o som onomatopeico. Do mesmo modo, ocorreu com o ronco do lobo: os(as) alunos(as) imitavam o barulho do ronco. A professora sempre fazia perguntas aos(as) alunos(as), que, por sua vez, criavam hipóteses acerca do que deveria acontecer e demonstravam muito envolvimento nos eventos. Em alguns momentos, vários(as) alunos(as) respondiam ao mesmo tempo, chegando a ficar incompreensível o que diziam. Quando isso ocorria, a professora pedia que falassem um de cada vez.

O diferencial do evento *Chapeuzinho Verde* foi a proposta da atividade de produção escrita, que não ocorreu em nenhum outro. Portanto, esse evento é representativo da prática da professora, tanto pelo aspecto das regularidades no modo de leitura quanto da singularidade dessa proposta de produção.

O evento aconteceu um dia após a coordenação e a direção, juntamente com a professora, terem conversado com a turma a respeito de questões disciplinares. A rotina começou às 13h30min com a abertura do portão para a entrada dos(as) alunos(as), seguida da oração diária realizada no pátio. Quinze minutos depois, os(as) alunos(as) já estavam na sala organizados em fileiras e a professora determinou o lugar que cada um deveria se sentar. Essa forma de organização só ocorria em dias de provas, pois, nos outros dias, a dinâmica de trabalho da sala era sempre em duplas, em trios ou em grupos, entretanto, não havia nenhuma avaliação agendada.

A docente explicou por que havia determinado aqueles lugares e disse que deveriam permanecer neles até que ela organizasse novamente em grupos, duplas ou trios. O procedimento fazia parte de algumas medidas disciplinares em virtude dos fatos ocorridos nos dias anteriores e do que havia sido conversado com os(as) alunos(as) juntamente com a equipe gestora. Após essa conversa, a professora orientou que colocassem o livro e o caderno de Português sobre a banca para dar continuidade à

14 *Banca*: termo usado na região que corresponde aos termos: *carteira escolar* ou *mesa do(a) aluno(a)* em outras regiões do Brasil.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

correção de algumas atividades realizadas na aula anterior. Finalizaram essa atividade e, por volta de 14h15min, começaram o evento de leitura literária.

3.2 O evento

A professora perguntou se os(as) alunos(as) se lembravam de qual havia sido a última história lida e eles responderam que foi a *Chapeuzinho Cor de Abóbora.* Ela disse que, naquele dia, eles não teriam opção de escolha e que a história seria *Chapeuzinho Verde*. Informou que, daquele momento em diante, iria ler a história que estivesse na sequência. Convidou os(as) alunos(as) para se sentarem no chão ao redor dela e também se sentou.

A história lida começa com a mãe chamando pela filha, Chapeuzinho Verde, para levar uma torta de limão para a vovó, que mora do outro lado da floresta. A mãe diz que é para a menina levar a torta porque a avó é tão avarenta que já está até magra, que nunca come essas coisas para não gastar. Só come quando ela manda. A professora fez uma pausa e indagou sobre o sentido da palavra *avarenta*. A aluna M. E. se remeteu a uma personagem da novela *Velho Chico*, que, naquele momento, era exibida por uma emissora de TV aberta. Alguns alunos e algumas alunas arriscaram outros palpites. Somente após se certificar de que os(as) alunos(as) compreenderam o sentido do termo, a professora deu continuidade à leitura.

Na sequência da narrativa, Chapeuzinho Verde pede dinheiro para a passagem do ônibus para poder ir levar a torta. A mãe diz que não há ônibus para a floresta, então a menina alega que é para a sola do sapato, a mãe dá o dinheiro e a menina vai ao encontro da avó. No caminho, encontra o lobo, que pergunta se a torta é para ele. A menina diz que, se ele tiver como pagar, pode vendê-la. Como o lobo diz que não tem dinheiro algum, ela não negocia, permanecendo com o intuito de levar a torta à avó e obter algum ganho com ela. Por ser astuto, o lobo percebe que a menina gosta de dinheiro e lhe persuade a ir por uma trilha, que é um caminho mais longo, mas no qual há uma fonte dos desejos onde as pessoas jogam moedas. Ela vai pelo caminho indicado e para na fonte para pegar as moedas. Enquanto isso, o lobo chega à casa da vovó e se passa pela neta. O lobo sabe que a avó que mora na casa verde tem joias guardadas. Então, planeja comer as duas e ficar com as joias. Antes de abrir a porta, a avó certifica-se de que suas joias estão bem trancadas, porque suspeita que a neta tenha interesse nelas. Assim que abre a porta, a vovó é devorada pelo lobo, que, em seguida, resolve se deitar para fazer a digestão e esperar a menina. Quando ela chega, também é devorada. Novamente, o lobo deita-se, dorme e ronca alto. O caçador ouve o ronco, entra e mata o lobo. Ele observa que o lobo é de uma espécie rara e decide tirar sua pele para vendê-la. Ao cortá-lo, o caçador descobre que avó e neta estão vivas dentro da barriga do lobo. Então, ele negocia a retirada das duas em troca de recompensas. Elas aceitam a proposta. A avó manda que ele pegue as suas joias e a menina que pegue as moedas; somente de posse dos pertences de ambas, ele as liberta. Ao final, o caçador parte, carregando o lobo e suas recompensas. Terminada a leitura, a professora faz diversos questionamentos, conforme o Quadro 1:

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Quadro 1 – Fragmento de interações: *Quem já ouviu falar em Chapeuzinho Verde?* — transcrito a partir de gravação em 25/05/2016

Turno	Participantes	Falas	Comentários da pesquisadora
1	Professora regente	O lobo virou o quê?	
2	Alunos(as)	Pele, pele.	
3	Professora regente	O lobo virou pele. E aí? E essa Chapeuzinho daqui era ligada em que mesmo?	A professora inicia o turno, validando a resposta dos(as) alunos(as), repetindo o que eles disseram.
4	Alunos(as)	Em dinheiro.	Respondem em coro.
5	Aluna M. E.	Ela era interesseira.	
6	Aluno E.	Ela é da cor de uma, de uma...	O aluno tenta se lembrar da palavra.
7	Aluno G.	De uma folhagem.	
8	Outro aluno	De uma esmeralda.	Aluno não identificado pela pesquisadora.
9	Aluno E.	De um dólar!	
10	Professora regente	De um dólar! E o que mais tinha a ver com essa cor de dólar aí?... O caçador, a Chapeuzinho, a avó e o lobo têm alguma coisa em comum?	A professora inicia o turno, repetindo a resposta dada pelo último aluno.
11	Aluna M. E.	Tem por que eles são interesseiros e gostam muito de dinheiro.	
12	Professora regente	Todos?	
13	Aluna M. E.	Todos, tia. Menos a mãe, né, tia?	
14	Professora regente	O que é que mostra, por exemplo, que a Chapeuzinho era muito interesseira?	
15	Alunos(as)	Porque ela só pensava em dinheiro.	Vários alunos ao mesmo tempo
16	Professora regente	Em que momento a gente percebe isso?	
17	Aluna A.	Quando ela pedia dinheiro.	
18	Aluno	Quando ela cantava a música.	Aluno não identificado pela pesquisadora.

continua...

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

continuação

Turno	Participantes	Falas	Comentários da pesquisadora
19	Professora regente	Quando ela cantava a música... e o que mais?	A professora inicia o turno, repetindo a resposta dada pelo último aluno.
20	Aluno M.E.	Quando ela pedia dinheiro à mãe dela pra pegar o ônibus. Já que não tinha ônibus pra ir, e aí ela pediu pra sola de sapato.	
21	Professora regente	E a vovozinha?	
22	Aluno P.	Ela economizava dinheiro.	
23	Aluno	As joias...	Aluno não identificado pela pesquisadora.
24	Professora regente	Ela foi chamada de quê?	
25	Aluno K.	De pão duro.	
26	Professora regente	Pão duro! Mas veio que palavra no texto pra dizer “pão duro”?	A professora inicia o turno repetindo a resposta dada pelo aluno no turno anterior.
27	Aluno A. K.	Pirangueira.	Os alunos tentam se lembrar da palavra avarenta (burburinho).
28	Professora regente	A-va...	A professora ajuda.
29	Alunos(as)	Avarenta.	Falam juntos.
30	Professora regente	Avaren::ta.	
31	Aluna M. E.	Avarenta, que todo dinheiro que recebe não dá a ninguém. Fica segurando.	
32	Professora regente	Pronto! Querem cantar mais uma vez a música? Quem lembra?	
33	Alunos(as)	Pela estrada afora Eu vou bem mesquinha E pedirei mais grana Para a vovozinha	Cantando em coro.

Fonte: Dezotti (2019).

No fragmento transcrito, no que diz respeito ao léxico, observamos que, para garantir a compreensão e, com efeito, a fruição, a professora procura se certificar de que todos saibam o sentido de expressões cujo desconhecimento poderia afetar o

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

entendimento de partes do texto. Assim como no caso da palavra *avarenta* no evento em questão, a mesma estratégia foi observada em outros eventos. Por exemplo, na leitura de *Chapeuzinho Lilás*, quando o lobo aconselha a menina a ir pela trilha para colher "lilases", a professora indaga sobre o significado da palavra; ou ainda no caso do conto *Chapeuzinho Branco*, em que a professora se antecipou, solicitando que as crianças consultassem o dicionário para ver o significado do termo *lápide.*

As perguntas feitas aos(as) alunos(as) são formuladas em diversos níveis de complexidade, desde o mais elementar, como no turno 1: *O lobo virou o quê?*; e no turno 3: *E essa Chapeuzinho daqui era ligada em que mesmo?*, cujas respostas por parte dos(as) alunos(as) são imediatas. Avançando na complexidade, como no turno 10: *E o que mais tinha a ver com essa cor?... O caçador, a Chapeuzinho, a avó e o lobo têm alguma coisa em comum?*; e no turno 14: *O que é que mostra, por exemplo, que a Chapeuzinho era muito interesseira?*. Porém, quando os(as) alunos(as), no turno 15, tentam dar uma resposta rasa: *Porque ela só pensava em dinheiro*, no turno 16 a professora persiste: *Em que momento a gente percebe isso?.* Os(as) alunos(as) respondem nos turnos 17: *Quando ela pedia dinheiro*, e no turno 18: *Quando ela cantava a música*. No turno 19, ao mesmo tempo que ela encoraja, repetindo a fala das crianças, a professora exige mais: *Quando ela cantava a música... e o que mais?*.

A sequência de perguntas feitas pela professora demonstra uma prática fundamentada na perspectiva bakhtiniana da interação, na qual a docente incita a compreensão, a produção de sentidos e as vozes do discurso, pois ao interagir discursivamente, respondendo às indagações que lhes são feitas, os(as) estudantes/ouvintes adotam *uma atitude responsiva ativa* e tornam-se locutores, conforme explicita Bakhtin (1997). Assim, constituem-se em sujeitos do dizer.

Embora os(as) alunos(as) não estivessem de posse do texto físico, pois o livro fora comprado pela professora e, como sabemos, em escolas públicas como a M. E. não há como pedir que os(as) alunos(as) adquiram materiais, como é comum na rede privada, a professora faz com que os(as) alunos(as) recorram à memória para buscar respostas às indagações sobre o texto. Ao perceber que alcançou as respostas desejadas com a fala que complementa as respostas anteriores, no turno 20: *Quando ela pedia dinheiro à mãe dela pra pegar o ônibus. Já que não tinha ônibus pra ir, e aí ela pediu pra sola de sapato*, a professora passa para a outra personagem com o questionamento do turno 21: *E a vovozinha?*

No turno 24, a professora aproveita para retomar à palavra *avarenta*, introduzida no início da história: *Ela foi chamada de quê?* A resposta dada pelo aluno no turno 25: *De pão duro*, mostra que ele compreendeu o sentido do termo, entretanto, a professora quis mais. Ela objetivou novamente a resposta textual, conforme a pergunta feita no turno 26: *Pão duro! Mas veio que palavra no texto pra dizer "pão duro"?* A resposta dada por outro aluno no turno 27: *Pirangueira*, também evidencia que houve compreensão, uma vez que a expressão regional tem sentido equivalente a *pão duro*. Percebendo que os(as) alunos(as) compreenderam, mas não se recordavam da palavra exata, a professora os auxilia com as sílabas iniciais da palavra no turno 28: *Ava...*, assim, no turno seguinte, os(as) alunos(as) chegam à resposta esperada. Concluindo, no turno 31, uma aluna repete a definição dada pela professora no início do evento, quando ela perguntara sobre o sentido da palavra: *Avarenta, que todo dinheiro que recebe não dá a ninguém. Fica segurando.*

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

A professora possibilita que os(as) alunos(as) se aproximem das respostas esperadas por ela, usando expressões empregadas em sua linguagem cotidiana, por exemplo, quando indaga: *E aí? E essa Chapeuzinho daqui era ligada em que mesmo?* Percebemos que, de certa forma, essa aproximação também ocorre quando ela valoriza a fala e incentiva a participação dos(as) alunos(as), repetindo suas respostas antes de introduzir novas perguntas, conforme observamos nos turnos 3, 10, 19 e 26. Ressaltamos que isso não significa que ela estaria limitando-os, pois a intencionalidade de expandir o vocabulário ficou evidente ao se preocupar em fazer com que os(as) alunos(as) não apenas produzissem sentidos para o texto, mas também aprendessem palavras que não faziam parte do seu cotidiano, tais como *avarenta*, *lápide* ou *lilases*.

Esse conjunto procedimentos, desde o início até às questões propostas para as crianças, o modo de condução do evento, permite-nos dizer que a professora compreende que a leitura "[...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita [...], mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo", como nos ensina Freire (2006, p. 11). A *percepção das relações entre o texto e contexto* e o princípio da inseparabilidade entre a leitura da palavra e a leitura do mundo se traduzem na prática da professora, que, além de uma formação acadêmica adequada, conhece o contexto escolar no qual atua, adotando o diálogo ou a pedagogia da pergunta (FREIRE; FAUNDEZ, 1985) como forma de mediação.

Dentre os elementos de valorização da estética literária, destacamos a pluralidade de vozes, que começa com a escolha da obra e segue por todos os eventos. Os contos ganham temáticas inusitadas e linguagem atualizada, trazendo sempre o elemento surpresa, que contribui para que os(as) alunos(as) mantenham a curiosidade e o interesse pela história. Entretanto, eles conservam traços da obra de referência, *Chapeuzinho Vermelho,* que permitem aos(as) alunos(as) a participação efetiva em momentos pontuais, como no início da narrativa: *Era uma vez, [...] uma menina [...] Todos gostavam muito dela, e sua avó mais ainda, tanto que decidiu fazer uma capinha com capuz [...]*, nos diálogos entre as personagens e na presença da música, que, em todos os contos, traz como primeiro verso *Pela estrada afora*.

A professora explora cada um desses elementos, que, em última análise, levam à familiarização maior com os contos, contribuindo para amenizar a ausência do texto nas mãos de cada um(a) dos(as) alunos(as). Nesse sentido, destacamos o conceito de *letramento ideológico*, desenvolvido por Street (2010), pois, diante da barreira de acesso ao livro escolhido para o trabalho com a leitura literária, ela desafia as condições materiais e encontra uma forma de trabalhar com a obra desejada em meio aos significados e às práticas da cultura escolar local, dessa forma, demarca sua autoria na construção do planejamento pedagógico.

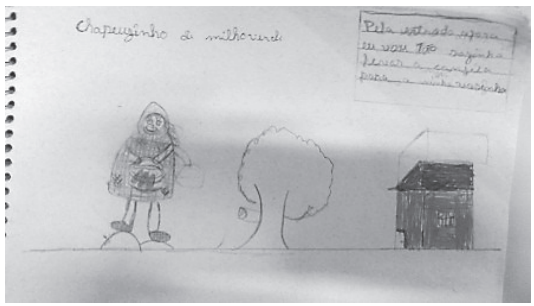
Outro ponto que merece destaque é que, embora os(as) alunos(as) estivessem sentados em fileiras por causa das medidas disciplinares, no momento de realizar a leitura literária, a professora utiliza o mesmo procedimento adotado nos outros eventos, envolvendo a leitura dos contos de *Chapeuzinhos Coloridos*: chama todos(as) os(as) alunos(as) para se sentarem no chão ao seu redor, formando círculo ou semicírculo. Isso mostra que, naquela situação, mesmo os(as) alunos(as) estando de "castigo", a preocupação em preservar o momento de descontração e fruição que a professora objetivou proporcionar foi o que prevaleceu em sua prática.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Vimos, no final da transcrição, que todos cantaram juntos. Após esse momento, a professora pediu que retornassem aos seus lugares. Em seguida, entregou aos(as) alunos(as) os cadernos de desenho, que ficavam guardados no armário da escola, para que cada um criasse a sua própria Chapeuzinho. Ela lembrou que a cor de cada personagem tinha relação com as suas características, com a música cantada. Colocou no quadro a letra da música de Chapeuzinho Verde que eles haviam cantado e perguntou sobre o nome dado a cada linha da quadrinha. Destacou a diferença do texto em prosa para o texto em verso. Disse que nada impedia que eles criassem, inclusive, o Chapeuzinho menino. Mostrou os desenhos dos livros, mas enfatizou que não era para ser igual.

A professora também desenhou uma Chapeuzinho no quadro, mostrando como eles poderiam começar, e disse que a Chapeuzinho dela estava indo para a festa junina e que, na sua cesta, ela estava levando pamonha, canjica, bolo etc. Os(as) alunos(as) deveriam pensar em como seria a Chapeuzinho deles, fazer o desenho e criar a música. A maioria deles(as) foi até o horário do intervalo realizando a atividade. Destacamos uma mostra da atividade realizada por dois alunos referente à proposta de leitura da obra *Chapeuzinhos Coloridos*, conforme Figura 2 e Figura 3.

Figura 2 – Chapeuzinho de Milho Verde



Título: *Chapeuzinho de Milho Verde*
Música elaborada pelo(a) aluno(a):
Pela estrada afora
eu vou tão sozinha
levar a canjica
para a minha vovozinha

Fonte: Dezotti (2019).

Figura 3 – Chapeuzinho Noeli Noel

Título: *Chapeuzinho Noeli Noel*
Música elaborada pelo(a) aluno(a):
Pela estrada afora
Eu vou tão sozinha
Entregar presente
Para vovozinha

Fonte: Dezotti (2019).

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

No que concerne às orientações dadas pela professora para a realização da atividade, destacamos a importância de ela oferecer uma referência para a produção dos(as) alunos(as), uma vez que estes não contam com aulas de Educação Artística. Porém, mais importante ainda, foi a orientação de que era apenas um exemplo, que cada um deveria criar uma personagem diferente, podendo ser, inclusive, um menino. Embora nenhum(a) aluno(a) tenha feito Chapeuzinho menino, a professora abriu essa possibilidade.

De modo geral, observamos que os(as) alunos(as) responderam bem à proposta. Todos criaram sua Chapeuzinho e escreveram uma quadrinha. A escrita, na forma solicitada, aponta para a apropriação por parte dos(as) alunos(as) dos aspectos destacados pela professora em diversos momentos e, em especial, para a orientação da atividade pela professora, ressaltando a diferença do texto em prosa para o texto em verso, promovendo uma familiarização com esse tipo de texto dentro do universo literário.

A proposta de produção feita pela professora foi inspirada no próprio livro, que traz, em sua contracapa, uma breve apresentação das personagens, na qual antecipa características de algumas delas e termina com uma provocação ao leitor: "Quem sabe você não inventa a sua?".

Por meio dessa proposta, a professora faz opções condizentes com seu objetivo de proporcionar prazer e fruição, pois, se ela propusesse sequências de atividades escritas após cada leitura, dependendo da quantidade, poderia fazer com que o(a) aluno(a) associasse a leitura literária com a realização de tarefas escolares, muitas delas não prazerosas para as crianças. Desse modo, podemos dizer que a educação literária foi promovida dentro do espaço formal, escola, ao possibilitar o contato efetivo com a linguagem literária materializada pela leitura de contos, feita a partir do suporte original, o livro.

4 Considerações finais

Em meio a outros aspectos observados na prática desta docente, que podem contribuir para despertar o encantamento pela arte literária, destacamos os seguintes: as leituras literárias são propostas e realizadas juntamente com os(as) alunos(as) proporcionando experiências estéticas singulares; a leitura é realizada em seu suporte original; o modo como a professora lê prioriza o diálogo estabelecido com a turma para observar a compreensão textual; a construção de possíveis interpretações é feita discutindo ideias apresentadas pelos(as) alunos(as); há o levantamento do conhecimento prévio dos(as) alunos(as); e há o estabelecimento das relações intertextuais.

Observamos que, para realizar seu trabalho de aproximação das crianças com o texto literário, a professora contou com pontos favoráveis, como, por exemplo, o número de alunos(as) da turma, o conhecimento proporcionado pela sua formação, o apoio da equipe pedagógica. Mas também enfrentou dificuldades: precisou comprar o material a ser trabalhado, pela falta de exemplares para os(as) alunos(as), e adaptar a dinâmica, pela própria falta de um espaço mais apropriado para desenvolver seu trabalho (sala quente, sem climatização, com acústica ruim). Entretanto, de forma geral, a recorrência desses eventos de leitura de textos literários indica práticas voltadas para a educação literária sendo desenvolvidas a partir da perspectiva considerada por Magda Soares (2011) como *adequada escolarização da literatura*, potencialmente capazes de contribuir para a formação do leitor, em outras palavras, para a construção de uma educação literária.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARTLETT, Lesley; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Aproximações entre a concepção de alfabetização de Paulo Freire e os Novos Estudos sobre Letramento. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 1, p. 227-236, jan./jun. 2015. Disponível em: http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/article/view/46. Acesso em: 20 out. 2017.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy Practices. *In*: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. **Situated literacies**: theorising reading and writing in context. London: Routledge, 2000. p. 7-14.

CANDIDO, Antonio. Direitos humanos e literatura. *In*: FESTER, Antonio Carlos Ribeiro (org.). **Direitos humanos e literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

DEZOTTI, Magda. **Eventos e práticas de letramento literário na transição do 5º ao 6º ano do Ensino Fundamental**. Orientadora: Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo. 2019. Tese (Doutorado em Educação) ─ Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35744. Acesso em: 15 jul. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

GREEN, Judith L; DIXON, Carol N; ZAHARLICK, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 42, p. 13-79, dez. 2005. Disponível em: http://educacaoemrevistaufmg.com.br/edio-anterior/educacao-em-revista-no-42-ano-2005/. Acesso em: 10 jun. 2016.

HEATH, Shirley. **Ways with words***:* language, life and work in communities and classrooms*.* New York: Cambridge University Press, 1983.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

ROCKWELL, Elsie. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. *In*: EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. Tradução Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

SOARES, Magda. A escolarização da leitura literária. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. **A escolarização da leitura literária:** o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed., 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-48.

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

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

TORERO, José Roberto; PIMENTA, Marcus Aurelius. **Chapeuzinhos coloridos**. Ilustrações de Marilia Pirillo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

CAPÍTULO 5

O LIVRO LITERÁRIO NA ESCOLA: a mediação da leitura de um conto de Machado de Assis em um clube de leitura

Nathaly Cristhine Ramos da Silva

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

1 Introdução

Pesquisas revelam que a presença do livro didático nas práticas escolares de leitura ainda é muito efetiva, e, na formação do(a) leitor(a) de textos literários, isso não é diferente, demonstrando que o livro literário impresso é escasso ou ausente em tais práticas (DALVI, 2013; SOARES, 2011; ZILBERMAN, 2008), o que muitas vezes acarreta o que Soares (1999) chama de *má escolarização da literatura*. Ademais, em diálogo com Freire (2006) e Geraldi (2011), compreendemos que toda e qualquer opção dentro da Educação, seja ela metodológica, conceitual ou de qualquer outra natureza, é política. Isso quer dizer que sempre se opta ou por uma formação mais crítica ou mais reprodutora de um sistema alienador, o que nos leva a crer que a escassez do livro literário na escola – e, sobretudo, na escola pública – advém de uma escolha muito bem definida acerca do papel deste suporte na (não) formação de jovens.

Assim, consideramos essencial expor nossa compreensão a respeito da importância do livro no processo formativo de leitores de literatura na construção da cultura do escrito. Não só pela existência secular deste artefato (CHARTIER, 1999), mas, principalmente, pelas representações socioculturais associadas a tal suporte e também pelo papel que o livro configura nas relações de poder e de acesso ao conhecimento, uma vez que, durante muito tempo – e expressivamente na realidade atual – o livro foi e ainda é pouco acessível a classes sociais mais desfavorecidas.

Neste capítulo, discutiremos o papel da mediação da leitura literária na formação de leitores(as) através de livros impressos no espaço escolar – mais exatamente, o trabalho com o livro *Contos Consagrados*, de Machado de Assis, num clube de leitura idealizado pela docente participante da pesquisa[15] –, com ênfase nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Para tanto, consideraremos alguns questionamentos que nortearão as análises aqui realizadas: Como se dá a construção da educação literária na escola? Como ocorre a mediação da professora com os livros literários no contexto de um clube de leitura? Para responder a essas questões, buscamos compreender as estratégias de

15 Pesquisa de mestrado, desenvolvida entre 2016 e 2018, com foco na compreensão dos elementos envolvidos na mediação das práticas de leitura de livros literários propostas por uma professora dos anos finais do ensino fundamental em uma escola pública estadual localizada na cidade de Recife, capital de Pernambuco (SILVA, 2018).

mediação de uma professora de escola pública — incluindo sua formação leitora e tudo o que influencia direta e indiretamente nas escolhas dessa docente — e evidenciar os critérios de seleção dos livros a serem lidos e suas formas de acesso.

2 Perspectiva teórico-metodológica

A perspectiva com a qual discutimos a educação literária resulta da articulação entre os conceitos de literatura (CANDIDO, 1995), letramento ideológico (STREET, 1984; 2014), mediação (PETIT, 2008) e eventos de letramento (HEATH, 1982; 1983).

O conceito de *letramento ideológico*, cunhado por Street (1984; 2014), compreende as práticas de leitura e escrita na sociedade como fenômenos permeados por ideologias e relações de poder. Partindo desse pressuposto, as situações de sala de aula analisadas são por nós consideradas *eventos de educação literária* no sentido apontado por Heath (1982; 1983) quando discute *eventos de letramento* como qualquer situação de interação estruturada pelo texto escrito. Os eventos por nós analisados são situações de interação em que o texto literário esteve presente estruturando as relações entre os(as) alunos(as) mediadas pela professora.

Considerando as várias concepções de literatura que circulam no campo acadêmico, muitas delas com ênfase na leitura de textos canônicos, cabe-nos destacar a concepção de Antonio Candido (1995, p. 23), segundo a qual a *literatura*, considerada de forma ampla, inclui "[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita nas grandes civilizações". Esta concepção oferece uma contribuição efetiva para se pensar quais textos literários podem fazer parte do repertório de práticas de letramento na escola, para além do que está presente no livro didático.

Letramento literário é um termo já bastante difundido entre os pesquisadores e as pesquisadoras da literatura na escola, tornando-se muito usual nas discussões sobre educação literária no Brasil. A expressão foi definida por Paulino (2001, p. 117-118, grifo nosso):

> [...] para designar parte do letramento como um todo, fato social caracterizado por Magda Soares como inserção do sujeito no universo da escrita, através de práticas de recepção/ produção dos diversos tipos de textos escritos que circulam em sociedades letradas como a nossa. Sendo um desses tipos de textos o literário, relacionado ao trabalho estético da língua, à proposta de pacto ficcional e à recepção não-pragmática, *um cidadão literariamente letrado seria aquele que cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura desses textos, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto e resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo, e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler.*

Ora, se consideramos a literatura como uma manifestação artística mais ampla, presente em todo e qualquer nível da sociedade, o conceito de letramento literário

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

precisa acompanhar esse movimento, levando em conta, dentro do contexto da educação literária, não somente os textos considerados canônicos, como também todos os textos que possuem toque poético e ficcional cuja circulação ocorre entre os(as) jovens da contemporaneidade, mas que, infelizmente, não estão no ambiente escolar.

Dialogando diretamente com a perspectiva do letramento ideológico, consideramos, pois, que os(as) jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental (e de outros segmentos de ensino) precisam ter suas preferências e experiências com a literatura consideradas por quem realiza a mediação dessa leitura no processo de educação literária. Destacamos, porém, a importância dos textos canônicos na formação de leitores(as) literários(as) como uma maneira de expandir o repertório leitor dos envolvidos no processo, sem desconsiderar toda a trajetória leitora anterior desses jovens em formação e suas preferências. Com isso, não caímos na falácia de que a escola só deve ofertar o que é de interesse dos estudantes.

Ao partirmos do pressuposto de que o livro literário deve ser uma das principais ferramentas culturais na formação de leitores(as), recorremos ao conceito de mediação entendida como necessária para a formação de leitores(as), sobretudo nos casos em que os(as) estudantes são oriundos(as) das classes sociais mais desfavorecidas, nas quais o acesso à leitura de livros impressos é muito limitado. Nesses casos, a escola se torna um dos poucos espaços – se não o único – de acesso à leitura literária tendo o livro impresso como suporte. A figura do(a) professor(a) pode ser vista como alguém que dá movimento aos livros no intuito de fomentar o gosto pela leitura, pois, segundo Petit (2008, p. 154):

> […] o gosto pela leitura não pode surgir da simples proximidade material com os livros. Um conhecimento, um patrimônio cultural, uma biblioteca, podem se tornar letra morta se ninguém lhes der vida. Se a pessoa se sente pouco à vontade em aventurar-se na cultura letrada devido à sua origem social, ao seu distanciamento dos lugares do saber, a dimensão do encontro com um mediador, das trocas, das palavras "verdadeiras", é essencial.

Para Petit (2008), a mediação de leitura/ iniciação aos livros é a construção de pontes entre o(a) leitor(a) e os livros e outros universos culturais, sendo, assim, um mecanismo de libertação das amarras que as condições sociais desfavorecidas podem trazer, mas sem a ingenuidade de pensar que só isso garantirá a ascensão social desses jovens.

Nesse sentido, nossa concepção de *educação literária* é compreendida no sentido apontado por Macedo, Almeida Dezotti (no prelo), como um processo de ensino e aprendizagem que envolve a leitura literária não apenas em espaços formais de aprendizagem, como o escolar, mas também nos espaços não formais, por meio de um contato efetivo com a linguagem literária, cuja materialização ocorre nas mais diferentes formas e suportes de uso.

Adotamos uma perspectiva de pesquisa com inspiração nos pressupostos da etnografia (EZPELETA, ROCKWELL,1989; GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2005;

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

ROCKWELL, 1995) a fim de compreender os eventos cotidianos de leitura literária observados. Esta abordagem nos possibilita a construção de uma visão mais holística e êmica, isto é, com aproximação mais compreensiva das práticas observadas e dos contextos que as envolvem. Para Rockwell (1995, p. 14):

> Conocer esa experiencia implica abordar el proceso escolar como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente dentro del cual el currículum oficial constituye sólo un nivel normativo. Lo que conforma finalmente a dicho proceso es una trama compleja en la que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, numerosas decisiones políticas, administrativas y burocráticas, consecuencias imprevistas de la planeación técnica e interpretaciones particulares que hacen maestros y alumnos de los materiales en torno a lo cuales se organiza la enseñanza. Las políticas gubernamentales y las normas educativas influyen en el proceso, pero no lo determinan en su conjunto. La realidad escolar resultante no es inmutable o resistente al cambio. Existen cambios reales en direcciones divergentes: frecuentemente estos cambios son imprevisibles a partir de lo que formalmente se modifica en los programas escolares y en los planos sexenales.

Na intenção de abordar a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem na escola, utilizamos, como instrumentos de pesquisa: observações com registros em diário de campo; entrevistas semiestruturadas com a professora; e um questionário aplicado aos(às) alunos(as) cujas perguntas objetivavam compreender hábitos leitores, compreensão e satisfação dos estudantes quanto à estrutura escolar, preferências leitoras e contato com certos suportes leitores – livros físicos ou eletrônicos. As observações de campo ocorreram em 2017, nos encontros do Clube de Leitura, com alunos(as) de uma escola pública da Rede Estadual de Pernambuco, localizada na zona sul do Recife, que atende a alunos(as) de diferentes camadas sociais.

O Clube de Leitura é um projeto idealizado pela própria docente envolvida na pesquisa[16]. No período da investigação, contava com um número oscilante de estudantes presentes, uma vez que ocorria em horário alternativo extraclasse – sempre às 12h30min, antes do início do turno vespertino – e era ofertado a todos(as) os(as) estudantes da escola, mesmo os(as) que não eram alunos(as) da docente no horário regular. A faixa etária variava entre 12 e 16 anos, e todos(as) eram estudantes da própria escola. Apenas um estudante já havia estudado em escola particular antes de ingressar no ensino público. A professora é formada em Letras Português-Inglês pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e atua há mais de 10 anos como docente. Durante o tempo de graduação, fez algumas mudanças no seu perfil profissional. Cursou muitas disciplinas do perfil de bacharelado, pois, segundo ela mesma, seu sonho, inicialmente, era ser escritora e tradutora em língua inglesa.

É bom frisar que, por ser algo extracurricular, as situações de leitura no Clube de Leitura eram sempre bem-aceitas pelos(as) estudantes e configuravam-se como

16 Neste artigo, utilizaremos um nome fictício para a mediadora de leitura: Adriana. Também utilizamos Laura, Mariana e Isabela para nomear algumas alunas, preservando-lhes o anonimato.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

um momento de troca. Em momento algum, a docente se colocava como alguém que estava "dando aula", mas como uma também leitora em situação de aprendizado. Entretanto, ainda assim, ela era a mediadora do clube e, por isso, influenciava diretamente a formação destes(as) estudantes. Foram acompanhados 18 desses encontros, tendo sido iniciadas as observações no dia 3 de abril de 2017, no quarto dia de reuniões, até o dia 25 de agosto do mesmo ano. A partir disso, conseguimos produzir um volume considerável de dados para análise. Dentre os dados produzidos, selecionamos para análise neste capítulo, a leitura de contos canônicos, uma vez que mostra uma tentativa da professora de proporcionar o contato dos participantes com textos literários denominados clássicos.

3 A leitura de um conto de Machado de Assis em um clube de leitura

O perfil dos(as) estudantes(as) participantes do Clube de Leitura, conforme mencionado anteriormente, foi construído mediante aplicação de questionário. Todos(as) os(as) que responderam ao questionário entendiam que a escola poderia oferecer uma estrutura física mais adequada e 50% afirmaram nunca utilizar a biblioteca da escola, enquanto os outros 50% afirmaram utilizá-la com assiduidade, embora todos afirmassem ser leitores e gostarem de ler. Entre as preferências de leitura, eles(as) citaram revistas, textos da internet, sobretudo do *Facebook,* histórias em quadrinhos, romances e livros de poemas, preferências semelhantes às dos(as) jovens de São João del-Rei, pesquisadas por Quintana (2020). Todos(as) afirmaram preferir ler em casa — isso já nos faz refletir sobre as questões estruturais da escola, embora tenham dito que o maior motivo impeditivo de realizarem mais leituras fosse a falta de espaço adequado —, o que também nos faz pensar que o espaço de moradia desses(as) estudantes não se faz propício para o exercício da leitura. Além disso, os empréstimos de livros realizados na biblioteca da escola eram feitos com frequência por apenas metade dos(as) alunos(as) que responderam ao questionário. Apesar disso, todos(as) afirmaram se sentir autônomos(as) para fazer suas próprias escolhas na hora de elegerem suas leituras.

Como dito, todas as reuniões do Clube de Leitura eram realizadas em horário de almoço, antes do início do turno vespertino, e isso tornava o número de estudantes presentes oscilante devido a fatores impeditivos que levavam à ausência de alguns alunos e algumas alunas. Entretanto, no evento aqui descrito, temos um número de participantes considerável e vamos focar nossa descrição e análise, sobretudo, nos critérios de escolha dos textos a serem lidos e na discussão fomentada.

Comecemos pela seleção do livro a ser lido. A discussão sobre isso teve início em encontro anterior, após finalização da atividade do dia. A mediadora sentou-se com os(as) jovens e disse-lhes que havia encontrado um livro com número de exemplares suficientes para que todos(as) pudessem levar para casa e realizar a leitura prévia. Tratava-se da coletânea intitulada Contos Consagrados, de Machado de Assis (ASSIS, [19--]) (Figura 1).

Figura 1– livro *Contos Consagrados,* de Machado de Assis

Fonte: https://www.amazon.com.br/Contos-Consagrados-MachadoAssis/dp/8500005920.

Seria lido, a princípio, o conto *As academias de Sião.* Entretanto, a professora deixou claro que não era a sua leitura preferida, mas era o possível naquele momento. Em entrevista, ela revelou que Machado de Assis não é um autor que ela costuma ler, reforçando o que foi dito aos(às) jovens. Além disso, afirmou ter sido um autor lido por ela na faculdade, momento em que percebeu que a leitura de autores clássicos não a apetecia e revelou estar numa fase de leituras mais "leves".

> **Adriana**: Eu tô numa vibe de ler livros, capítulos, curtos, sabe? Letras maiores, escrita mais leve, mais light, a temática também.
>
> **Pesquisadora**: Mas sempre foi assim?
>
> **Adriana**: Não, aí eu vim da Federal, né, aí vim com aqueles clássicos, aquele peso todinho de Machado, de Alencar, tudinho, então agora eu tô me libertando disso. Tem a literatura inglesa também, né, que era Poe, essas coisas todas aí… (Trecho de entrevista realizada com a professora Adriana em 01/03/2018).

É perceptível, pois, que a formação inicial na docência vivida pela professora deixou algumas marcas na sua trajetória como leitora. Isso fica claro não só no trecho da entrevista acima, mas na própria fala com os(as) membros(as) do Clube de Leitura, em que ela se coloca como traumatizada com a leitura de determinados

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

autores. Aqui, podemos pensar em como a Universidade vem formando professores(as) de Língua Portuguesa no que concerne à leitura literária. Infelizmente, as disciplinas de teoria literária e, sobretudo, as de literatura brasileira e de literaturas de línguas estrangeiras ainda não dialogam com a docência, embora, desde 2010, venham ocorrendo mudanças sistemáticas no currículo do curso de Letras da UFPE, instituição de formação de Adriana.

Lê-se muito sobre o autor e pouco o texto do(a) autor(a) efetivamente. E a abordagem preconiza sempre os(as) autores(as) canônicos(as), clássicos(as). Os(As) autores(as) locais e os(as) considerados(as) *best-sellers* normalmente são deixados de fora. Estes(as) últimos(as), para muitos acadêmicos(as), sequer são considerados literatura. Entretanto, o conceito de literatura de Antonio Candido (1995) torna-se plausível para rememorar que, muitas vezes, é a literatura *best-seller* que mais atinge o público jovem atual e, mesmo assim, ela segue sendo ignorada em muitas circunstâncias pela academia, apesar de ter cunho ficcional e poético, além de circular em um meio social bastante amplo. Embora não comente especialmente acerca dos *best-sellers*, Candido (1995) discute a questão de que não se pode considerar apenas as obras consideradas "perfeitas". Para o crítico: [...] A obra de menor qualidade também atua, e em geral um movimento literário é constituído de textos de qualidade alta e textos de qualidade modesta, formando no conjunto uma massa de significados que influi em nosso conhecimento e nos nossos sentimentos (CANDIDO, 1995, p. 31). Assim, é cada vez mais inquestionável a presença da literatura *best-seller* assumindo papel social dentro e fora da escola, como observamos na prática da professora.

Sigamos, agora, com a descrição do evento do dia do debate no Clube de Leitura. Os(As) participantes tiveram a oportunidade de levar o livro para casa e ler previamente o conto proposto por Adriana. A reunião no dia 10 de abril de 2017 se deu no pátio da escola, já que a biblioteca estava fechada nesta data. Adriana organizou os(as) jovens em um círculo, para que pudessem ficar melhor acomodados. Havia sete participantes, além de mim e Adriana. O conto machadiano em questão trata-se de uma narrativa considerada fantástica por alguns críticos e com enfoque nas questões humanas — como não poderia deixar de ser —, mais exatamente, na troca de identidade entre o rei Kalapanko e a princesa Kinara, ao mostrar que homens podem ter uma "alma feminina" e mulheres podem ser "objetivamente masculinas", além de ser uma crítica às academias intelectuais e a prepotências destas.

A reunião começou com a mediadora indagando aos(às) alunos(as) o que acharam do conto. A turma disse que entendeu pouco ou quase nada e que o texto tinha muitas palavras difíceis, e a professora também assentiu que teve dificuldades na compreensão. Todos(as) estavam com o livro em mãos.

> **Adriana**: Eu também, quando li, tive que ler uma, duas vezes pra poder entender, porque era chato, cada palavra da murrinha! E eu soube que foram os contos mais pesados que a gente escolheu, assim, os mais difíceis, porque dizem que… pô, ele escreve bem e tal, mas, quando disseram que essa coletânea aqui foi a mais complicadinha… Só que eu escolhi por causa dos exemplares, né? Tinha muito

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

> exemplar, aí foi a ideia. Mas, se eu perguntasse: "O que é que vocês entenderam, o que vocês sabem me dizer? Nada?".

Adriana, então, percebeu que os(as) participantes, de fato, não haviam entendido o conto. Ela havia dito que anotou informações, mas queria ouvi-los(as) primeiro, para que ela não os influenciasse, porém sentiu que eles travaram mesmo na leitura. Então, ela começou a contar para eles o que entendeu. No trecho abaixo, ela revela que também sentiu dificuldades, mas que procurou saber, consultou pessoas que gostavam de Machado de Assis para tentar entender melhor:

> **Adriana**: Vê só, tipo, eu também achei muito... Eu já estudei esse tipo de livro na faculdade, faz muito tempo, e, assim, a gente tinha que pesquisar mesmo, a gente tinha que procurar saber o que era, porque o professor ia perguntar, e não podia deixar no vácuo. Mas, assim, eu também achei muito difícil. Eu até perguntei a umas amigas que gostam de ler esse tipo de coisa, mas eu tentei ver o geral. Eu só vou dizer porque, assim como a gente leu, pode ser que vocês leiam novamente e tenham essa perspectiva.

A partir disso, começa-se uma conversa sobre o conto que não envolve apenas a compreensão do texto, mas também uma série de temas transversais que foram se construindo ao longo da interpretação feita por Adriana:

> **Adriana**: Então, vê só: o que eu entendi foi que as academias eram lugares onde existiam os sábios, né? E eles sempre tomavam as decisões. E Sião é um lugar tipo um reino. É, um reino. Aí, o que que acontece? O rei, que era o Kalaphangko, ele era muito feminino, tipo, ele falava muito calmo, ele não gostava de guerra e tal… E a esposa dele, a tal da Kinnara, era masculina. Então, tipo, ela quis ser a mais forte, tipo o homem da casa, aquela coisa toda. E começaram a perguntar assim: por que há homens femininos e mulheres masculinas? Ou seja, por que uma pessoa que é um homem pode ser feminino — que, até hoje em dia, tem os homens metrossexuais, são as pessoas que fazem sobrancelha, pintam unha…
>
> **Laura**: Usa maquiagem…
>
> **Adriana**: Isso, exatamente! Então tem todo esse processo. E tem as mulheres masculinas, que não são muito ligadas em… questão até de roupa também… E tem a questão das atitudes. Aí, eles decidiram trocar de corpo!
>
> **Mariana**: Sério?
>
> **Adriana**: Foi! Um sábio lá, um feiticeiro, numa noite lá, fez um monte de coisas, escreveu um monte de coisa… Só que o rei disse assim: "Beleza, a gente troca, mas a gente só troca por seis meses, porque eu não vou ficar num corpo de uma mulher e eu sou um rei, então tenho que ficar no meu corpo". Aí, ela: "Não, não, tranquilo". O que é que ela queria? Ela só queria resolver os problemas, porque, tipo, lá existia uma lei: se você não paga o seu imposto, você é decapitado. Então, o rei era muito bonzinho e não tava decapitando ninguém, e o povo lá, atrasado! Aí, ela fez: "Eu vou resolver isso aí!". E ela trocava o corpo e ela resolveu tudinho.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

> Começou a cobrar o povo: "Vai ter que pagar, não sei o quê" e começou a botar moral, né? E ele lá… Só que ele descobriu que ela estava grávida. Ele, no corpo dela, descobriu que ela tava grávida [os(as) alunos(as) ouvem atentamente]. Só que ela, ela tava planejando matar o rei! E, aí, quando o rei chegou e disse assim, o rei no corpo da mulher: "Eu tô grávida". Aí, ela fez: "Opa!". Aí, ela desistiu e eles voltaram, trocaram, voltaram pro corpo normal. O reino ficou superorganizado e eles ficaram nos seus corpos normais. Mas também o final, eu não entendi nada! Não entendi nada do que aconteceu, do que rolou. Aí eu acho também que não teve resposta pra questão do homem feminino e da mulher masculina. E eu fui tentando trazer outras coisas, tipo, eu pensei muito nos filmes… Vocês já viram filmes com troca de corpo?
>
> **Isabela**: Aquele filme também que tem Glória Pires e Tony Ramos…
>
> **Alunos(as)**: Eeeé! "Se eu Fosse Você"!
>
> **Adriana**: Exatamente! E tem aqueles também que a mulher é nova, mas, aí, ela fica mais velha, não é? Tem um negócio assim…Aí, também eu não entendi nada.
>
> **Isabela**: A história de um menino, né?
>
> **Pesquisadora**: Uma menina! Ela sonha ter 30 anos e um belo dia acorda com 30 anos!
>
> **Isabela**: Não é, não é…
>
> **Adriana**: Aí eu pensei assim: eu trouxe até umas questões pra perguntar, pra gerar um debate. Então… um homem não pode ser feminino? E, se ele é feminino, ele é chamado de gay, né?
>
> **Alunos(as)**: É!
>
> **Adriana**: E a mulher também, né? Se ela for masculina, ela é sapatão, né? Ela é lésbica e tal, né? Vocês concordam? O que é que vocês acham disso? Tipo, o homem não pode ser feminino e a mulher não pode ser masculina? Ou não tem nada a ver?

As alunas falaram de orientação sexual, mas Adriana reconduziu a conversa e falou do modo de se vestir dela, inclusive. Ela trabalhou aspectos culturais, como, por exemplo, a ideia de que homem não chora, e falou sobre a identidade transgênero (meninas e meninos que nasceram "no corpo errado"). Chegaram mais alunos(as) no pátio. Um dos alunos que chegou atrasado mostrou que entendeu as academias como um local no qual se faz exercícios, o que Adriana afirmou ser equivocado. Ela sempre tentava explicar de uma forma que os trouxesse para a contemporaneidade. Ela retomou a discussão do conto e disse: *Quando começar a complicar, tenta entender o geral, porque o geral é: trocar de corpo, a questão do homem feminino e da mulher masculina, porque foi a troca, né?* Ela os desafiou a reler, pois acreditava que eles conseguiriam entender melhor, e ressaltou, novamente, a complexidade das palavras e da compreensão do texto de Machado de Assis. Além disso, Adriana revelou uma preocupação em não trocar imediatamente de livro, pois considerou importante a necessidade de todos ali se desafiarem enquanto leitores em construção. Ela ressaltou

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

a importância de ler e, se não entender, não abandonar a leitura, além de se buscar a compreensão, seja na internet ou por outros meios.

A discussão do conto *As academias de Sião* se encerrou com o pedido de Adriana para que os jovens o relessem, além de avançarem lendo mais dois contos que foram discutidos na reunião seguinte: *A Cartomante* e *Missa do Galo*, ambos do mesmo livro *Contos Consagrados*, de Machado de Assis.

A partir deste evento, podemos realizar algumas colocações a respeito da mediação de Adriana. A primeira delas, como novamente ressaltamos, está ligada ao acervo disponível na biblioteca para a realização do debate. A escolha do livro, conforme várias vezes Adriana ressaltou, deu-se quase que exclusivamente pelo quantitativo de exemplares existentes na biblioteca. Em alguns momentos, ela até afirma ter relação também com a importância de ler clássicos, mas fica evidente na fala dela, segundo nossa leitura, que o fator primordial da escolha feita foi a quantidade de exemplares. Nesse sentido, vemos o quanto os critérios de escolha de uma obra podem influenciar o que ocorre durante a prática docente, bem como é possível perceber que a biblioteca não dispõe de livros o suficiente com os quais a professora gostaria de trabalhar com os(as) membros(as) do clube.

Apesar de o aspecto quantitativo ter sido fator primordial, vimos na professora um desejo de se desafiar e desafiar os estudantes, enquanto leitores em formação, no tocante à leitura de autores canônicos. Era notável a tentativa de não ficar apenas no contexto temporal do texto, mas trazê-lo para a contemporaneidade, através de filmes que lembrassem a temática do conto. Além disso, foi importante o próprio debate sobre identidade de gênero. Por isso, percebemos que o Clube de Leitura era também um momento de troca e de aprendizado para todos, inclusive para Adriana, que, neste evento além de ser mediadora, mostrou-se também com a necessidade de aprender e de se desafiar enquanto leitora.

4 Considerações finais

A partir de uma perspectiva etnográfica, investigamos o processo de mediação da leitura literária na formação de leitores(as) em um Clube de Leitura escolar, considerando essa ação um *evento de educação literária*. Buscamos entender as estratégias que nortearam a mediação, bem como os critérios de escolhas do livro. O diálogo com a nossa proposta teórica mostrou que, para além do livro didático e de enxertos de obras (ZILBERMAN, 2008), o livro literário está presente na escola de outros modos, ocupando espaços fora da sala de aula, de modo a explorar a *boa escolarização da literatura* (SOARES, 2011), ou como um modo de considerar as preferências pessoais de leitura e práticas coletivas de interação, por meio de um Clube do Livro.

Notamos um posicionamento crítico (FREIRE, 2006; GERALDI, 2011), por parte da professora Adriana, ao eleger um conto de um autor canônico de "linguagem difícil" e se desafiar e encorajar o grupo a compreender a narrativa, mostrando que, mesmo com um arcabouço vocabular árduo que pode pressupor por parte dos

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

alunos e das alunas um tema desinteressante ou "do passado" a atualidade típica da obra machadiana, ao evocar em sua narrativa temas sobre questões humanas, permitiu um debate sobre identidade de gênero. Isso mostra a possibilidade de subversão de um sistema que claramente opta por uma formação que desconsidera a literatura e o livro literário no processo leitor de estudantes das escolas públicas brasileiras.

Diante da discussão do evento analisado, é preciso observar que algumas questões importantes vieram à tona, como, por exemplo, o critério de escolha da obra a ser lida. Adriana gostaria que o grupo lesse o mesmo texto. Para isso, era preciso que houvesse exemplares suficientes do mesmo livro, o que acabou levando-a a eleger os *Contos Consagrados*, de Machado de Assis, selecionando, aleatoriamente, o texto *As academias de Sião.*

Em diversos momentos da mediação da leitura, ela deixou claro que aquele não era seu tipo de leitura preferido, chegando até a dizer que tinha ficado traumatizada, porque aquele tinha sido o tipo de leitura feito por ela na época da faculdade. Esse fato nos faz pensar a respeito da formação inicial dos(as) professores(as), que leem mais sobre os autores(as) do que as obras dos(as) autores(as) propriamente ditas, e também sobre as formações continuadas, que pouco dão importância à leitura literária na escola. Aqui também ficam evidenciadas as ideologias (STREET, 1984; 2014) presentes nas práticas leitoras e escritas da professora Adriana, que perpassam a sua formação inicial, suas preferências pessoais e sua formação continuada. Sua ponderação, ao deixar claro que não é seu tipo de leitura favorito, mas que é necessário o desafio da compreensão da obra, demonstra as tensões entre as relações de poder que envolvem a academia, a escola e as práticas de leitura e escrita e que os interferentes nos critérios de escolha das obras não são neutros.

Apesar de toda a problemática e das dificuldades pessoais de Adriana quanto à leitura de autores(as) clássicos(as), é importante ressaltar que ela, neste contexto, não se colocou como professora que estava ali para ensinar sobre, mas como leitora em constante construção, que buscou quebrar os paradigmas e os obstáculos de suas experiências leitoras anteriores. Além disso, ela mesma falou para os(as) alunos(as) sobre a importância de se desafiar e fazer leituras diferentes das que já se fez.

Essa ideia dialoga com o que Petit (2008) define como *mediador de leitura* ou *iniciador aos livros*. No caso, a docente foi uma ponte entre os(as) alunos(as) e o texto machadiano, pois ela proporcionou àquele grupo a oportunidade de ler um autor que talvez os(as) estudantes só fossem conhecer no Ensino Médio e ainda conseguiu que relacionassem o texto com experiências pessoais ou de outras leituras realizadas, favorecendo, ainda que de maneira tímida, um processo de educação literária.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado de. **Contos consagrados**. Biografia M. Cavalcanti Proença; Introdução de Ivan Cavalcanti Proença. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XVI e XVIII. Tradução de Mary del Priori. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na educação básica: propostas, concepções, práticas. **Cadernos de pesquisa em educação**, v. 19, n. 38, p. 123-140, jul./dez. 2013. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/7896. Acesso em: 15 jul. 2021.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. A escola: relato de um processo inacabado de construção. *In*: EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. Tradução Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GREEN, Judith L.; DIXON, Carol. N.; ZAHARLICK, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 42, p.13-79, dez. 2005. Disponível em: http://educacaoemrevistaufmg.com.br/edio-anterior/educacao--em-revista-no-42-ano-2005/. Acesso em: 10 jun. 2016

HEATH, Shirley. What no bedtime story means: narrative skills at home and at school. **Language in society**, v. 11, n. 1, p. 49-76, 1982.

HEATH, Shirley. **Ways with words**: language, life and work in communities and classrooms. New York: Cambridge University Press, 1983.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; ALMEIDA, Ana Caroline de; DEZOTTI, Magda. Alfabetização e educação literária: contrastando duas formas de mediação. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**. DOI: http://dx.doi.org/10.17921/2447-8733. [*No prelo*].

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

PAULINO, Graça. Funções e disfunções do livro para crianças. *In*: PAULINO, Graça (org.). **O jogo do livro infanti**l: textos selecionados para formação de professores. Belo Horizonte: Dimensão, 2001. p.154-165

PETIT, Mich*è*le. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

QUINTANA, Daniela. **Uma pesquisa sobre as práticas de leitura de jovens da cidade de São João del-Rei**. Orientadora: Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2020. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/Texto%20para%20PPEDU%20(1).pdf. Acesso em: 15 jun. 2021.

ROCKWELL, Elsie. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. *In*: ROCKWELL, Elsie (coord.). **La escuela cotidiana**. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

SILVA, Nathaly Cristhine Ramos da. **A mediação de práticas de leitura de livros literários na escola**: uma perspectiva etnográfica. Orientadora: Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/36352. Acesso em: 15 jul. 2021.

SOARES, Magda. A escolarização da leitura literária. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed., 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-48.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. New York: Cambridge University Press, 1984.

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

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Revista Via atlântica**, São Paulo, n. 14, p. 11-22, 2008. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376. Acesso em: 15 jul. 2021.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

CAPÍTULO 6

EDUCAÇÃO LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO: uma análise comparativa e etnográfica de práticas de leitura em escolas públicas de Pernambuco

Rosana Meira Lima de Souza

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

1 Introdução

As discussões sobre o ensino da leitura literária no Ensino Médio estão centradas no debate em torno das mudanças ocorridas na relação entre a literatura, a escola e o ensino ao longo dos anos. As vozes predominantes nos estudos sugerem um cenário de "crise" e de "ausência da literatura" cujas causas estariam no desencontro entre o que se espera da escola e os valores que, de um modo geral, estão atrelados à literatura enquanto um bem da cultura. Estes debates estão presentes nas pesquisas acadêmicas, nos manuais didáticos e nos documentos normatizadores do ensino, como currículos, parâmetros e diretrizes.

No âmbito das prescrições nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997) são considerados um divisor de águas, devido à influência que recebem dos estudos da análise do discurso (BAKHTIN, 2003). O texto literário passa a ser entendido como um dentre os demais gêneros discursivos, o que pressupõe a extinção de práticas de ensino que considerem suas características particulares. Após a publicação dos PCNs, surgem outros documentos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (BRASIL, 2013), que, em oposição aos primeiros, procuram reestabelecer o espaço perdido, separando do ensino de Língua Portuguesa, as competências específicas do ensino da literatura. Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) retoma o sentido da diversidade discursiva proposta pelos PCNs, dando ênfase também às práticas de leitura e escrita literária que ocorrem em espaços não formais, até então pouco legitimados pela escola.

Essa disputa estará refletida nas pesquisas acadêmicas (SOUZA, 2019). Há uma disposição dos estudos para a crítica ao que seria uma despriorização da literatura em relação a outras áreas do conhecimento, tanto por meio das abordagens às quais a literatura estaria submetida nos currículos e na avaliação oficial do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como também pelo presumido desinteresse dos jovens do Ensino Médio pela leitura das obras que pertencem ao conjunto de leituras que tradicionalmente compõem o grupo da cultura nacional legitimada.

Em resposta a esse cenário, estudos sobre o ensino da literatura no Ensino Médio passam a adotar o conceito de *Letramento Literário*, propondo investigações cujo objetivo seria otimizar metodologias e estratégias capazes de atrair e despertar, nos jovens leitores, o gosto e a fruição para a "boa" literatura. Essa transição apresentaria uma mudança de foco para a *leitura* e para o *leitor*, com menos espaço para o *ensino de literatura*, uma terminologia tradicionalmente empregada para "[...] designar um tipo de ensino centrado na abordagem de um conjunto de obras consideradas formadoras na história da literatura nacional" (DALVI; REZENDE, 2011, p. 45).

Um dos objetivos de nossa pesquisa[17] foi, portanto, investigar a influência da concepção de Letramento Literário para a prática docente, tomando como base de análise metodologias desenvolvidas por dois professores do 3º ano do Ensino Médio, de duas escolas públicas estaduais de Pernambuco. Em Pernambuco, o termo Letramento Literário nomeia, na proposta curricular, um dos eixos de ensino de Língua Portuguesa.

A designação do termo Letramento Literário estende o conceito de letramento discutido por Magda Soares (2004), ampliando a ideia de apropriação não apenas da linguagem, de um modo geral, mas também da linguagem literária de maneira específica. Essa especificação da ideia do letramento faz-se necessária em razão da "[...] própria condição de existência da escrita literária", uma vez que o letramento que ocorre por meio dos textos literários "[...] compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio" (COSSON, 2016, p. 12). De acordo com Graça Paulino (2001), uma vez que o termo letramento é caracterizado por Magda Soares para designar o *todo* das práticas de recepção ou produção dos diferentes tipos de textos escritos que fazem parte das sociedades letradas, a definição de letramento literário é importante para conceituar a parte do *todo,* já que um desses tipos de texto é o literário "[...] relacionado ao trabalho estético da língua, à proposta de pacto ficcional e à recepção não pragmática" (PAULINO, 2001, p. 117).

É importante destacar, no entanto, que assumir uma perspectiva crítica em relação ao Letramento Literário e suas influências na prática docente não era hipótese inicial desse estudo. Uma vez que assumimos a etnografia enquanto lógica de pesquisa para o nosso trabalho, essa investigação não tinha por objetivo a confirmação de categorias estabelecidas *a priori* (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005). O Letramento Literário surge a partir da produção dos dados em sala de aula, como um princípio norteador das práticas envolvendo a literatura. À medida que múltiplos olhares sobre um mesmo objeto vão sendo engendrados em nossa investigação, uma problematização sobre este conceito torna-se imprescindível, uma vez que sua presença no currículo não chega a legitimar, entre os(as) docentes, uma concordância sobre a escola ser uma instituição capaz de priorizar práticas de educação literária dialógicas e inclusivas, que privilegiem uma formação de leitores literários autônomos.

Desse modo, nosso estudo procurou demonstrar a necessidade de problematizarmos o conceito de Letramento Literário, assumindo em nossa discussão uma

17 Pesquisa de doutorado, desenvolvida entre 2016 e 2020, com foco nas práticas de leitura literária em duas turmas do 3ºano do Ensino Médio de duas escolas públicas de Pernambuco (SOUZA, 2020).

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

ampliação de perspectiva através da definição de Educação Literária (SOUZA, 2020). A Educação Literária é o processo de ensino e de aprendizagem que ocorre em espaços sociais formais, como também não formais, por meio do contato efetivo com a linguagem literária, materializada das mais diferentes formas e suportes de uso. Esse processo se efetiva sempre a partir da mediação do(a) outro(a), e, embora as aprendizagens voltadas para a leitura literária na escola não possam deixar de ter uma natureza escolar, aspectos pedagógicos não podem se sobrepor aos literários (MACEDO; ALMEIDA; DEZOTTI, no prelo). Assim, a ideia de Educação Literária dá ênfase *às* duas faces de um mesmo processo, destacando tanto os aspectos relacionados à aprendizagem a ser adquirida pelo(a) estudante quanto os aspectos relacionados ao ensino, reforçando que este não dispensa um diálogo fundamentado, principalmente, na leitura do texto literário. Corrobora-se a importância da mediação, a fim de não incorrer no entendimento de que a mera disponibilização do texto ou apenas o incentivo à atividade da leitura já seriam suficientes para a garantia de processos de aprendizagem.

2 Uma análise comparativa e etnográfica de práticas de ensino de literatura no Ensino Médio

Nosso trabalho de produção de dados ocorreu no ano de 2017, em duas escolas públicas estaduais em Pernambuco. Acompanhamos uma sala de 3º ano do Ensino Médio em cada uma delas. Os professores foram nomeados como Andrade – em referência ao poeta mineiro Carlos Drummond de Andrade – e Cabral – em alusão ao poeta pernambucano João Cabral de Melo Neto. A escolha das turmas aconteceu em razão de os docentes nos serem apresentados como boas referências de ensino de leitura literária. Além desse aspecto, houve a boa vontade e disponibilidade dos professores, concretizada na concordância em compartilhar suas experiências.

Dedicamos um semestre letivo para a sala de aula de cada professor. No registro dos dados, foi utilizado o *sistema narrativo* (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005) para a representação do fluxo das ações em caderno de campo, privilegiando-se o que, no momento da observação, era considerado digno de nota. Desse modo, documentamos momentos específicos de atividades que ocorreram em torno do texto literário ou de alguma temática relacionada ao trabalho com a literatura.

As narrativas engendradas durante esse processo não foram tomadas como representação direta da realidade, mas enquanto um cenário de significações submetido às influências das escolhas de nossa pesquisa (MERRIAN; TISDELL, 2015). Assim, como um dos objetivos de nosso estudo (SOUZA, 2020) era compreender os sentidos inerentes às práticas dos dois docentes – bem como entender como eles respondiam e adaptavam-se às necessidades inerentes ao contexto de ensino da literatura –, foi feita uma análise aprofundada destas narrativas para a produção de categorias passíveis de comparação. Ou seja, a partir de uma imersão nas narrativas das vivências das duas salas de aula, sistematizamos, por meio de um processo indutivo (GUBA; LINCOLN, 1994), o que mais diretamente influenciava as práticas de ensino de

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

leitura literária dos professores, como também pudemos reconhecer certos padrões caracterizadores destas práticas.

Organizamos, então, grupos de atividades ocorridas nas duas turmas que se relacionassem em torno de um mesmo objetivo proposto pelo professor ou que possuíssem modos de concretização e uso de materiais semelhantes, por exemplo: situações em que o professor propôs a leitura de contos em sala de aula; situações em que os(as) estudantes realizaram uma apresentação com base em um texto literário; situações em que o professor abordou, em momentos diferentes, a discussão sobre uma escola literária específica; momentos em que recursos audiovisuais, como filmes baseados em obras literárias, foram utilizados como matéria para o debate em sala.

Essas categorias, ou situações de sala de aula dos dois professores, passaram a ser conceituadas como *casos*, de acordo com a definição proposta pelo *estudo de caso comparado*, para o qual os casos são uma espécie de *unidade de análise* "[...] semelhantes o suficiente e distintas o suficiente para que sejam instâncias passíveis de comparação dentro de um mesmo fenômeno" (BARTLETT; VAVRUS, 2017, p. 27, tradução nossa).

No recorte efetivado neste capítulo, dos casos submetidos à investigação, apresentaremos aquele que decidimos nomear como *Performances Literárias*. As Performances aconteceram nas turmas do professor Andrade como também nas do professor Cabral. Foram assim chamadas porque eram "apresentações" elaboradas pelos(as) estudantes, relacionadas à literatura e com o objetivo de se distanciar do que seria, segundo os docentes, uma vivência "convencional" da aula propriamente dita.

Para a investigação do caso *Performances Literárias*, foram escolhidos modelos relacionais horizontais e verticais (BARTLETT; VAVRUS, 2017). A relação horizontal aconteceu através da comparação entre as Performances propostas por cada um dos professores: o professor Andrade orienta sua turma para realizar o que chama de *Intervenção Literária*; enquanto o professor Cabral convida seus(suas) estudantes a participarem da *Tarde de Poesia*. Nosso objetivo era identificar como uma mesma motivação poderia resultar em práticas semelhantes ou distintas, procurando entender o porquê de tais resultados (BARTLETT; VAVRUS, 2017).

Na relação vertical, foram investigadas as motivações e interpretações dos docentes em relação às suas próprias práticas, a fim de procurar "[...] compreender e incorporar, nem que seja parcialmente, as perspectivas dos atores sociais envolvidos no estudo" (BARTLETT; VAVRUS, 2017, p. 39, tradução nossa). Para isso, organizamos, uma entrevista semiestruturada com os professores, sendo cada um deles entrevistado em um momento em separado. Os questionamentos foram elaborados com vistas a estimulá-los a refletir sobre suas decisões metodológicas, a fim de que, a partir de certo distanciamento, eles pudessem expressar influências, motivações e concepções em relação ao ensino da leitura literária e da formação do(a) leitor(a), demonstrando os modos de adaptação a ideias e discursos desse contexto específico.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

3 A literatura sob performance

Durante o nosso processo de produção de dados, primeiro tivemos acesso à *Performance Literária* orientada pelo professor Andrade. Já em nosso contato inicial, antes de acordarmos detalhes sobre as observações a serem realizadas durante o processo de elaboração de dados, Andrade comenta a respeito da atividade nomeada por ele como *Intervenções Literárias.* Segundo o professor, as Intervenções tinham o objetivo de estabelecer uma relação "diferente" dos(as) alunos(as) com a literatura. Era algo recorrente em sua prática docente, acontecia todos os anos, envolvendo as turmas do Ensino Médio. O docente explica que nos 1º e 2º anos a atividade assume o formato de *Feiras Literárias*, mas que no caso do 3º ano ele propunha as Intervenções.

As Intervenções são planejadas para intervir na rotina, de forma inesperada, ocupando espaços menos convencionais, com o intuito de surpreender a comunidade escolar através de performances ou execuções de textos literários de algum escritor(a) específico(a). O professor relata entusiasmado que, no ano anterior, um dos escolhidos foi Carlos Drummond de Andrade. Os alunos confeccionaram uma grande pedra, fazendo referência ao poema *No meio do caminho*, que foi colocada em uma das passagens da escola, despertando a atenção e curiosidade de todos. Em determinado momento, os(as) integrantes da turma responsável pela apresentação começaram a recitar poemas de Drummond, como numa espécie de *Flash Mobi*, tipo de encenação que se tornou tendência nos grandes centros urbanos, bastante divulgada na *Internet*, em que os atores se misturam à multidão ou ao público e iniciam a apresentação de forma imprevisível.

Posteriormente, em sala de aula, pudemos acompanhar o primeiro direcionamento dado pelo professor para a execução da *Performance Literária.* Foram esclarecidos para a turma alguns aspectos sobre os objetivos da atividade, o possível formato da apresentação e o critério a partir do qual os(as) estudantes seriam avaliados(as). Essa orientação inicia-se alguns minutos antes do encerramento da aula. Os(as) alunos(as) estavam apresentando, em grupos, seminário sobre as Vanguardas Europeias. Cada grupo, em número de cinco a oito alunos (as), expunha, oralmente e através de *slides* em *datashow*, o que havia estudado e selecionado sobre cada um dos movimentos de Vanguarda. Após a apresentação do último grupo e feitas algumas observações, o professor abre um documento no *datashow,* em que estão elencados os conteúdos reservados para o segundo bimestre. Os conteúdos, separados por eixo de ensino – a saber: oralidade, leitura, letramento literário e análise linguística –, foram elencados com base nos conteúdo a serem vivenciados no Ensino Médio, de acordo com o material curricular do Estado. As Intervenções foram incluídas pelo docente como uma forma de avaliação para o campo do Letramento Literário.

Nesse momento, os(as) alunos(as) percebem que não estavam mais incluídos na *Feira Literária*, o que causa uma certa insatisfação. O professor explica o que já nos havia dito anteriormente, sobre a *Feira Literária* ser um formato planejado para os 1º e 2º anos e que eles já tinham tido a oportunidade de participar. Agora, no 3º ano, ficariam responsáveis pelas *Intervenções Literárias.* O docente reforça que as Intervenções deverão ser apresentadas em horários alternativos, diferente dos horários das aulas de Língua Portuguesa, uma vez que o sentido desta atividade é "mexer"

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

com a escola, ao mesmo tempo que apresenta um(a) autor(a) para os(as) demais estudantes. Estávamos no mês de março e as Intervenções estavam agendadas para acontecer no fim do semestre, no mês de junho.

Na semana seguinte, pudemos presenciar uma outra orientação relacionada às Intervenções em que o professor, ao apresentar novamente o conteúdo do bimestre, esclarece: *Com as Intervenções, nós vamos vivenciar todas as fases do Modernismo, mas destacando algumas figuras emblemáticas!* Na sequência, continua detalhando alguns aspectos sobre o formato da Intervenção, reforçando para a turma que a natureza da atividade seria o inesperado, o diferente, dizendo:

> A apresentação não é pra ser algo "formal". Vocês têm que ser criativos! Os grupos vão apresentar suas leituras e interpretações dos diferentes poetas em diferentes momentos da rotina da escola. Pode ser na entrada, no intervalo, na hora do almoço.

Já na outra sala de aula observada, na turma do professor Cabral, a *Performance Literária* assumia o formato de *Tarde de Poesia.* Na primeira orientação que observamos com relação a esse evento, o professor repassava para os(as) estudantes informações sobre as avaliações do quarto bimestre e o modo como eles seriam pontuados em cada uma das etapas do processo. A *Tarde de Poesia* era parte de uma destas etapas e o docente reforçava a importância da participação de todos(as) os(as) estudantes. Assim como faz o professor Andrade, o professor Cabral também procura esclarecer os objetivos da atividade, o formato da apresentação e os critérios avaliativos.

Os(As) estudantes deveriam colaborar da forma com a qual mais se identificassem. As participações poderiam ser realizadas em grupos de até quatro colegas ou individualmente. O evento abrangia toda a escola. Os professores de Língua Portuguesa ficavam responsáveis por orientar a participação, que se caracterizava pela exposição e leitura de composições das mais diversas, como podemos perceber na fala do professor ao orientar:

> Os trabalhos de vocês precisam ser expostos lá embaixo, no barbante. É importante que todos participem e colaborem com o evento. Se alguém quiser colocar composições próprias, podem colocar. Ou podem colocar textos de autores conhecidos. Pode ser uma música, uma charge, um poema. O importante é que tenha alguma "marca de poesia". Tentem criar alguma relação com a literatura.

No mês seguinte, pudemos observar outra orientação relacionada à *Tarde de Poesia.* O professor chamava a atenção dos(as) estudantes para a natureza da atividade, que, embora não acontecesse dentro da sala de aula, não deixava de se caracterizar como tal. Assim, a turma precisava entender que uma aula possuía, segundo ele, definições mais amplas. Também eram enfatizados aspectos como a autoria que os(as) estudantes deveriam empreender na atividade, reforçando novamente a participação:

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

> Prestem atenção porque a Tarde Literária é uma aula! A aula não é isso, só estarem aqui escutando o professor. Vocês precisam colaborar de alguma forma. Se não for texto literário, pode ser uma charge em relação ao ENEM. Cada um faz o seu. No final do 3º ano, a gente já tem a possibilidade de pegar um texto, interpretar, criar... não é só copiar.

Esses eventos envolvendo as *Performances Literárias* são tomados como referência para a nossa discussão não apenas por serem coincidentes nas duas salas de aula. Foram selecionados, principalmente, porque podem engendrar uma reflexão significativa sobre os modos de interpretar o ensino da leitura literária e as tensões que se estabelecem nas práticas escolares que envolvem a literatura.

Iniciamos nossa problematização identificando que as Performances, de uma forma geral, são caracterizadas pelos docentes como atividades em que a realização *fora da sala de aula* é muito importante. Esse *estar do lado de fora* nos coloca diante das representações que os espaços da sala de aula suscitam. Nas falas docentes, mais especificamente, percebemos que o *estar fora* significa opor-se ao *formal*, ao *rotineiro* e ao *comum*. Portanto, a ação de *sair* daquele espaço físico demarcado, organizado de forma tradicional (quadro e professor em frente de bancas individuais alinhadas), em que os sujeitos ocupam seus lugares específicos, irá se opor a uma maior diversidade de possibilidades. Agora, no espaço escolar, que não a sala de aula, passa a existir a chance de comportamentos outros, como a encenação, a exposição, o estímulo ao inesperado e à produção do diferente. Passa-se também a incluir participantes que até então não precisavam estar envolvidos com aquela prática; mudam-se os interlocutores e há a criação de uma audiência outra que não apenas a turma.

Desse modo, o que a proposição dessas atividades de Performance dentro do eixo do letramento literário proposto pelo currículo tem a nos dizer? É certo que herdamos da Era Moderna uma concepção de arte e de literatura de bases românticas, em que as primeiras se naturalizaram enquanto práticas insubordinadas, porque essencialmente atreladas à liberdade, à criatividade, à expressão dos sentimentos mais íntimos dos sujeitos, à manifestação das emoções, apenas para citar alguns desses entendimentos (EAGLETON, 2006). Em contrapartida, temos a escola, cujos sentidos mais comuns vinculam-se à ideia de normatização, disciplina, adequação. É, portanto, essa suposta inadequação entre arte literária e escola que motiva uma atribuição negativa ao inevitável processo de *escolarização da literatura* (SOARES, 1999). Assim, inicialmente, as Performances nos parecem ser uma tentativa dos dois professores de uma suposta "desescolarização" do trabalho com o texto literário.

Nas duas propostas, no entanto, o processo de escolarização afirma-se e é reforçado através de alguns aspectos comuns e outros distintos. Para as duas turmas, as Performances assumem perspectivas avaliativas, sendo apresentadas aos(as) estudantes em momentos reservados: ou na apresentação dos conteúdos bimestrais ou na explanação sobre a validade daquela etapa dentro do processo de avaliação mais geral. Para o professor Cabral, o aspecto avaliativo fica mais explícito quando a participação é reforçada com base no "valor" atribuído à atividade, quando lembra à turma de forma enfática: *O trabalho vale dois pontos e meio e vai contar para a*

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

prova da unidade! No caso do professor Andrade, há a preocupação em fazer com que os(as) estudantes entendam a tarefa a partir de um sentido mais amplo, menos vinculado ao resultado final, quando explica que eles não devem fazer as atividades avaliativas apenas preocupados com a nota:

> O mais significativo é o que a gente aprende e isso não se resume à nota. Temos que aprender a ser, a fazer. A autonomia que vocês praticam na elaboração da atividade é mais importante. O que vai ser lembrado, ou não, no futuro, está além da nota. Por isso, atividades como essa agregam mais aprendizado que as provas.

Embora reforce a significância da avaliação enquanto um processo que está além da mensuração (LIBÂNEO, 1994), o professor Andrade atrela a Performance das *Intervenções Literárias* a um conteúdo específico do currículo. Na aula em que a proposta é apresentada, os(as) alunos(as) estão realizando – como dito anteriormente – um seminário sobre o movimento das Vanguardas Europeias, temática utilizada como introdução à escola Modernista europeia e brasileira, tanto no currículo que serve de referência para os professores do Estado como em grande parte dos manuais didáticos. Ao afirmar que nas Intervenções serão trabalhadas todas as fases e as figuras emblemáticas do Modernismo, ele deixa evidenciar alguns aspectos de uma escolarização do literário cujo sentido está em transmitir aos(as) estudantes uma sistematização da evolução cultural, baseada em aspectos do contexto histórico de obras consideradas de referência no panorama das produções nacionais legitimadas (COLOMER, 2007). Para o professor Cabral, em sentido contrário, não há referência a aspectos conteudísticos específicos, já que os critérios para as escolhas dos(as) estudantes são o da identificação com o texto e o da presença de "uma marca de poesia". Neste último caso, acontece uma ampliação do conceito de literatura, que ultrapassa os limites dos gêneros historicamente presentes nos currículos escolares e considera o literário como categoria mais ampla, em que o poético pode estar ou não presente nos textos de um modo geral.

Logo, a opção por transpor, mesmo que parcialmente, *espaço* e *tempo* de ensino não garantem propostas distantes de um processo de escolarização (SOARES, 1999). Seja na Intervenção – que, para justificar sua definição, precisa trabalhar com o inusitado, a fim de "mexer" com a rotina – seja na *Tarde de Poesia* – que expõe, de forma bastante livre, as escolhas dos(as) estudantes – estão implícitos ou explícitos, como explica Soares (1999), os procedimentos formais que caracterizam a instituição escolar, como: o currículo, o cumprimento de tarefas, a avaliação, a categorização e a organização – que determinam, por exemplo, que a turma do professor Andrade, por ser do 3º ano do Ensino Médio, precisa realizar a *Intervenção,* e não a *Feira Literária*, à qual se dedicaram nos dois anos anteriores – dentre outros aspectos.

Portanto, o que *está* e *acontece* na escola inevitavelmente escolarizado se faz, muito embora exista uma *boa* e uma *má* escolarização da literatura (SOARES, 1999). Fazer essa distinção não é, no entanto, a nossa perspectiva de discussão. De um modo mais amplo, o intuito aqui está em entender a motivação, as crenças dos sujeitos envolvidos e o que isso tem a nos dizer sobre as dinâmicas e os discursos em torno

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

da literatura e do ensino da leitura literária, como também sobre as formas através das quais esses elementos são *apropriados* (BARTLETT; VAVRUS, 2017) ou se concretizam pela e na prática escolar. Assim, se retomamos o nosso questionamento anterior a respeito das relações existentes entre as Performances e eixo de ensino do Letramento Literário proposto pelo Estado, podemos entender que concepções de literatura e de aprendizado de leitura literária estão subjacentes a essas práticas.

Em complementação a essa análise, realizamos entrevistas com os dois professores. As entrevistas, apresentadas na sequência, irão evidenciar as suas concepções de trabalho com a literatura e a importância que atribuem à realização das Performances com vistas a uma sensibilização dos(as) estudantes para a linguagem literária.

Quando perguntamos: '*Que importância você atribui a essa atividade e qual a relação desta atividade com a formação do leitor?',* o professor Andrade respondeu:

> [...] Houve relatos de alunos que nunca tinham lido Clarice Lispector ou tinham ouvido pouco falar de Drummond e, quando participaram desse processo, aí conseguiram conhecer melhor o autor e até se identificar. Eu acho que essa interação de subjetividades aluno-autor, direta, mediada por um processo como esse, eu acho que é muito significativo para a construção, não só de uma identidade.

O professor Cabral responde à pergunta fazendo críticas ao ensino que se baseia apenas na historiografia:

> Acredito que literatura, segundo Jauss, que é um grande nome da área, ele trabalha com a fruição – o que o aluno deve sentir da literatura, do texto literário. Como eu estudei no Ensino Médio e como muitas vezes a literatura ainda é tratada como apenas historiografia, a história em si, os movimentos literários, [eu sei que], quando a gente trabalha só a história da literatura, fica um pouco mecânico. Então, essa proposta de Jauss, o grande nome da literatura, de buscar a obra em si e a fruição, a contemplação da obra, faz com que essas atividades diferenciadas tenham uma resposta melhor a apenas ficar com a historiografia da literatura.

Nas falas dos dois professores, é visível uma relação dicotômica entre o que aconteceria na sala de aula no que se refere ao ensino da leitura literária e as possíveis diferenciações que suas propostas de atividade seriam capazes de suscitar. Há associação *do ensino de literatura* com os termos: *burocracia, historiografia*, *historiografia da literatura*, *história da literatura*, *movimentos literários*, *mecanicismo*, *aula formal.* Em contrapartida, as *Performances Literárias* vinculam-se a termos como: *protagonismo*, *subjetivismo*, *pessoalidade*, *identidade*, *identificação*, *compreensão*, *apropriação*, *interação*, *fruição*, *contemplação*, *sentimento.*

Logo, por meio das Performances, Andrade e Cabral procuram se opor ao que seria esse modelo de tradição positivista, de forte influência no ensino brasileiro, cuja abordagem da literatura enfatiza um corpo de obras e autores legitimados por uma tradição, cronologicamente organizados em movimentos literários, que daria conta de representar o caráter e a formação cultural da nação. O aspecto histórico ou a *história da literatura* é, segundo Cosson (2016, p. 21), uma perspectiva reforçada

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

no Ensino Médio, através da qual fragmentos de textos literários são utilizados para comprovar "[...] as características dos períodos literários antes nomeadas".

Em detrimento desse tipo de abordagem, e sobre a qual os professores parecem querer agir em defesa por meio das Performances, estão as marcas de uma concepção de leitura literária baseada nos sujeitos, nas suas formas de apropriação e interação, não a partir dos elementos contextuais que explicam a obra, mas através do contato com o texto propriamente dito: *Entrar em contato com as obras*; *essa interação de subjetividades aluno-autor, direta* (professor Andrade); *o que o aluno deve sentir da literatura, do texto literário*; *de buscar a obra em si e a fruição*, *a contemplação da obra* (professor Cabral). Os(As) leitores(as)-alunos(as) são entendidos enquanto parte ativa do processo de diálogo que pode ocorrer na leitura, por meio do qual se efetivam modos de identificação dos(as) estudantes com o que leem. Essa interação também estaria apta a incitar uma espécie de contemplação, de produção de sentimentos, reforçando uma interpretação do literário ligada a valores outros que não àqueles vinculados aos gêneros de ordem mais pragmática.

A análise das duas justificativas nos permite observar que, ao propor uma atividade "diferente", os professores se opõem a um modelo metodológico específico – que procura vincular, diretamente, manifestações estéticas e contexto histórico –, ao passo que, ao apresentarem a contribuição das Performances, eles destacam não uma metodologia, mas uma concepção de prática de leitura literária considerada pelos dois como ideal ou coerente. Ou seja, tanto o professor Andrade quanto o professor Cabral parecem ter clareza do que precisa deixar de ser a regra em relação ao que sempre ocorre na *rotina* da sala de aula e das contribuições positivas que a diferenciação proposta, segundo eles, seria capaz de suscitar.

Quando os dois professores em suas falas introduzem os sujeitos como parte do processo de leitura, demonstram uma preocupação em conectar as *Performances Literárias* com uma concepção dialógica da leitura, em que o(a) estudante se constitui enquanto parte ativa do processo de compreensão. Ou seja, em contato com o texto, o(a) leitor(a) não assume o papel de um(a) mero(a) receptor(a); da mesma forma que os textos não se constituem como sistemas isolados de transmissão de informações. Há, no ato da leitura, um processo de interação mais amplo, mediado pelo texto. Nesse processo de interação, relacionam-se texto, autor(a) e leitor(a), não sendo, estas três partes, instâncias isoladas, mas produtoras de enunciados representantes das vozes ou discursos que as constituem (BAKHTIN, 2003). Assim, em contato com o texto, o(a) estudante-leitor(a) seria também *protagonista* dos processos significativos que constrói, porque estes se dão por meio da aceitação ou da refutação dos discursos incorporados pelo texto com o qual ele dialoga (BAKHTIN, 2003).

Portanto, considerar os(as) estudantes como sujeitos que dizem a partir de um lugar discursivo é propor uma forma de interação não apenas unilateral, cuja direção seria hierarquicamente da ordem do texto para o(a) leitor(a). Esta via possui mão dupla, pois o texto não somente "diz" ao(a) estudante-leitor(a); este(a) último(a) é também parte imprescindível para que o texto "diga" de si. Os sentidos são construídos pelo(a) leitor(a) e nesse processo o "dizer" do texto – ou sua perspectiva ideológica, seu contexto, a parte que assume entre os demais "dizeres" sociais – não

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

encontra um campo vazio a ser preenchido. Lá também está "o dizer" do(a) estudante. Assim, os sentidos são produzidos através da conjunção entre aquilo que está no texto e os "dizeres" de quem lê. Ambas as partes passam a ser ressignificadas e reconstruídas em um processo dialógico de leitura.

O termo *identidade*, recorrente na resposta do professor Andrade, também está relacionado à perspectiva dialógica, no sentido de que, como explica Freire (2006), num ato crítico de leitura é necessário tomar distância para *reconhecer*. Na representação proporcionada pela leitura, ao interagir com outros discursos, há a possibilidade de nos deslocarmos das nossas perspectivas a fim de visualizar a realidade de formas distintas e, nesse afastamento, sermos capazes de perceber também com mais clareza as lentes a partir das quais concebemos o mundo e nos constituímos como sujeitos.

Nesse sentido, o texto literário faz-se importante porque sua matéria ficcional ou de base poética é capaz de ampliar as "realidades possíveis" com as quais os(as) leitores(as) podem criar processos de identificação. Como bem explica Petit (2009), o acesso à cultura escrita funciona como um entendimento de si e de um *estar no mundo* que ultrapassa o sentido de *propriedade* ou domínio de um *capital cultural*. Logo, percebe-se, na fala dos docentes, modos de apropriação de uma concepção de leitura literária cuja centralidade estaria no sujeito e nos trajetos singulares que estes percorrem em contato com a obra. Ou seja, cada leitor(a) é também um(a) coautor(a) que constrói o seu "próprio filme" a partir dos reconhecimentos particulares que cada um(a) produz em contato com o texto. Essa ampliação de possibilidades gera alternativas de realidades, mundos, vivências sobre as quais o(a) jovem pode fazer escolhas e se situar, gerando assim processos de constituição de identidades (PETIT, 2009).

Então, tanto para Andrade quanto para Cabral, no processo de formação do leitor de literatura, é imprescindível inserir o sujeito como parte da interação com o texto. Cabral deseja fazer-se ainda mais específico, quando em resposta à pesquisadora adianta que sua colocação tem por base teórica o crítico Robert Jauss, referência nos estudos sobre a Teoria da Recepção cujo posicionamento mais geral estaria em considerar os efeitos que o texto produz no(a) leitor(a) como elemento central da análise crítica literária: *Jauss que é um grande nome da área, ele trabalha com a fruição – o que o aluno deve sentir da literatura, do texto literário*.

A escola, no entanto, parece representar para os docentes um ensino de literatura de bases tradicionais, porque sua ênfase estaria em uma metodologia de ensino centrada nos aspectos contextuais de análise da obra literária ou, mais precisamente, nas informações históricas contemporâneas do momento em que as obras literárias estudadas foram produzidas. Assim, propor as Performances é possibilitar que se tenha acesso à leitura; que, por meio dessa leitura, haja a produção de sentidos significativos para o(a) estudante; que estes sentidos sejam produzidos através do diálogo entre perspectivas de mundo distintas; e que através dessa inter-relação os sujeitos possam se constituir, expressar suas escolhas, suas afinidades, como também se apropriar daquilo que diz mais deles mesmos e do lugar que eles ocupam na sociedade. As Performances são, portanto, necessárias para os dois professores porque não é esse o modelo de escolarização que parece predominar. O que se faz recorrente, na visão destes docentes, são os tipos de abordagem que não priorizam a leitura, mas, pelo

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

contrário, dão ênfase ao ensino *sobre* a literatura (ZILBERMAN, 2009), em que esta é tomada como uma instância cronologicamente organizada em movimentos literários e justificada a partir de acontecimentos históricos, priorizando, como explica o professor Cabral: a *história em si.*

4 Considerações finais

As críticas em torno do que foi interpretado como uma despriorização da literatura nos PCNs, bem como a flexibilização e generalização dos gêneros artístico-ficcionais em documentos recentes como a BNCC são elementos de um descompasso entre o que se espera da escola como instituição formal de ensino e as práticas que a sociedade exerce em torno do texto literário. O crescimento dos estudos acadêmicos sobre o Ensino Médio que enfatizam o conceito do Letramento Literário demonstra um enfrentamento ao que vem sendo chamado de "crise" do ensino da literatura. A presença do Letramento Literário enquanto um dos eixos de ensino da proposta curricular do Estado de Pernambuco é a concretização do alcance destas discussões. É consenso a ideia de que se precisa garantir um espaço privilegiado para a literatura na escola, uma vez que as instituições públicas de ensino são mediadoras quase exclusivas entre os(as) estudantes e a leitura.

As *Performances Literárias* e o modo como os professores as interpretam, no entanto, demonstram que a perspectiva curricular do Estado de Pernambuco não chega a romper com o consenso de que uma escolarização da literatura assume sempre um viés limitante. Por isso, a importância atribuída às Performances enquanto atividade excepcional que, à medida que simula uma prática extraescolar de interação com o texto literário, distancia-se do que acontece em sala de aula. As Performances são, desse modo, reveladoras das tensões que se estabelecem entre as crenças dos dois professores sobre o que consideram relevante em relação ao ensino da leitura literária e as interpretações que estes fazem da escolarização da literatura. Para eles, o escolarizado é uma abordagem restritiva, sobre a qual, em momentos diferenciados, é necessário criar possibilidades de ampliação e diferenciação. Ou seja, essa representação que os professores atribuem à escolarização da literatura permeia e se impõe aos seus modos de ensino. Essa imposição mostra-se presente justamente porque precisa ser negada e, nessa negação, não chega a se anular ou se *desescolarizar*. Não parece, contudo, constituir-se como norma. É a exceção, o momento diferenciado, o que está à parte da rotina e do preestabelecido.

A definição de Letramento Literário produz mais ênfase sobre *as práticas que devem ser exercidas por um sujeito letrado literariamente*, em detrimento de uma revisão sobre o que vem a ser uma *educação literária num sentido mais amplo*. O conceito de educação literária direciona o olhar para o fato de que práticas de leitura literária desenvolvidas em espaço escolar não são necessariamente práticas ilegítimas e limitantes. Como já enfatizou Magda Soares (2004), não podemos negar a escolarização da leitura literária. É preciso, por outro lado, entender que o processo de formação de

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

leitores(as) literários(as), ao passo que não deve negar a leitura propriamente escolarizada, também precisa considerar aquelas práticas não formais, que ocorrem em espaço extraescolar, presentes no cotidiano do(a) estudante. É necessário, a partir de um processo formativo dialógico (FREIRE, 1996), permitir que haja uma constante dinâmica de troca de influências sobre estas práticas, considerando criticamente que estas estão fortemente atreladas a valores e significados afetivos, ideológicos e sociais.

Pensar a Educação Literária é problematizar sobre como se dá a formação do(a) leitor(a) de forma abrangente: sem negar a importância do que é feito pela escola para ofertar simulacros, como consideramos as Performances, de práticas de leitura literária *não escolarizadas*. Faz-se necessário refletir sobre estratégias de promoção dessa mediação (PETIT, 2009) em detrimento da caracterização de quem pode ou não ser considerado um(a) leitor(a) letrado(a) literariamente. A função da escola é construir *as pontes* para a interação entre as diversas práticas, sem abrir mão do acesso às práticas escolarizadas, mas garantindo que os jovens leitores também construam as suas, através de um processo de formação dialógico e emancipatório.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTLETT, Lesley; VAVRUS, Frances. **Rethinking case study research***:* a comparative approach*.* New York: Routledge, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino fundamental 1º e 2º ciclos: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2018.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2016.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luiza de. Ensino de Literatura: o que dizem as dissertações e teses recentes (2001-2010)? **Revista DLCV**, João Pessoa, v. 8, n. 2, p. 37-58, jul./dez. 2011. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/dclv/article/view/10715. Acesso em: 10 jun. 2021.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: uma introdução. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GREEN, Judith L.; DIXON, Carol. N.; ZAHARLICK, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 42, p. 13-79, dez. 2005. Disponível em: http://educacaoemrevistaufmg.com.br/edio-anterior/educacao--em-revista-no-42-ano-2005/. Acesso em: 10 jun. 2016.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Competing paradigms in qualitative research. *In*: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. S. **Handbook of qualitative research.** London: Sage, 1994. p. 105-117.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; ALMEIDA, Ana Caroline de; DEZOTTI, Magda. Alfabetização e educação literária: contrastando duas formas de mediação. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**. DOI: http://dx.doi.org/10.17921/2447-8733. [*No prelo*].

MERRIAM, Sharan B.; TISDELL, Elizabeth J. **Qualitative research**: a guide to design and implementation. New York: Wiley, 2015.

PAULINO, Graça. Letramento Literário: por vielas e alamedas. **Revista Entreideias**, n. 5, p. 117-125, 2001. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2842. Acesso em: 10 jun. 2016.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução de Celina Olga de Souza. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

SOARES, Magda. A escolarização da leitura literária. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda Becker. Letramento e Escolarização. *In*: RIBEIRO, Vera Masagão (org.) **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2004.

SOUZA, Rosana Meira Lima de. Pesquisa sobre Letramento Literário: decisões metodológicas e mapeamento do campo de estudo. **Revista Vozes dos Vales**, Diamantina, v. 8, n. 15, p. 1-17, maio, 2019. Disponível em: http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/volume-xv/. Acesso em: 15 jun. 2021.

SOUZA, Rosana Meira Lima de. **Educação Literária no Ensino Médio**: uma análise comparativa e etnográfica de práticas de leitura em escolas públicas de Pernambuco. Orientadora: Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/40565?mode=full. Acesso em: 15 jun. 2021.

ZILBERMAN, Regina. Que Literatura para escola? Que escola para a Literatura? **Revista Desenredo**, v. 5, n. 1, p. 9-20, jan./dez. 2009. Disponível em: http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/924. Acesso em: 15 jun. 2021.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

CAPÍTULO 7

SARAU VOZ POÉTICA: reflexões sobre *experiências* de educação literária fora da sala de aula

Lucas Rocha de Brito Rodrigues
Paula Aparecida Diniz Gomides
Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo

1 Para introduzir...

> *"Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós"*
> (BARROS, 2006, p. 43).

Reviver, a partir da escrita, uma experiência ocorrida após alguns anos significa retomar a importância das *acontecências* que a marcaram, considerando, à maneira de Barros (2006), o encantamento promovido. É neste sentido que nasce a proposta deste capítulo: retomar uma experiência de um projeto de extensão universitária, promovido pelo Grupo de Pesquisa em Alfabetização, Linguagem e Colonialidade (GPEALE), ao longo de todo o ano de 2018, intitulado *Voz Poética – Sarau do Campus Dom Bosco* e financiado pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ).

O projeto teve como principal objetivo promover um tempo-espaço não formal para a fruição poética/estética, em todas as suas dimensões, dentro de dois espaços de educação formal (universidade e escola de ensino regular). Assim, na escola, foram promovidos, pelo *Sarau Voz Poética*, em 2018, cerca de 50 momentos de partilha da arte, em suas múltiplas linguagens, tendo, no entanto, a literatura como principal vetor. Apesar de pautarmos aqui a análise de uma edição do Sarau, ocorrida em 2018, cabe salientar que este teve origem em 2014, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e, em 2017 passou também a ser promovido pelo GPEALE.

Considerando a importância da extrapolação dos muros da universidade em direção ao atendimento, principalmente às comunidades em situação de vulnerabilidade social, os encontros, em 2018, foram divididos em dois espaços: o *campus* Dom Bosco, na UFSJ; e uma escola pública de Ensino Fundamental, da cidade vizinha ao *campus*, chamada Santa Cruz de Minas[18], ambas no Estado de Minas Gerais. Na

18 Cabe destacar que a cidade está localizada próximo à sede da UFSJ. Interessava-nos agregar mais informações sobre Santa Cruz de Minas e sobre a escola em que se deu o trabalho, porém, no site oficial da prefeitura, não se encontra material sobre a história do município e não nos foi permitido acesso ao Projeto Político-Pedagógico da escola em que se deu o trabalho.

universidade, participaram professores(as), convidados(as) da comunidade externa, estudantes de variados cursos de graduação e pós-graduação e demais pessoas da comunidade que se interessaram pelo evento. Na escola, participaram estudantes, professoras e poetas convidados. Os dois espaços constituíram momentos com objetivos semelhantes, mas proporcionaram experiências distintas, tendo em vista a diversidade de seus sujeitos.

Na universidade, o Sarau ocorria sempre durante o período noturno, oportunizando que mais pessoas pudessem participar. Como forma de comprovação de atividades complementares, eram distribuídos certificados de participação. Em geral, cada edição do evento contava com cerca de 100 participantes, dentre alunos(as), professores(as) e demais pessoas da comunidade. Não raramente, professores(as) do curso de Pedagogia da instituição dispensavam seus(suas) alunos(as) para que eles(as) pudessem estar presentes no Sarau. O *campus* universitário no qual o Sarau ocorre desde que as atividades foram iniciadas na UFSJ é responsável por abrigar várias licenciaturas oferecidas pela instituição, o que promove o interesse e atrai alunos(as) de diferentes cursos a ouvirem e a recitarem literatura.

Em relação às atividades promovidas na escola pública, cabe salientar que a cidade possuiu população estimada de 8.664 mil habitantes em 2020, contando com duas escolas ofertantes do Ensino Fundamental e uma escola ofertante do Ensino Médio, com cerca de 630 alunos(as) matriculados, em ambos os segmentos (IBGE, 2021), e é reconhecida por sua arte de linguagem visual. Santa Cruz de Minas é pacata, possuindo apenas duas escolas públicas. Por se mostrar acolhedora da arte, seu ambiente sobressaiu-se como lócus de extensão propício para a realização de nossa proposta de trabalho. As atividades ocorreram com estudantes com idades de 11 a 17 anos, matriculados(as) do 6º ao 9º ano, e com o envolvimento direto de duas professoras de língua portuguesa. Ao todo, aproximadamente, 145 estudantes participaram das atividades de extensão[19].

Neste sentido, visamos a analisar criticamente a experiência do Sarau, entendendo-o como uma proposta de fomento à promoção da garantia do direito à literatura – proposto por Antonio Candido (1995) – e à educação literária. Desafiados pela crença na necessidade de se promover o acesso à literatura, de fazer valer esse direito humano, e pela necessidade de invocar vozes poéticas, articulamos nossa proposta de extensão no contexto acima descrito, apoiados em uma metodologia de trabalho que nos propiciou uma intervenção dialógica e que prezou pelo fomento de uma educação emancipatória, como proposto por Freire[20] (1967; 1987).

19 Informações retiradas de questionário aplicado durante a experiência de extensão. Mais análises dos dados coletados serão trabalhadas, na seção 3.

20 Compreendemos que, em Freire (1987), a emancipação humana diz respeito a um inédito viável de nosso tempo histórico. Na perspectiva freireana, a educação é caminho para a emancipação, embora reconheça-se que somente a educação não é suficiente para promover a libertação dos sujeitos. Antes, um processo emancipatório abarca outros âmbitos (políticos, culturais, sociais, econômicos, entre outros). Entretanto, há que se ecoar a voz freireana que nos diz que se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem a educação, tampouco, a sociedade muda (FREIRE, 2015a).

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

A experiência nos faz pensar nos lugares que ocupam (ou não!) as muitas vozes poéticas, que potencialmente habitam o humano e que são, no fundo, vozes da expressão deste humano e também condição de sua existência. Antonio Candido (1995) salienta a literatura como uma necessidade universal, constituindo, assim, um direito inalienável, porque se configura como um direito humano. Nas palavras do autor:

> [...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos (CANDIDO, 1995, p. 174).

Sendo a literatura (e, portanto, a expressão de nossas vozes poéticas) um direito, cabe-nos problematizar: *Este direito tem sido garantido? E como podemos, enquanto educadores, auxiliar na promoção da garantia do direito de acesso à literatura?* Além disso, ***é possível alcançar esse objetivo por meio da experiência por nós narrada neste capítulo, por meio do Sarau Voz Poética?*** Para que tais questões sejam consideradas, realizamos aqui um relato da experiência, com base em nossa atuação, além da análise de relatos de participantes da edição de 2018 e de 145 respostas a um questionário distribuído durante o evento na escola. O capítulo está organizado da seguinte maneira: inicialmente, narramos a experiência do Sarau, tendo em vista seu potencial para a promoção da fruição, da educação literária e da emancipação humana. Em seguida, passamos a apresentar e analisar os relatos dos(as) participantes, que fizeram parte do Sarau nos dois diferentes espaços sociais: universidade e escola. Finalmente, apresentamos nossas considerações finais.

2 O *Sarau Voz Poética* como uma experiência de educação literária para a emancipação

A noção de educação literária que embasa as pesquisas e práticas do GPEALE lança o olhar sobre os modos de ensino e aprendizagem de leitura literária que ocorrem não apenas em espaços formais de aprendizagem, como o escolar, como também nos espaços não formais, por meio de um contato efetivo com a linguagem literária, cuja materialização ocorre das mais diferentes formas e suportes de uso (MACEDO; ALMEIDA; DEZOTTI, no prelo). Ao enfatizarmos os *espaços formais* e *não formais,* além de *diferentes formas de textos* e *suportes* em sua definição, a ideia de educação literária amplia o olhar para o fato de que as práticas de leitura literária desenvolvidas em espaço escolar são apenas um tipo de prática.

Buscamos explorar os sentidos produzidos pelos(as) participantes do *Sarau Voz Poética*, entendendo-o como uma experiência de fruição voltada para a emancipação de consciências. Apostamos no Sarau enquanto *acontecência*, que deriva da

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

capacidade humana em apreciar o belo e estabelecer relações entre sua vivência e os sentimentos que suscitam poemas, cantos e demais elementos que compõem este tipo de evento. Ao considerá-lo como uma *experiência*, ancoramo-nos nas concepções de Jorge Larrosa Bondía (2002), que nos propõe que:

> [...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 21).

O referido autor sugere que a educação deve ser pensada por meio de um par estabelecido entre a *experiência* e a *produção de sentidos*. Em uma primeira análise, Larrosa Bondía (2002) argumenta que experiência não é sinônimo de informação, estando cada vez mais rara em face da era de modernidade na qual nos encontramos, uma vez que há um entupimento de seres que opinam com base nas informações que têm – o que anula oportunidades nas quais podem ser criadas as experiências. Além disso, ao "homem moderno" não sobra tempo disponível para calar as informações e há gana, em demasia, por emitir suas opiniões, tolhendo, assim, a apreciação de experiências. Ao contrário disto, a experiência requer, justamente, tempo, encantamento, sentimento, e estes fatores demandam uma interrupção em meio à torrente de ideias nas quais estamos embebidos.

Tendo em vista os argumentos discutidos acima, as palavras de Larrosa Bondía (2002) nos abrem caminhos para perscrutar a experiência dos sujeitos que participaram dos momentos de realização do Sarau, entendido como uma prática social que permite a fruição, capaz de fomentar nos sujeitos participantes a possibilidade da emancipação da consciência. Em ambos os contextos de realização do trabalho de extensão com o Sarau, sendo estes marcados pelas regras mais ou menos rígidas e rotineiras, em um dado momento, os participantes foram tomados por uma experiência diferente daquela à qual estavam acostumados(as) como educandos(as), docentes e membros(as) da comunidade externa. Todos estes se tornaram, no Sarau, sujeitos dispostos e abertos ao potencial educador da literatura.

Desta feita, "[...] o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana" (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 26). Por essa razão, em muitos casos, quando participantes do Sarau recitavam poemas de sua escolha ou mesmo de sua autoria, observávamos uma expressiva relação entre o *fazer poético* e os contextos nos quais habitavam esses(as) alunos(as) ou entre as práticas sociais nas quais eles(as) se engajavam. Da mesma forma, "a experiência é singular" (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 28), ou seja, dá-se conforme as especificidades, as trajetórias e os modos de vida de cada participante. O Sarau, enquanto experiência, pode ser capaz de produzir diferentes sentidos naqueles que dele participam de alguma forma (palestrando, recitando ou apenas assistindo). Neste aspecto, faz-se necessária a compreensão de que a experiência:

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

> requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 24).

Consideramos que o ato de *experienciar* um Sarau literário é participar de um momento de fruição, que diz respeito ao aproveitamento único e individual do texto literário por meio de uma apropriação que se faz mediada pelos sentidos produzidos na leitura, na interpretação e (re)interpretação (ECO, 1981). Ranke e Magalhães (2011, p. 54) elencam, no fragmento abaixo, os processos que envolvem a fruição literária, considerando, tanto fatores mentais complexos quanto afetivos. Vejamos:

> [...] a fruição literária apresenta-se como uma experiência estética diferenciada que, não sendo unicamente natural ou cultural, constitui-se no jogo entre estes pólos, envolvendo processos mentais complexos por parte do sujeito, que englobam desde o raciocínio lógico (associação, dedução, antecipação, inferência) até aspectos afetivos, emocionais, sensoriais, imaginativos, culturais, de memória, entre outros.

Tendo em vista este entendimento e relacionando-o com Candido (1995) e Freire (1987), entendemos que o processo de fruição, ou seja, a *experenciação* ou apropriação de um texto literário em uma oportunidade como um Sarau pode favorecer o cumprimento do *direito à literatura*, como um direito básico e essencial à existência humana, potencialmente ocasionando também a emancipação daqueles(as) que do texto literário *(usu)fruem*. Em suas palavras, Reyes (2012, p. 81) pondera que "[...] se é bem verdade que as palavras não curam feridas físicas nem podem devolver as páginas da história para inventar finais menos tristes, seus poderes simbólicos nos acolhem em tempos difíceis, para deixar passar a dor e fazê-la suportável".

Essa autora retoma a discussão da importância da literatura em contextos de desigualdade e vulnerabilidade social, questionando-nos: "[...] para que pode 'servir' a literatura quando a realidade fala uma linguagem distinta, uma linguagem de fato, que nos deixa sem palavras, que faz parecer inútil a mediação das palavras?" (REYES, 2012, p. 65). É então, que, com a autora colombiana, percebemos que, em contextos de violência e de desumanidade, a literatura possui capacidade de escancarar opções que podem ajudar a reverter as regras do jogo da desigualdade:

> [...] a literatura e a arte poderiam mostrar opções para mudar esse libreto único, para inventar outros papéis. Estou pensando em outra narrativa: em outra urdidura simbólica que permita vislumbrar outros relatos de país, outros mundos possíveis, outras maneiras de tramitar os conflitos, outros projetos de vida, outras maneiras de sonhar, de "ganhar a vida", no sentido que cada um ortogue a esse vocabulário (REYES, 2012, p. 78).

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Para Ricardo Azevedo (2003), a literatura estaria alocada entre a ficção e o discurso poético. Mas, para além disto, estaria relacionada à abordagem de assuntos que estão vinculados ao âmbito da subjetividade, do imaginário e da motivação estética. Para tanto, é necessário que haja uma mediação literária que seja pautada nas especulações, e não em simples lições acerca dos textos literários. Desta forma, a fantasia pode ser utilizada, em todo o seu potencial, para que diversos fatores sociais possam ser abordados, tais como conflitos éticos, geracionais "[...] paradoxos e ambiguidades, significa tratar de assuntos como a busca do autoconhecimento, a construção da voz pessoal, a existência da morte, as utopias sociais e pessoais" (AZEVEDO, 2003, p. 79). Concordando com essa ideia, Reyes (2012, p. 79) considera, ainda, que a literatura seria:

> [...] uma dobradiça por onde se possa colher um resquício de luz e na qual seja possível articular o emocional e o racional, o dado e o que ainda está por se inventar, o meu, o seu e o nosso, a vida, a morte e tudo que pode haver na metade. Outros matizes e cores, para contrastar com um mundo em preto e branco, um mundo sem opções: ou você mata ou matam você [...]. Abrir as portas do Reino da Possibilidade, não como uma "possibilidade" ingênua ou fantasiosa, mas como a mescla incerta entre o dado e o que se está por construir, por inventar, é, provavelmente, uma das razões que nos move.

Fazer da poesia dobradiça, fresta, luz, janela em meio ao contexto de desigualdade e de violência parece ser uma urgência ou emergência para os últimos tempos. E, como nos recordam os versos de Mário Quintana (2001, p. 14): "Quem faz um poema abre uma janela/ respira, tu que estás numa cela/ abafada,/ esse ar que entra por ela./ [...] Quem faz um poema salva um afogado". Em uma última instância, isso implica dizer que, com o *Sarau Voz Poética*, buscamos estimular o acesso à literatura, a partir de espaços formais – como a escola e a universidade –, mas por meio de eventos não formais, apesar do inerente processo de escolarização pelo qual passam os eventos nesses espaços. A respeito desse processo, Soares (2003) classifica a *escolarização da literatura*, como uma situação historicamente marcada, inegável, uma vez que a escola é dotada da capacidade de escolarizar. Mesmo assim, esse processo deve ser repensado, em termos de metodologia, com a qual essa escolarização será realizada. Em muitos casos, o resultado do que pode ser considerado como uma *escolarização inadequada da literatura* apenas terá seus efeitos reduzidos em situações como a descrita neste capítulo, por meio dos relatos apresentados.

É nessa perspectiva que o *Sarau Voz Poética* se posiciona. Um espaço de fruição literária/poética que busca criar oportunidades de ultrapassar os *mecanicismos* do cotidiano e refletir mais profundamente sobre a condição humana, sobre aquilo que nos torna sujeitos de linguagem e criação. Busca atuar na formação dos participantes, estabelecendo um elo entre a ficção e a realidade, o imaginado e o vivido. Como um evento literário permite o acesso da comunidade a práticas de letramento literário no sentido estabelecido por Paulino (2004, p. 56): "A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres". Passamos, na próxima seção, a apresentar a proposta do Sarau mais detalhadamente.

3 O *Sarau Voz Poética* sob diversas óticas: estranhezas e encantamentos em distintos espaços

A presente seção visa a articular algumas experiências relatadas por participantes do Sarau, tendo em vista seus dois espaços: a universidade e a escola. É certo que não podemos afirmar, simplesmente, que os momentos experienciados pelos(as) participantes foram momentos de profunda transformação e impacto. Possivelmente, muitos dos(as) que passaram pelos saraus não foram marcados(as) ou não trazem em suas memórias a arte que foi partilhada naqueles encontros. Além disso, tratando-se de subjetividades, não podemos medir objetivamente os impactos do Sarau na vida de seus(suas) participantes.

No entanto, relatos colhidos de alguns(mas) participantes evidenciam que o Sarau foi, para muitos(as), um momento de despertar para a arte. Para outros(a), um alívio em meio à correria da universidade/escola. Houve, ainda, quem considerasse ter sido o Sarau seu primeiro contato com a poesia.

À guisa de organização, dividimos esta seção em duas partes. Na primeira, discutimos o *Sarau Voz Poética* em sua realização na universidade, entrelaçando os relatos de participantes e as análises. E, na segunda, debatemos sobre o *Sarau Voz Poética* em sua realização na escola básica. Nesta segunda parte, trabalhamos com uma abordagem mais descritiva da experiência da extensão e logo passamos para a análise de falas de participantes da experiência de nosso Sarau na Educação Básica.

3.1 Vozes poéticas ocupam a universidade

A realização de um sarau poético no contexto de uma universidade pode provocar em muitos(as) o sentimento de estranheza. Sobretudo, para recém-ingressantes no Ensino Superior, o sarau pareceu um ambiente atípico em suas experiências. Entre os(as) participantes, não raras vezes, pudemos perceber relatos como: *Eu lembro que eu tava no comecinho da graduação. Aí é tudo novidade. A gente não sabia nem o que seria um sarau poético* (E. C. R., 23 anos, estudante de Pedagogia). Outra estudante nos traz uma afirmação semelhante:

> E eu nunca tinha ouvido falar de um sarau, então eu não sabia nem o que era. Então, eu fui com muita curiosidade, muito interesse em participar. E eu lembro que me surpreendeu de forma muito positiva. [...] Eu percebi que, às vezes, encontros dessa forma, na faculdade, fazem falta. Porque a gente interagiu muito. [...] E a sensação, o sentimento, é de leveza, sabe? De paz. Foi isso que passou, que ficou pra mim. Então, hoje, eu sei falar o que é um sarau. Eu acredito que eu sei porque eu vi como foi feito o sarau [Voz Poética]. Eu sei dizer que, às vezes, a gente pode estar recriando algo assim com as crianças, na escola. Pra elas terem esse contato.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

> Porque, igual eu cheguei na universidade sem saber o que era um sarau, às vezes outras pessoas sabiam, mas eu não. Eu te falo sem vergonha nenhuma: eu não sabia o que era um sarau (P. C.[21], 28 anos, estudante de Pedagogia).

As falas das estudantes nos fazem questionar em que medida as políticas de acesso à literatura e os movimentos de educação literária vêm sendo propiciados na Educação Básica e nos direcionam novamente para a problemática do direito à literatura negado a muitos sujeitos. Libertos das amarras nas quais foram formados literariamente, em meio à escolarização da literatura, crianças, jovens e adultos [a partir de ocasiões, tais como o Sarau] passam a questionar seus condicionamentos sociais, tendo em vista os elementos alocados abaixo.

> A consequência imediata da concepção de leitura predominante hoje na prática escolar e nas ações e campanhas de promoção de leitura é a submissão das práticas leitoras à vontade das empresas de produção de texto e informação. Produzem-se e vendem-se objetos de leitura, assim como se produzem e se vendem outros objetos da cultura de massa. A diversidade dos gêneros de textos e de seus veículos relaciona-se diretamente aos interesses econômicos e políticos da indústria do texto, que, por sua vez, está, cada vez mais, articulada às indústrias da informação e do entretenimento (BRITTO, 2003, p. 88)

Por outro lado, tais falas também nos ajudam a pensar na experiência de estranheza da realização de saraus no ambiente da universidade. Ambiente historicamente marcado por um certo distanciamento entre o conhecimento científico e a arte, o que, com diversos movimentos sociais de valorização da cultura e diversidade, tem sido modificado gradativamente. A estranheza, aqui tida como uma sensação positiva ante a uma novidade, é igualmente observada na fala de outra participante:

> Eu lembro que eu e as meninas, a gente ia lá pra sala [...], a gente sentava e aguardava. E aí começavam a ler poemas, a apresentar. [...] Eu lembro que era um momento muito bom. Era um momento que a gente ria, que a gente se emocionava. Era um momento que a gente conversava com pessoas de outros períodos e de outros cursos. Lembro que tinha muita gente do teatro lá, da música. Foi um momento muito bacana. As meninas iam porque era um evento, era algo bacana, uma coisa diferente na faculdade (E. C. R., 23 anos, estudante de Pedagogia).

Embora não se possa afirmar que não sejam frequentes saraus em universidades, pode-se apontar a grande lacuna na produção científica sobre a realização de saraus no contexto da Educação Superior, fato que os próprios relatos dos participantes destacam. Quiçá, se houvessem mais momentos de "coisas diferentes" na faculdade, reconheceríamos mais possibilidades humanizantes de educação no Ensino Superior. Neste ponto, cabe defender, conforme Britto (2003), a construção de um leitor que se forme coletivamente, considerando que a "[...] leitura é uma prática social, inscrita nas reações

21 A identidade dos participantes que nos relataram suas experiências está protegida pelas iniciais de seu nome.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

histórico-sociais", sendo o leitor definido "[...] em função de seu acesso aos bens da cultura letrada e aos códigos e valores inscritos neste universo" (BRITTO, 2003, p. 90).

Um outro possível fator desafiante na realização de saraus em universidade talvez seja a disponibilidade de muitos estudantes. Se tratando especificamente do contexto de universidades públicas, sabemos que falamos de um espaço ocupado em significativa porcentagem por estudantes trabalhadores(as). Então, se a realização de saraus se dá em horários extraclasse e durante o dia, por exemplo, estudantes que apenas podem estar presentes durante os momentos de aulas noturnas são, novamente, privados do direito de fruir da literatura, como afirma uma estudante de Pedagogia:

> Eu participei duas vezes do sarau [...]. Na primeira vez, tinha pouco tempo que eu estava na faculdade e, por trabalhar, eu não tinha muita disponibilidade de estar participando das coisas da faculdade, nos projetos, como alguns amigos meus tinham. Então, como [o sarau] foi à noite, foi muito bom, porque eu consegui ir. [...] [Algo] que me marcou muito foi as apresentações de leitura de poesia, de demonstração de poesia com música junto. Eu achei aquilo a coisa mais linda. [...] Lembro que as minhas amigas ficaram tão empolgadas que começaram a pesquisar poemas na hora, lá, na internet, pra participar. Lembro de duas cantoras [...] que apresentaram, foi a coisa mais linda. Lembro de um rapaz com violão (P. C., 28 anos, estudante de Pedagogia).

O contato com a arte da literatura na vida de estudantes trabalhadores(as) que, muito possivelmente, já advenham de uma experiência de privação do direito à fruição literária pode ser transformador, conforme o relato acima explicita. Os espaços formais de formação possuem, se não a responsabilidade legal, ao menos a responsabilidade político-pedagógica de garantir a estes(as) estudantes a oportunidade de ter contato com a arte e se expressarem artisticamente.

Uma concepção outra de Educação precisa ser construída para que tal acesso à literatura seja, concretamente, visto como uma urgência e uma prioridade nos processos educativos. Paulo Freire cunhou propostas educacionais por meio da metodologia de Círculos de Cultura, e podemos perceber a semelhança destas propostas com o formato de um sarau literário:

> [...] os Círculos de Cultura eram espaços em que dialogicamente se ensinava e se aprendia. Em que se conhecia em lugar de se fazer transferência de conhecimento. Em que se produzia conhecimento em lugar da justaposição ou da superposição de conhecimento feitas pelo educador a ou sobre o educando. Em que se construíam novas hipóteses de leitura do mundo. A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres "vazios" a quem no mundo "encha" de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como "corpos conscientes" e na consciência internacionalizada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 2015b, p. 192).

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

A poesia em movimento durante o sarau pode ser compreendida como propulsora de uma educação coletiva. Ao ler-se poesia em um sarau, lê-se para si e para o outro, e para as vozes de todos os que se unem nas diversidades de apreensões do objeto lido – no caso, o texto literário. Em outras palavras, isso significa dizer que o texto poético, durante um sarau, está aberto à reinvenção que só pode se dar a partir da contribuição do olhar do outro. Reinventar, no entanto, é um exercício que exige criticidade e criatividade e não pode ser feito sob a mediação de *mecanicismos* ou da negação de consciências. Em um sarau, não se lê poesia para decorá-la, para catequizar o(a) outro(a), para obrigá-lo(a) a responder perguntas. Lê-se poesia para recriar a própria vida, problematizando-a.

Ainda se tratando dos Círculos de Cultura propostos por Paulo Freire e da relação que podemos estabelecer deste com os saraus literários a fim de auxiliar na elucidação de nossas perspectivas, podemos dizer que os(as) participantes dos saraus frequentemente relataram impactos e mudanças em seus hábitos de leitura após a experiência, talvez por se descobrirem partícipes de uma cultura letrada que também lhes pertence. Tal qual ocorria em um Círculo de Cultura, conforme nos narra Freire (1967, p. 108-107) em *Educação como prática de liberdade*, onde o(a) educando(a):

> [...] descobrir-se-ia, criticamente, como fazedor desse mundo da cultura. Descobriria que tanto ele, como o letrado, tem um ímpeto de criação e recriação. Descobriria que tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor, de um grande místico, ou de um pensador. Que cultura é a poesia dos poetas letrados de seu País, como também a poesia de seu cancioneiro popular. Que cultura é toda criação humana.

Podemos perceber o impacto cultural e educativo do qual falamos no relato da professora universitária abaixo destacado:

> Essa aproximação com o sarau coincide com a minha experiência no doutorado [...]. Teve uma edição com uma performance poético-musical de moda de viola, com cenário, uma preparação bem interessante, e eu achei aquilo muito fantástico porque eu gosto da viola, da moda de viola. Tem a ver com as minhas origens, as minhas raízes, esse estilo de música que me lembra muito meu pai, meu avô, então aquela performance ali me tocou de um modo muito especial. [...] Eu lembro que eu participei lendo um poema do Drummond, porque eu tava exatamente num movimento de escutar poesias aqui em casa. Tava assim, bem embebida por essa ideia da poesia, pelo prazer da poesia. Aí eu escutava poesia aqui em casa. E eu tava escutando Drummond aí, em um período, e o poema era Consolo na Praia. E aí eu compartilhei esse poema nesse dia. Então, quer dizer, esses três anos aí de aproximação, eu aprendi muito. Me trouxe vivências maravilhosas. Coisas, assim, que eu vou guardar para o resto da vida. Vou guardar com muito carinho, porque me emocionaram, me tocaram, me trouxeram lembranças muito instigantes. [...] O Voz Poética precisa continuar. Eu acho que ele é um espaço incrível na universidade, uma possibilidade paralela de uma vivência ímpar pra quem se envolve, pra quem vai lá e observa aquilo tudo, né? (A. C., 39 anos, professora de Ensino Superior).

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Observamos na fala da professora a relação que a participante do sarau cria com a poesia em movimento que evoca sentidos de suas origens e raízes. A poesia é objeto de fruição, de acordo com o relato acima, por meio de diversos suportes: áudio (poesia gravada), música e leitura. Além disso, é interessante perceber que é a universidade/Educação Superior, por intermédio do Sarau, que possibilita o reencontro da relatante com a poesia: *Eu acho que com o doutorado é que isso voltou e eu não quero largar mais, sabe? Cada vez mais eu leio poesia*" (A. C., 39 anos, professora de Ensino Superior).

Entretanto, o alargamento das possibilidades leitoras da participante por meio da experiência do sarau pode ser tomado como um dos resultados do processo de educação literária que ocorre no momento do sarau. Neste sentido, destaca-se a fala:

> Então, quer dizer, esses três anos aí de aproximação, eu aprendi muito. Me trouxe vivências maravilhosas. Coisas, assim, que eu vou guardar para o resto da vida. Vou guardar com muito carinho, porque me emocionaram, me tocaram, me trouxeram lembranças muito instigantes. E eu fui buscar, pelo sarau [...]" (A. C., 39 anos, professora de Ensino Superior).

Observamos também semelhante relato na fala de uma estudante:

> Olha, eu acredito que isso [a experiência do sarau] me marcou de forma muito positiva. E, apesar de eu não ter ido ler nenhum poema, [...] eu conheci muitos poemas através desse sarau. Eu lembro que, depois do dia da apresentação, na primeira vez, eu já pesquisei alguns poemas que foram falados lá. E isso me chamou o interesse para pesquisar sobre o que era um sarau, porque eu nunca tinha participado. Então, quando [fizeram] a segunda chamada, eu tinha certeza que eu iria, porque eu gostei muito da primeira vez (P. C., 28 anos, estudante de Pedagogia).

Apostamos nas "marcas" que a maioria dos(as) participantes do sarau relatam trazer após a vivência da experiência com a leitura literária. Essas marcas são educativas, possuem potencialidade para mobilizar um processo de emancipação e de pensar crítico, além de contribuírem para a democratização do acesso à arte incluindo pessoas que sempre estiveram alijadas do direito à literatura.

3.2 Vozes poéticas na escola básica: o sarau extrapola os muros da universidade

A experiência por nós narrada marca a primeira vez em que o Sarau é também oferecido em uma escola pública, de Educação Básica, situada na cidade de Santa Cruz de Minas, vizinha à São João del-Rei, cidade que sedia um dos *campi* da UFSJ. Essa "ponte" foi propiciada porque o bolsista deste projeto atuava como estagiário da Secretaria de Educação do município, o que facilitou o contato entre a direção e a própria organização do evento na escola. Antes de apresentarmos alguns relatos de

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

participantes desta experiência na escola pública, vamos caracterizar o perfil destes(as) alunos(as), por meio de dados coletados em questionário respondido por 145 estudantes.

A faixa etária dos(as) participantes varia entre 11 e 14 anos, a maioria deles(as) matriculados(as) no 6º ano (cerca de 42,3%) e com uma pequena variação na participação feminina (cerca de 51,7%) em relação à masculina (cerca de 48,3%). Em relação à etnia, é possível perceber que a maioria dos(as) participantes se consideram pardos (52,4%) e brancos (31,5%). A repetência também foi questionada, demonstrando que cerca de 42,7% repetiram o ano ao menos uma vez. Outro dado que chama a atenção para que essa escola seja melhor compreendida é a escolaridade dos pais, mães e responsáveis, que, em um dado quase equivalente, correspondeu ao Ensino Fundamental, em cerca de 42% das respostas.

Mais especificamente considerando características individuais destes(as) alunos(as), questionamos sobre três atividades realizadas por eles(as) com mais frequência: navegar na internet (91,7%), ver TV (77,1%) e ir ao cinema (43,8%). Ao mesmo tempo, inquiridos(as) sobre seu interesse pela leitura: apesar de 55% afirmarem que gostam de ler, 45% negaram esse interesse, o que reforça a importância da realização de saraus nas escolas. Cerca de 43% deles(as) assumiram não terem lido poemas antes da realização do Sarau. Sobre os três suportes mais utilizados para leitura: revistas em quadrinhos (65,5%), livros de literatura (53,1%) e bíblia (27,6%). Em geral, esses(as) alunos(as) possuem até 10 livros em casa (68,6%) e são estimulados(as) a ler pela mãe ou professor(a) (cerca de 60%). Apesar de não serem a maioria, dentre os(as) que possuem computador em casa, cerca de 61% utilizam a internet por mais de cinco horas ao dia, por meio do celular (91%), com os principais objetivos: conversar com os amigos(as) (75%), ver vídeos (69%) e jogar (65%). Além disso, 78% dos(as) participantes do Sarau possuem perfis em redes sociais.

O trabalho na escola se dividiu em dois momentos: planejamento e organização dos encontros com as professoras de português. Inicialmente, realizamos pequenos saraus em cada sala de aula. Esses pequenos saraus foram necessários porque os(as) jovens não sabiam o que eram saraus, como se deve ler, como se deve se comportar, ou seja, foi necessária uma primeira inserção deles(as) nesta prática letrada, em uma esfera mais micro. Neste momento, levávamos um embornal, com livros de poesia para a escola, estes eram espalhados na mesa, deixávamos os(as) jovens tocarem, abrirem, comentarem e conhecerem os livros. Permanecíamos um tempo assim, até que chegava o momento de quem quisesse ler à frente. Era um ótimo exercício. No começo, eles(as) ficaram tímidos(as) para ler, mas, a partir do segundo encontro, houve disputa para que se organizasse quem iria ler à frente.

Durante estas experiências, as leituras de poemas provocavam dúvidas a respeito de palavras desconhecidas e, em alguns momentos, os(as) estudantes faziam reflexões ao dizerem, espontaneamente, no que um poema os(as) havia tocado. Em outros momentos, os(as) jovens explicavam suas próprias percepções acerca de determinado poema. Os(As) alunos(as) gargalhavam de alguns escritos e daqueles(as) que desafiavam a timidez e liam à frente de todos(as). Gargalhavam de si mesmos(as), dos(as) outros(as) ou mesmo da situação. Muitos(as) liam com o livro no rosto, tentando vencer a timidez. Outros(as) dedicavam poemas aos(às) colegas, (aos)às namorados(as)

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

ou para "sacanear" um(a) amigo(a). Havia poemas que falavam sobre a desigualdade social (por exemplo, poemas sobre fome, poemas sobre pessoas morando nas ruas, poemas sobre drogas) e esses, particularmente, eram temas acerca dos quais os(as) jovens prestavam mais atenção. Acreditamos que isso acontecia porque eram poemas que falavam da realidade vivenciada por eles(as), já que a escola pertencia a uma comunidade profundamente marcada pela vulnerabilidade social.

Após passarmos um bom tempo fazendo esse exercício semanal de ir em cada sala de aula, realizando pequenos saraus, chegou o momento de nos reunirmos no pátio para fazermos um sarau com a presença de todos(as). Foi um momento esperado pelos jovens (que já sabiam que este dia aconteceria). Havia um aluno da universidade que tinha um livro de poemas publicados, e esse livro estava entre os que levávamos para os(as) estudantes. Dissemos para eles(a) que havia a possibilidade de este jovem da universidade ir no dia do sarau, e muitos(as) ficaram com expectativa e se frustraram ao saberem que o poeta não poderia se apresentar.

Houve também uma jovem que ficou tão eufórica com o evento que escolheu espontaneamente se vestir de bailarina para recitar o poema *A Bailarina*, de Cecília Meireles. A professora de português, então, deu a ideia de fazerem um jogral com uma outra colega. Sentimos que, naturalmente, os(as) jovens traziam a necessidade de misturar outras linguagens artísticas naquele momento do sarau de literatura. Nos saraus realizados em cada turma, por exemplo, não era raro ver estudantes desenhando enquanto ouviam outros(as) colegas recitando. Acreditamos que, se tivéssemos tido oportunidade de ampliar o Sarau e continuá-lo, teríamos tido a possibilidade de unir ao evento muitas outras linguagens artísticas, como o rap, a pintura e a dança, por exemplo. Era nítido que aqueles(as) estudantes desejavam um contato mais aprofundado com as artes, principalmente aquelas mais conhecidas por eles. Abaixo, apresentamos alguns relatos de participantes desta experiência:

> Era muito legal. Você chegava com seus livros lá e... e, ficou muito marcado. Chegava com seus livros lá. Todos livros seus eram bom, véi. Todos eram bom de ler. Eu gostava de ler todos, véi. Era muito bom. Ficou muito marcado pra mim, cara. Todo dia que você foi lá foi muito bom. [...] Ficou muito marcado pra mim e vai ficar marcado pra sempre. Você levava o livro lá, nós lia lá, era muito bom mesmo. Eu gostei. De coração mesmo. Ficou muito marcado e vai ficar marcado pra sempre (J. P. C., 14 anos, estudante da Educação Básica).

Alguns relatos foram enviados pelos(as) alunos(as) por meio de áudio em aplicativos de comunicação virtual. A expressão "véi", na fala de J. P. C., mostra-nos uma correspondência entre a experiência e seu contexto social, apresentando uma proximidade e identificação com nosso integrante, executor das atividades na escola. Conforme os dados levantados pelo questionário, muitos(as) estudantes, antes do Sarau, jamais haviam lido um poema em sua vida e esse fato é contraditório, já que, em inúmeros materiais didáticos, os poemas estão presentes, ainda que de forma inadequada, conforme Soares (2003) aponta. O fato é: a leitura de poemas em um sarau e a leitura de poemas presentes em um livro didático ou demais materiais com

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

os quais as escolas comumente trabalham são atividades distintas, devido aos objetivos e às funções para as quais essa leitura é realizada.

As professoras também se envolveram com as atividades, como uma oportunidade de participar de atividades consideradas atípicas no ambiente escolar, conforme aponta o relato abaixo:

> Todos que eu ficava sabendo e que eu tinha a oportunidade de ir, eu sempre ia. Porque eu gosto muito, adoro escutar poesia, adoro ler poesia. Não gosto muito de declamar, de ir lá na frente. Mas eu gosto muito de escutar as pessoas. Um sarau é um lugar que eu gosto muito de ir, porque eu acho que é um lugar muito tranquilo, muito sem julgamento, as pessoas se libertam e me dá uma sensação muito boa estar em um sarau. Eu não lembro um poema exato que me marcou, mas sempre lembro que todas as vezes que o Lucas [aluno da universidade, bolsista do projeto, estudante de Pedagogia durante a realização desta edição] ia à frente era um show. Era o melhor poema da noite, o melhor poema do sarau. Principalmente os dele, de autoria dele (L. L. L., 27 anos, Pedagoga).

Outro relato demonstra, justamente, a forma como a poesia foi sendo desmistificada aos(às) alunos(as) durante a execução do Sarau, já que eles(as) pareciam possuir apenas uma visão *escolarizada* (SOARES, 2003) da literatura, o que não é necessariamente ruim, mas que, em muitos casos, ocasiona uma mediação inadequada. De acordo com o relato abaixo, apenas a partir de nossa proposta, esta estudante passa a se interessar pela literatura e, efetivamente, a ler livros de poesia, passando a gostar das atividades às quais ela ainda não havia tido acesso até então:

> Eu adoro lembrar desse sarau, porque foi um momento muito bom. Antes eu não gostava de ler, eu achava muito chato. E, quando você chegou com essa proposta de poesia, de poema, eu fiquei, assim, deslumbrada! Tanto é que foi daí que eu comecei a ler. Eu comprei meu primeiro livro e eu fiquei, assim, deslumbrada. Até hoje eu tenho uma prateleira só de livros de poema, de poesia. E eu adorava toda vez que você vinha. Eu adorava participar. Me despertou algo, assim, muito interessante. Um gosto que eu não sabia que eu tinha. E até hoje eu gosto de lembrar disso (M. E. A. V., 17 anos, estudante da Educação Básica).

A experiência relatada torna perceptível o quanto a arte é importante e necessária, sobretudo em contextos de vulnerabilidade social. Contudo, contraditoriamente: a arte é negada para estes sujeitos. Desconhecemos se as pessoas que estavam imersas na realidade da escola tinham consciência da própria condição, enquanto estudantes nesta escola, local no qual, ao contrário da arte, era oferecido para os jovens punições, castigos e *disciplinismo*, já que naquele momento a instituição estava iniciando o que chamavam de "gestão compartilhada" com a polícia. Então, na entrada, os(as) alunos(as) tinham que fazer filas, prestar continências, usar uniforme padronizado e se portar com uma seriedade forçada e estranha, da qual sempre debochavam entre si.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Um registro interessante para a nossa análise que retrata o contexto de *disciplinismo* que denunciamos pode ser observado em poema escrito na época da experiência pelo bolsista do projeto de extensão, Lucas Rocha, uma das autorias deste capítulo:

PROVOCAÇÃO

Minhas colegas me dizem:
polícia é pra arma, cassetete, punição
pra impedir a baderna
dos meninos que aqui estão

Os meninos não dizem nada
eu também não digo nada
mas sabemos a resposta da questão

Arma de professor é pensamento
é palavra, argumento, livro na mão
arma de professor é poesia – essa poesia –
mas é também opção

Opção de bater ou explicar
de ouvir ou de calar
de amor ou coerção

Brincando de poesia
nesse mesmo campo de guerra, ouvi:
"Eu sou o rebelde da ditadura".
Isso me inspirou ponderação.

A luta é labor necessário e não é em vão
cassetetes impõem o medo
mas não impedem reflexão.

Portanto, anuncio:
silenciem suas vozes
matem suas expressões
mas tenham todos a certeza:

os meninos que aqui estão
são estes mesmos meninos
os rebeldes que virão.

(Santa Cruz de Minas, fim do ciclo, 2018)

Entendemos a poesia como uma arma de resistência à truculência, à uma Educação Bancária, que dá ao pobre disciplina e impossibilidade de reflexão, enquanto, ao abastado, acesso à cultura e à arte. É preciso, neste sentido, cada vez mais, propor e rememorar a experiência poética como uma importante estratégia de luta. Michèle Petit (2009, p. 100) nos afirma que "[...] a leitura contribui [...] para criar um pouco

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

de 'jogo' no tabuleiro social, para que os jovens se tornem um pouco mais atores de suas vidas, um pouco mais donos de seus destinos e não somente objetos do discurso dos outros". Por que não pensar, então, a leitura literária como estratégia de subversão frente à suposta estabilidade do tabuleiro social em que os pobres continuam cada vez mais pobres e os ricos continuam a manter suas riquezas?

Da mesma forma, Freire (1966; 1987) nos ensina sobre o potencial da educação na formação do *ser mais*, que se estabelece por meio de relações baseadas na amorosidade, visando à humanização dos(as) educandos(as), e não à pura obediência cega a condicionantes sociais historicamente constituídos. *Ser mais*, em Freire (1987), diz respeito à capacidade de gerar a emancipação humana, uma vez que, conscientes da condição de oprimidos(as), saibamos buscar subsídios para a busca da própria emancipação. Desta forma, consideramos que o Sarau é uma oportunidade para que seja estabelecida uma relação mais próxima com a literatura, bem como para que se promova o questionamento das realidades vividas por esses(as) estudantes, já que muitos poemas se pautaram em reflexões sobre situações cotidianas vividas por eles(as).

O poema escrito pelo bolsista deste projeto retrata um cenário visto por ele durante sua atuação na escola, que pode caracterizar, em geral, qualquer escola do Brasil, principalmente as escolas situadas nas periferias. É preciso ensinar com tolerância, tendo em vista o próprio inacabamento dos sujeitos, sem distinção de classe social ou raça. Como diz Freire (2017, p. 10): "É neste sentido que a tolerância é virtude a ser criada e cultivada por nós, enquanto a intolerância é distorção viciosa. Ninguém é virtuosamente intolerante, assim como ninguém é viciosamente tolerante". É preciso que o diferente seja vivido, respeitado, e não rejeitado e corrigido em suas especificidades, e a escola tem um papel substancial nessa formação.

4 Invocando vozes poéticas

À guisa de conclusão, podemos considerar que os projetos de extensão nas universidades, em geral, visam a estabelecer relações mais próximas entre as instituições de Ensino Superior e a comunidade, com base em diversas atividades que possibilitam a formação humana. Ao concebermos o *Sarau Voz Poética* como uma prática social que promove a educação literária em espaços formais e não formais, apresentamos uma experiência que teve como principal objetivo estabelecer relações entre a comunidade acadêmica e o *fazer poético* no espaço universitário.

Assim, retomamos as nossas questões iniciais, refletindo acerca das oportunidades de debate que a experiência narrada por nós enseja. Inicialmente, cabe pensar: *O direito à literatura, acerca do qual falamos*, *tem sido garantido? E, como podemos, enquanto educadores, auxiliar na promoção da garantia do direito de acesso à literatura?* De uma forma geral, a partir da nossa experiência, notamos que a garantia do direito à literatura no espaço escolar estava vinculada essencialmente a uma forma escolarizada, com tímidas oportunidades para se experienciar a literatura de formas outras. Quando chegamos à escola participante deste projeto e nos deparamos com a necessidade de uma socialização prévia para que os(as) alunos(as) aprendessem

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

a "se comportar" durante o Sarau — orientação disciplinar que partiu da própria direção da escola, o que ocasionou em cerca de 50 oportunidades formativas, que buscaram essa 'socialização prévia' —, isto nos fez considerar que a instituição não estabelecia possibilidades para que essa socialização ocorresse antes. Tal fato nos faz pensar na forma como as mediações estão (ou não) sendo realizadas, bem como na necessidade de se lutar por melhorias na educação pública e na jornada (trabalhista e formativa) dos(as) professores(as) para garantir que ações como essas possam ter seus lugares reservados nas escolas, considerando a importância de garantia ao direito à uma educação literária crítica e libertadora.

No ambiente universitário, a garantia de tal direito torna-se ainda mais difícil de ser concretizada plenamente, devido às peculiaridades temporais dos(as) estudantes e às próprias prioridades elegidas pela universidade, que coloca a formação técnica em primeiro plano em detrimento da formação humanística. Os(As) estudantes do Ensino Superior reclamam com frequência da forma de contato com a poesia, em seu sentido mais amplo, em sua escolarização. Ao se depararem com projetos como este, o *gosto pela literatura* é, em geral, recuperado ou construído.

Para finalizar, questionamos: ***é possível alcançar esse objetivo por meio da experiência por nós narrada neste capítulo, por meio do Sarau Voz Poética?*** O Sarau *Voz Poética* proporcionou momentos de reflexão literária sem uma mediação reducionista ou simplista das obras. As atividades sobre os textos objetivavam a fruição, bem como a reflexão acerca da própria realidade e da realidade que cerca os(as) envolvidos(as). Os relatos apresentados mostraram que o Sarau representou uma oportunidade de encontro com a poesia, uma experiência de fruição da arte e um momento de alívio durante a rotina cotidiana. Nosso desejo é o de que "[...] a poesia use todos os meios de transporte para visitar os homens" (PRADO, 2005, [s.p.]) e seja, de fato, um aporte para que saibamos lutar por nossos direitos na busca pela humanização.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Ricardo. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias. *In*: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (org.). **Literatura e letramento**: espaços, suportes e interfaces: o jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 2003. p. 75-83.

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas**: a segunda infância. São Paulo: Planeta, 2006.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura e Política. *In*.: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). **Escolarização da Leitura Literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 77-93.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

ECO, Umberto. **A definição da arte**. Lisboa: Martins Fontes, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1966.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina:** reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades**, Santa Cruz de Minas, Educação, panorama. 2021. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/santa-cruz-de-minas/panorama. Acesso em: 01 jun. 2021.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspC-NspZVDxC/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 04 ago. 2021.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; ALMEIDA, Ana Caroline de; DEZOTTI, Magda. Alfabetização e educação literária: contrastando duas formas de mediação. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**. DOI: http://dx.doi.org/10.17921/2447-8733. [*No prelo*].

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 17, n. 1. p. 47-62, 2004. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/374/37417104.pdf. Acesso em: 09 ago. 2021.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução de Celina Olga de Souza. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

PRADO, Adélia. Que a poesia use de todos os meios de transporte para visitar os homens: depoimento. Entrevista concedida a Paulo Celso Pucciarelli. **Germina: revista de Literatura & Arte**, v. 1, n. 1, abr. 2005. Disponível em: http://www.germinaliteratura.com.br/aprado.htm. Acesso em: 09 ago. 2021.

QUINTANA, Mário. Emergência. *In:* MORICONI, Ítalo (org.). **Os cem melhores poemas brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

RANKE, Maria da Conceição de Jesus; MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. Breves considerações sobre fruição literária na escola. **Entreletras**: **revista do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT**, n. 3, p. 47-61, 2011. Disponível em:https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/download/887/463/. Acesso em: 08 mar. 2021.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar**: literatura, escrita e educação. Tradução de Rodrigo Petrônio. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). **Escolarização da Leitura Literária**. 2. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 17-49.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

CAPÍTULO 8

PRÁTICAS DE LEITURA DE JOVENS NA CIDADE DE SÃO JOÃO DEL-REI

Daniela Quintana

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

1 Introdução

A leitura, em nossa sociedade, constitui-se em uma necessidade diária, tanto para atividades corriqueiras – ler letreiros, placas, pegar ônibus, fazer compras, entre outras atividades – quanto para situações de estudo, trabalho e lazer. Para os(as) jovens, a leitura pode ser também uma atividade íntima e transgressora, uma prática social de constituição de sua individualidade. Na atualidade, imersos(as) em um mundo digital, a importância e significado da leitura em suas vidas, tem se dado de forma peculiar.

As novas tecnologias, para além da sala de aula, têm gerado inúmeras rupturas e transformações na recepção, transmissão, produção de conhecimento, entretenimento e leitura. Essas novas formas de aprender e se relacionar com o mundo nos impõem desafios na área da educação, da vida cultural e social.

A nossa pesquisa[22], que teve como objetivo de investigar as práticas de leitura dos jovens da cidade de São João del-Rei, Minas Gerais (MG), com idades que variavam dos 14 aos 18 anos, revelou que estes jovens vivem os conflitos de gostar de ler, mas assumem passar mais tempo na internet do que gostariam, não conseguindo dividir o tempo com estudos e outras atividades. Portanto, este capítulo irá tratar da análise dos dados obtidos no ano de 2019 sobre as práticas de leituras desses jovens fora do contexto escolar e suas relações com o mundo digital.

2 Concepções de leitura e os(as) jovens leitores(as)

A vivência de uma cidadania plena e crítica requer dos(as) jovens a fluência na leitura. A leitura como prática social permite que leitores(as) participem ativamente da construção de uma história de mundo e da construção de si mesmos(as). A partir dos diversos usos da leitura, o sujeito pode tomar decisões e acessar diversas fontes de informação.

Segundo Graça Paulino (2001), a leitura é o ato ou efeito de ler que, em um primeiro estágio, está ligado à alfabetização; em um segundo, está ligado ao momento em que o texto é recebido sem, no entanto, sermos capazes de ir além do texto, ficando somente com as palavras do(a) autor(a). E o último estágio, seria a apropriação e o

22 Pesquisa de mestrado, desenvolvida entre 2018 e 2020, com foco na investigação das práticas de leitura dos jovens da cidade de São João del-Rei-MG (QUINTANA, 2020).

processo de subversão do texto, das ideias que ele traz. E é justamente esse o conceito que se coaduna com a nossa perspectiva teórica a respeito da leitura.

Para nós, a leitura – para além de um conjunto de vivências dos antigos e novos textos lidos pelo(a) leitor(a) – são as livres associações que o(a) leitor(a) faz aos textos que lê atualmente. A leitura é uma atividade individual, porque carrega a história de cada pessoa, mas também é uma atividade social, na medida em que o(a) leitor(a) está inserido em determinada sociedade e dialoga com os aspectos políticos, linguísticos e sociais de sua época.

A leitura e o ato de ler permitem a criação de conexões diante do texto, refletidas no pleno exercício da cidadania. Para Paulo Freire e Donaldo Macedo (2002 [1990]), a importância do ato de ler está na leitura crítica; não se trata somente da decodificação das palavras, mas trata-se da autonomia conquistada para expandir os conhecimentos daquele(a) que lê.

Apropriar-se criticamente da leitura é admirar o mundo (FREIRE, 2014), entendê-lo e voltar a admirá-lo. É o que faz o ser humano reconhecer-se e tornar-se capaz de transformar a realidade em que está inserido. A leitura confere e legitima poder àqueles(as) que a dominam diferenciando-os(as) daqueles(as) que a desconhecem.

Na nossa sociedade a leitura é uma necessidade e está inserida no quotidiano. Ela é fundamental para atividades corriqueiras (ler placas e folhetos, fazer compras, pegar ônibus, ler uma bula de remédio, receitas etc.), frequentar escolas, cursos e transitar pelo mercado de trabalho. Para todas essas atividades é requerida a compreensão destas informações, que podem estar em múltiplos suportes: impressos, digitais, eletrônicos, entre outros.

Para Michèle Petit (2008), a leitura, em suas variadas formas, pode mudar nosso destino profissional, escolar e social. Para a formação de jovens leitores(as) o acesso aos diversos textos e suportes literários deve ser amplo e livre. Acesso não somente aos textos consagrados e reconhecidos por sua relevância cultural, mas também à leitura informativa, que permite o trânsito pelo mundo. O processo de formação do(a) leitor(a) é uma tarefa contínua e não se constitui um fim em si mesmo.

O modelo ideológico de letramento, proposto por Brian Street (2014), reconhece e valoriza as diversas formas de uso da escrita. Diversas culturas e seus usos da leitura e da escrita estabelecem relações plurais com os sujeitos e o mundo, o que vai muito além de adquirir conteúdos e dominar o código de escrita. O letramento é, antes de tudo, prática social crítica de leitura e escrita.

A vida dos(as) jovens do século XXI cada vez mais se desenrola e se desenvolve pela leitura de imagens e palavras através da televisão, vídeo, cinema, computador, smartphone, entre outros. Todas essas mudanças são interações de ser e estar no mundo, marcadas pela tecnologia, que requer dos sujeitos novas formas de serem leitores e escritores. Para os(as) jovens nascidos na era digital, a leitura, o conhecimento e a escrita se dão de outra forma. Sobre essa mudança no modo de acesso ao conhecimento Michel Serres (2013, p. 26) comenta:

> Certamente objetivado, mas, além disso, distribuído. Não concentrado. Vivíamos em um espaço métrico, como já disse, que se referia aos centros, a concentrações.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

> Uma escola, uma sala de aula, um campus, um auditório universitário representam concentrações de pessoas, de estudantes e professores, livros em bibliotecas, aparelhagem nos laboratórios... Todo esse saber, essas referências, esses textos, esses dicionários se encontram agora distribuídos por todo o lugar, na sua própria casa – até observatórios! –, eles estão por todos os espaços por onde você se desloca. Além disso é possível contatar colegas ou alunos onde quer que estejam; eles vão responder facilmente.

Para o filósofo Serres (2013, p 19), as crianças e os jovens que transitam na era tecnológica "não manipulam [...] não conhecem, não integralizam nem sintetizam da mesma forma que nós, seus antepassados. Não tem mais a mesma cabeça".

A observação dessas mudanças nos jovens através dos anos, em sala de aula, foi o que nos instigou e nos levou a querer compreender melhor como os jovens de hoje – em especial aqueles da cidade de São João del-Rei – transitam e usufruem de toda essa tecnologia nas suas práticas de leitura fora do contexto escolar.

3 Práticas de leitura de jovens sanjoanenses

Existem problemas e temas educacionais que, para uma contextualização e posterior estudo, análise e compreensão, precisam ser realizados através de dados quantitativos. A observação dos números é importante, porém devemos atentar para a forma como serão coletados esses dados, pois, de acordo com Bernadete A. Gatti: "as boas análises dependem de boas perguntas que o pesquisador venha a fazer, ou seja, da qualidade teórica e da perspectiva epistêmica na abordagem do problema, as quais guiam as análises e interpretações" (2004, p. 13).

Sobre esse aspecto, o método de quantificação dos dados é um recurso para auxiliar os(as) pesquisadores(as) na reflexão, e posterior análise dos dados, levando em consideração o contexto em que esses dados foram produzidos. Como explica Gatti (2004, p. 14), este método:

> Pressupõe um conhecimento amplo e aprofundado da área em que os problemas estudados se situam. Pressupõe, pois, o domínio de teorizações e o conhecimento de seus contornos epistêmicos. Este domínio permite escapar ao uso mecânico de técnicas de análise quantitativa, permite ainda detectar os maus usos dessas técnicas e as distorções de análise.

Inicialmente os questionários foram aplicados a um público de 26 jovens, com idade entre 14 e 17 anos, pertencentes ao Programa Jovem Aprendiz do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), instituição na qual a pesquisadora lecionava na época da coleta dos dados. Verificamos, porém, a possibilidade de aplicação do questionário *on-line*, através do *Google Dr*ive, e dessa forma pudemos ampliar o número de sujeitos, para que os(as) colegas e amigos(as) desses(as) alunos(as) também pudessem participar. Pela facilidade da criação, organização, distribuição e recebimento dos dados,

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

o questionário *on-line* permite o acesso a partir de qualquer dispositivo tecnológico, facilitando assim o acesso pelos(as) os(as) jovens. Dessa forma, aumentamos a faixa etária em um ano, passando para 18, ficando então dos 14 aos 18 anos. Assim, conseguimos obter um maior público participante, totalizando 112 jovens.

Para a composição do questionário, tomamos como base a quarta edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil do Instituto Pró-Livro (IPL) de março de 2016[23], e o artigo de Macedo (2019) que investigou o perfil das professoras que atuam do 1º ao 5º ano do ensino fundamental na Rede Municipal de Recife. Optamos então por elaborar um modelo semiestruturado, com questões de múltipla escolha e algumas perguntas abertas. As perguntas foram relativas à escolaridade dos(as) jovens e também de seus responsáveis – representados pelo pai e/ou mãe –, questões de cunho socioeconômico, atividades de lazer preferidas, vivências no mundo virtual e perguntas específicas sobre leitura.

Posteriormente, para o aprofundamento das falas dos jovens recolhidas nos questionários[24], foi realizada uma entrevista com jovens selecionados(as) nesse grupo que respondeu ao questionário, utilizando o critério do gosto ou não pela leitura. Neste capítulo, no entanto, analisamos somente os dados obtidos pelo questionário[25].

De acordo com a faixa etária delimitada pela pesquisa, os(as) jovens que mais responderam ao questionário *on-line*, estavam na casa dos 16 anos, seguido(as) pelos(as) de 17. O público feminino foi dominante, 65,2%, seguido do gênero masculino, 34,8%. No que se refere à cor e à etnia, 66 jovens (58,9%) se declararam brancos(as), 34 pardos(as) (30,4%), 11 negros(as) (9,8%) e 1 jovem (0,9%) se reconhece como pertencente a uma outra cor e etnia.

Observando o perfil econômico desse grupo (Gráfico 1), percebemos que, no geral, ele possui acesso a alguns bens materiais, que trazem conforto e bem-estar para as pessoas. O total de 100% dos(as) jovens afirmou possuir eletrodomésticos básicos como geladeira e televisão. O acesso à máquina de lavar é de 95,5% e ao micro-ondas é 81,3%. Podemos observar que o acesso a bens materiais domésticos é bastante expressivo. Da mesma forma, a *internet* está presente na vida de 98,2% dos(as) jovens e 83,9% disseram possuir computador. O que nos leva a crer que esse acesso à *internet* se dá através da assinatura e compra de planos para *smartphones* e redes sem fio como *Wi-Fi*.

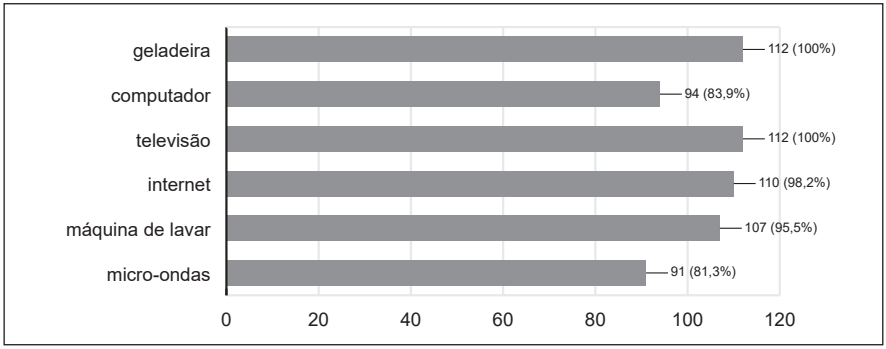
23 Essa pesquisa, realizada pelo Instituto Pró- Livro que é uma associação de caráter privado e sem fins lucrativos mantida com recursos constituídos, principalmente, por contribuições de entidades do mercado editorial, tem como objetivo principal o fomento à leitura e à difusão do livro. Fonte: https://www.prolivro.org.br/2008/08/28/apresentacao-3/.

24 No momento da análise dos dados, algumas respostas escritas pelos jovens foram selecionadas para compor a análise, optando-se pela transcrição gramatical original.

25 Para algumas perguntas elaboradas, os(as) jovens puderam escolher mais de uma opção. Portanto, no momento da análise dos dados, encontramos variações para mais no quantitativo de itens e pessoas e na porcentagem, que por vezes ultrapassou os 100%.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Gráfico 1 – Perfil socioeconômico

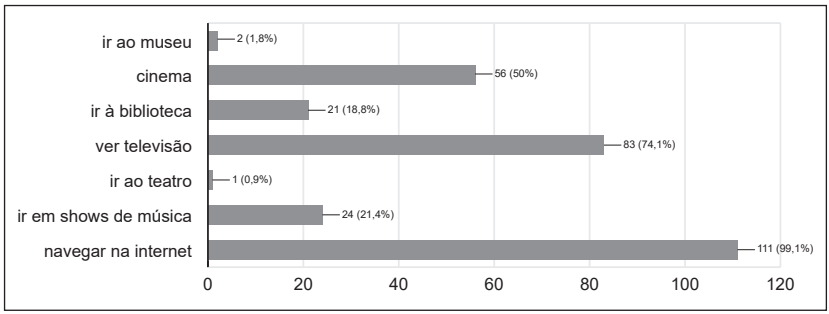


Fonte: Quintana, 2020.

Nas questões relacionadas à escolaridade não encontramos relato sobre responsáveis pelos(as) estudantes que não sabem ler nem escrever; apenas 1 jovem disse que os(as) responsáveis não frequentaram a escola. A maior parte deles(as) chegaram ao Ensino Médio, tanto a mãe quanto o pai têm a mesma taxa de conclusão, 35,7 % para cada. Em relação ao Ensino Fundamental completo, os dados correspondem a 7,1% das mães e 14,3% dos pais, havendo aqui uma inequidade em relação à taxa de conclusão das mães, 50% inferior à dos pais. No Ensino Superior, a taxa de conclusão é maior entre as mães (25%) em relação aos pais (20,5%). No que se refere à desistência do curso superior, os pais tendem a desistir mais (3,6%) do que as mães (1,8%).

Perguntamos aos(as) jovens quais atividades culturais eles(as) realizam com mais frequência (Gráfico 2). As respostas confirmaram um dado da quarta edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (FAILLA, 2016), sobre as práticas culturais da população jovem brasileira, que gasta a maior parte do seu tempo livre navegando na *internet*.

Gráfico 2 – Atividades culturais mais frequentes



Fonte: Quintana, 2020.

Na nossa pesquisa 99,1% dos(as) jovens leitores(as) afirmaram navegar na *internet* e, como visto nos fatores socioeconômicos, tal interesse e facilidade deve-se ao fato de possuírem acesso a essas tecnologias. Mesmo com o dado de que 100%

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

possuem aparelhos de televisão em casa, o interesse dos(as) jovens em assistir ao conteúdo veiculado nesse meio de comunicação não tem a mesma expressividade em relação à navegação na *internet*. No entanto, 83 (74,1%) deles(as) fazem uso da televisão como atividade cultural, acompanhando uma tendência da sociedade brasileira.

O cinema é apontado por 50% dos(as) jovens como uma atividade cultural exercida por eles(as). Logo depois, a prática cultural de menor adesão são os shows de música, 24 (21,4%), que para essa faixa etária, de 14 a 18 anos, são mais frequentes em eventos de feiras agropecuárias e da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ).

Cerca de 18,8% dos(as) jovens têm como prática cultural a ida à biblioteca. As práticas culturais menos citadas foram a ida ao teatro, 1 (0,9%), e ao museu 2 (1,8%), assinalada por uma pessoa em cada. Em se tratando de uma cidade como São João del-Rei, cidade histórica que possui teatro e vários museus, podemos suspeitar que poucas estão sendo as mediações na escola e nas famílias que foquem nesses espaços culturais.

Observamos, assim, que muito ainda é preciso fazer para proporcionar a esses jovens, práticas de letramento, reconhecidas por Street (2014) como formas de estar no mundo e nas relações sociais decorrentes dessas interações com diferentes formas de acesso à cultura escrita.

A leitura pode ser uma forma de auxiliar a construção de si mesmo(a), causar uma abertura para o(a) outro(a), ser uma fonte de prazer ou informação, sabendo que, "para nós, leitor é aquele que lê diferentes suportes impressos ou digitais que circulam na sociedade" (MACEDO, 2019, p. 368). As questões propostas para os(as) jovens sobre a sua relação com a leitura foram: *Você gosta de ler e por quê?*; *Que importância você atribui à leitura na sua vida?* Pudemos observar que a maioria dos(as) jovens (73,2%) disseram gostar de ler. E apenas 26,8% afirmaram não gostar de ler. Para esses(as) que não gostam, a justificativa foi a preguiça, *não ter paciência para ler livro*, *porque simplesmente não gosto*. Além do fato de acharem entediante, temos aqueles(as) que sinalizaram preferir filme ou série baseada no livro.

Porém, dos(as) que disseram gostar de ler, uma série de justificativas foram apresentadas, entre elas estão: aumentar o conhecimento e o vocabulário, distração e divertimento, melhorar a escrita, vivenciar outras histórias sem sair do lugar, entre outras. Seguem algumas respostas encontradas pelos(as) jovens que disseram gostar de ler e que nos chamaram a atenção:

> Meus pais me ensinaram a gostar;
>
> Me dá paz, relaxa, me faz viajar, ter inspiração para escrever minhas próprias histórias;
>
> Os livros me permitem ter mil vidas;
>
> Acho muito interessante a possibilidade de viajar por outros mundos através dos livros. Também gosto de conhecer e adicionar novas palavras ao meu vocabulário;

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

> Gosto de me imaginar vivendo as histórias literárias, gosto do conhecimento que a história e a filosofia *proporciona*;
>
> Porque é um modo de entretenimento, para acalmar e ampliar conhecimentos. Acho superimportante, ainda mais em meio a tantos indivíduos manipulados.

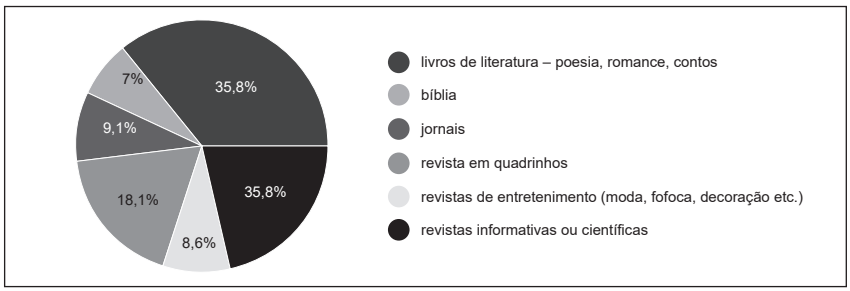
Observando essas respostas, concordamos com Petit (2013), que nos mostra que a leitura é um espaço íntimo, aberto e de resistência, com o poder de ajudar na elaboração de uma individualidade.

Em muitas respostas encontramos um sentido de deslocamento atribuído à leitura, por ela *fazer viajar* para outros lugares e permitir conhecer e vivenciar outras realidades, ou resistir às adversidades, como comenta outro jovem: *Para não ter que aguentar umas pessoas perto eu leio pro tempo passar e eu sair*.

Quanto ao questionamento sobre a importância da leitura na vida de cada um(a), até quem afirma não gostar de ler reconhece sua importância, pois é uma forma de distrair e passar o tempo, de adquirir conhecimentos, crescer profissionalmente e pessoalmente. Para analisar esse tópico, escolhemos duas respostas que mostram o reconhecimento da importância da leitura para os(as) jovens: *Ela está em todo lugar, precisamos da leitura para quase tudo* e *Não sou feliz sem ela*, o que indica certa contradição, uma vez que afirmaram não gostar de ler.

Quanto aos tipos de suportes mais utilizados para a leitura, foram oferecidos no questionário 6 tipos para que marcassem pelo menos 3 que fossem mais utilizados, sendo dada também uma opção para escrever algum outro tipo que não estivesse na lista, as quais foram sintetizadas no Gráfico 3. Observamos que a grande maioria (77,6%) prefere livros de literatura (poesia, romance e conto), o que condiz com as falas anteriores sobre viajar na leitura, ter mil vidas, inspirar a escrita de textos próprios, entre outros comentários.

Gráfico 3 – Suportes utilizados para ler



Fonte: Quintana, 2020.

Logo depois, temos as revistas informativas e científicas (21,4%), seguidas pelas revistas em quadrinhos (18,1%), os jornais (9,1%), as de entretenimento (moda, fofoca, decoração etc.) com 8,6% da preferência e a leitura da Bíblia representa 7% na preferência total dos(as) jovens.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

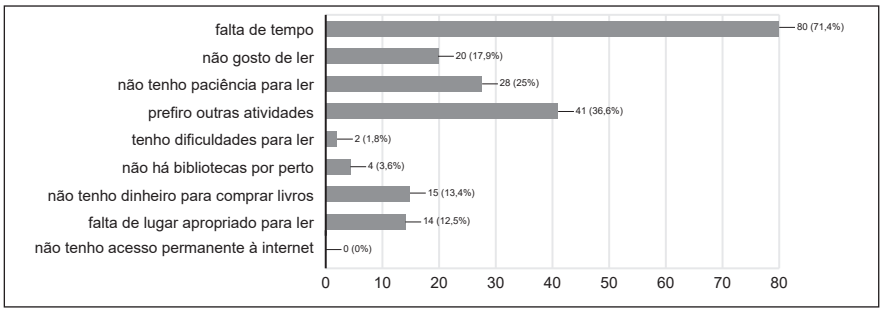
Para as opções de suporte que não constavam na lista, foram registrados: aplicativos de notícia, livros *on-line*, quadrinhos pela *internet* e *Fanfic* (*Wattpad*): *Eu amo ler fanfic, é mais prático, pois é só puxar o celular e ler*, segundo o relato de um(a) jovem. Acerca da escolha de suportes literários em tempos digitais, Zélia Versiani (2005, p. 22), diz:

> Com a ascensão das novas mídias eletrônicas, mais intensamente os processos e procedimentos seletivos dos sujeitos leitores vêm ocupando o centro das discussões sobre novas exigências ligadas à sua formação. Esse diálogo entre novas mídias e livro (e também outros suportes como jornal, revista, etc.) não representa exclusões [...]. Esse diálogo intenso e, às vezes, tenso opera informações e trocas que alteram não só significados como modos de apropriação e de compreensão das linguagens. Nesse sentido, arriscando uma analogia, podemos dizer que, da mesma forma que a fotografia alterou profundamente o modo de o homem se relacionar com o mundo por meio da pintura, a leitura hipertextual propicia hoje novos olhares sobre a leitura dos livros.

Portanto, a formação mais ampla dos(as) jovens leitores irá construir-se com base nesse repertório ampliado de suportes literários e nas formas de apropriação dessa leitura e dessa escrita.

A razão mais citada pelos(as) jovens para o fato de não terem lido muito nos últimos tempos é a falta de tempo (71,43%) (Gráfico 4). As outras razões são: preferência por outras atividades (36,6%); não ter paciência para ler (25%); o fato de não gostar de ler (17,9%). Duas questões aparecem muito próximas como justificativas: 13,4% declaram a falta de dinheiro para comprar livro e 12,5% a falta de um lugar apropriado para ler. Dois(duas) jovens (1,8%) disseram ter dificuldades para ler e quatro (3,6%) disseram não ter uma biblioteca por perto.

Gráfico 4 – Motivos para não ler



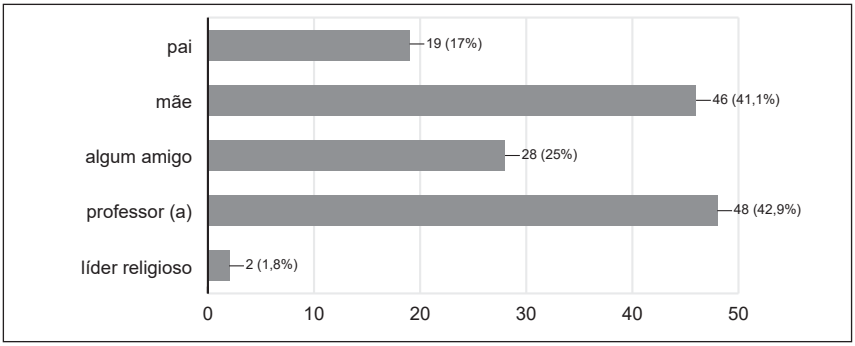
Fonte: Quintana, 2020.

Acerca das possíveis influências que incentivaram o gosto pela leitura (Gráfico 5), observamos com uma pequena diferença entre a influência do professor(a) (42,9%), seguida da influência da mãe (41,1%); logo depois, por algum amigo(a) 25%. Na quarta edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (FAILLA, 2016), levando-se em consideração o universo pesquisado, 11% afirmaram ser a mãe a principal influência sobre

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

o gosto pela leitura e 8% reconheceram a influência de um(a) professor(a). A pesquisa de Macedo (2019) junto a docentes dos anos iniciais do ensino fundamental de Recife confirma essa tendência. No entanto, é notável a diferença entre a influência da figura materna e da influência paterna. Somente 17% dos(as) jovens desta pesquisa disseram ter a figura paterna presente nesse processo de mediação.

Gráfico 5 – Influenciadores para o gosto da leitura



Fonte: Quintana, 2020.

Ainda foram citados, na opção "Outros" (motivos), a figura do *Digital Influencer*, da madrinha e da irmã. Outros relatos mais completos nos dizem que: *Eu mesma tomo a iniciativa*; *Gosto pessoal*; *Eu mesmo, gostava de séries e filmes*; *E minha tia, que é bibliotecária*. Encontramos ainda: *Minha mãe manda eu ler, mas eu não gosto*. Para refletir sobre esses dados da mediação entre texto e leitor(a), Graça Paulino (1997, p. 71), considera:

> incentivo e na formação do leitor, vem a família. [...] A família constitui, portanto, peça fundamental na transmissão do gosto pela leitura ou, A família e a escola – não apenas os professores, mas toda a instituição e seus componentes, como bibliotecários, coordenadores, diretoria – são as principais instituições responsáveis pela formação de leitores, ao lado de bibliotecas públicas, livrarias, amigos leitores, a quem se possa pedir livros emprestados, por exemplo. Concordo com pesquisadores que dizem que em primeiro lugar, no melhor dizendo na criação de condições que possibilitem a ela deixar uma herança cultural às crianças e jovens, e que eles possam, realmente, apropriar-se do gosto pelos livros, [...], «implantado dentro» do sujeito [...].

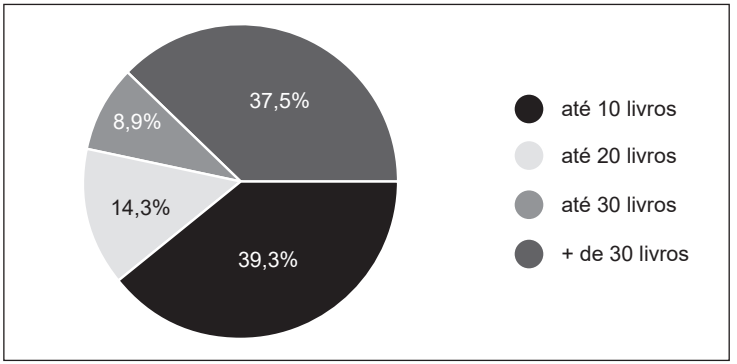
Desse modo, compreendemos, junto com (MACEDO, 2019), o quão relevante é o papel da família (especialmente da mãe) na formação de leitores(as) entre os(as) jovens. Entretanto, não podemos nos esquecer das escolas, representadas pela figura do professor(a) mediador(a), cuja influência foi citada nas pesquisas. Segundo Petit (2008, p. 174-175):

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

> O iniciador aos livros é aquele ou aquela que pode legitimar um desejo de ler ao que não está muito seguro de si. Aquele ou aquela que ajuda a ultrapassar os umbrais em diferentes momentos do percurso. Seja profissional ou voluntário, é também aquele ou aquela que acompanha o leitor no momento, por vezes tão difícil, da escolha do livro. Aquele que dá a oportunidade de fazer descobertas, possibilitando-lhe mobilidade nos acervos e oferecendo conselhos eventuais, sem pender para uma mediação de tipo pedagógico. O iniciador é aquele ou aquela que exerce uma função-chave para que o leitor não fique encurralado entre alguns títulos, para que tenha acesso a universos de livros diversificados, mais extensos. Porque uma das especificidades dos livros é a sua enorme variedade.

Portanto, a pessoa que influencia o(a) outro(a) é aquela que tem o potencial de fortalecer a conexão entre leitura e leitor(a). Uma das perguntas do questionário era referente aos tipos e quantidade de livros que os(as) jovens têm em casa. Ao observarmos o Gráfico 6, percebemos pouca diferença existente entre os extremos: dos(as) jovens que possuem até 10 livros em casa (39,3%) e dos que possuem mais de 30 livros em casa (37,5%). Na faixa de investigação compreendida entre até 20-30 livros em casa, eles somam 23,2%.

Gráfico 6 – Quantidade de livros em casa



Fonte: Quintana, 2020.

Quando indagados sobre quais os tipos de livros que têm em casa, encontramos uma lista variada gêneros e temas que vão desde os da literatura clássica e moderna, os técnicos de administração, psicologia, filosofia, dicionários e de artigos científicos; passando pelos livros didáticos, os contos, romances, poesia, biografia, ficção, séries (*Senhor dos Anéis* e *Saga Crepúsculo*) e aqueles que são exigidos pela escola. Além desses, foram citados ainda a Bíblia, livros de alimentação, livros de autoajuda, os romances espíritas, os jornais e os quadrinhos (gibis). Seguem, algumas respostas abaixo sobre essas tipologias:

> Tem mais romance e alguns de suspense também. Mas geralmente eu pego livro na biblioteca.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

> Minha mãe ama ler, então tem de tudo.
>
> Livros de poesia, romance, livros de matéria escolar e minha avó tem religiosos (que eu nunca li).
>
> Os que eu gosto como ação, romance, comédia e revistas sobre plantações e outros.

A pluralidade das obras é observada nos diferentes livros e impressos citados pelos(as) jovens. Observamos nessas respostas a importância da mediação nos espaços como a biblioteca, a figura de leitora da mãe e o prazer da leitura explicitado pelo tipo de leitura específica (plantações).

Michèle Petit nos convida a pensar sobre a importância dos mediadores para fazer essa ponte entre assuntos e livros existentes e os(as) jovens: "Fazer com que sintam sua diversidade, sugerir-lhes a ideia de que, entre todos esses textos escritos – de hoje ou de ontem, daqui ou de outro lugar – haverá certamente alguns que dirão algo de muito particular a eles" (PETIT, 2008, p. 178). É a partir dessa perspectiva que Street (2014) concebe letramento; não somente as conexões e as pontes decorrentes dos diversos tipos de livros, leituras suportes. Mas sobretudo as relações culturais, históricas e sociais que o leitor estabelece de forma crítica na relação com a escrita.

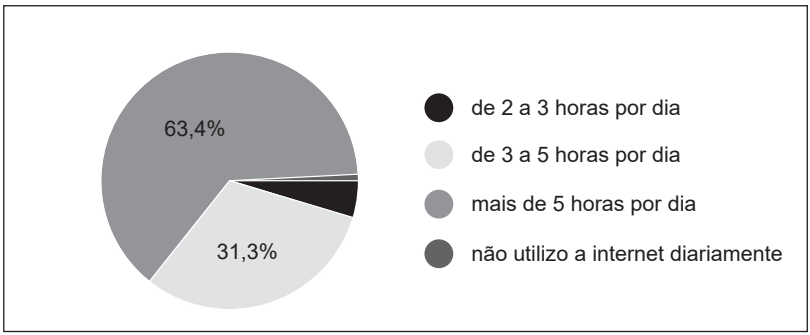
Pelas respostas dos questionários podemos observar que 57,1% dos(as) jovens gostam da leitura em quadrinhos, já 42,9% dos que responderam declararam não gostar desse tipo de leitura. Como preferência dos que disseram apreciar esse tipo de gênero, encontramos entre os títulos, gêneros e marcas mais citadas em ordem decrescente: *Turma da Mônica* e *Turma da Mônica Jovem*, Marvel, DC Comics, mangás japoneses, *Sesinho*, revista *Jovens de Maria*, *Menino Maluquinho*, *Luluzinha*, *Mafalda* e Hentai. Observamos nesse ponto uma variedade de revistas entre aqueles que declararam ler os quadrinhos, embora os mais citados sejam as da *Turma da Mônica*, afirmando a valorização dos quadrinhos nacionais.

Dos(as) jovens que que participaram da pesquisa, 99,1% afirmam que acessam a *internet* do celular. Já, 45,5% acessam em computadores de casa. Devido ao crescente acesso aos *smartphones*, somente 1 jovem ainda utiliza a *lanhouse* para se conectar nas redes sociais.

Observando o Gráfico 7 sobre o tempo gasto de acesso à internet, podemos compreender que essa é realmente a principal atividade cultural e de lazer dos(as) jovens, pois da totalidade pesquisada, 63,4% gastam mais de 5 horas por dia acessando a *internet*. Mesmo aqueles(as) que relataram gastar de 3 a 5 horas, ainda é um número bem expressivo (31,3%) acessando a *internet* diariamente. Do universo pesquisado, apenas 5 jovens (4,5%), disseram acessar de 2 a 3 horas por dia e apenas 1 jovem (0,9%) disse não utilizar a *internet* diariamente.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Gráfico 7 – Tempo gasto com acesso à internet



Fonte: Quintana, 2020.

Sobre as atividades exercidas na internet, temos como destaque que 90,2% dos(as) jovens estão nas redes sociais e 84,8% usam para conversar e interagir com os(as) amigos(as). A visualização de vídeos corresponde a 65,2%, seguido da leitura de notícias 35,7% e os jogos, também com a mesma quantidade e porcentagem. E por último o acompanhamento de *blogs* 15,2%. Ainda no questionário realizado, 62,5% admitem usar a *internet* para a pesquisa de trabalhos escolares. De acordo com Vani Moreira Kenski (1998, p. 64):

> A tecnologia digital rompe com a narrativa contínua e sequencial das imagens e textos escritos e se apresenta como um fenômeno descontínuo. Sua temporalidade e espacialidade, expressas em imagens e textos nas telas, estão diretamente relacionadas ao momento de sua apresentação. Verticais e descontínuos, móveis e imediatos, as imagens e os textos digitalizados a partir da conversão das informações em bytes tem o seu próprio tempo, seu próprio espaço fenomênico da exposição. Eles representam, portanto, um outro tempo, um outro momento revolucionário, na maneira de pensar e de compreender.

Esses números apontados pela pesquisa reforçam as percepções de que os(as) jovens na atualidade estão tendo mais acesso às tecnologias e também fazendo uso maior delas para diversas atividades. Esses dados mostram que os(as) jovens estão acessando outras formas de conhecimento, informação, modos de comunicação e socialização. Para os(as) jovens, o uso mais intenso da internet não desconsidera outras formas de leitura e suporte, mas as complementa.

Quando questionados sobre o fato de terem ou não perfil em redes sociais, podemos observar que quase a totalidade dos jovens está presente de alguma forma nas redes sociais: 108 (96,4%) disseram ter redes sociais e apenas 4 (3,6%) disseram não estar nas redes sociais.

Ao listarem as redes sociais preferidas, encontramos, disputando a preferência entre eles, o *Instagram* e em segundo lugar, o *Facebook.* Em terceiro lugar na preferência está o *WhatsApp e* em quarto lugar está o *Twitter*. As outras redes sociais que constam como preferência são o *Snapchat*, o *Pinterest*, o *Youtube* e o *Tumblr*. Entre

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

as menos preferidas e mencionadas estão o *Wattpad,* o *MSN*, o *Spotify,* o *Discord* e o *Tinder*. Esses(as) jovens encontram-se imersos de diferentes maneiras no mundo virtual, seja para entretenimento, socialização ou aprendizado.

Ao observarmos seus perfis sociais e econômicos, temos como resultado jovens que possuem um padrão de vida em que usufruem de conforto, acesso à escola e, quase que em sua totalidade, acesso à *internet* em suas próprias casas. As famílias dos(as) jovens possuem formação escolar de nível médio e, dessa maneira, podemos pensar que em muitos casos elas são as mediadoras no processo de desenvolvimento e interesse pela leitura desses(as) jovens, a medida em que oferecem os livros e o estímulo à leitura. Talvez, pelos motivos acima, 73,2% dos jovens afirmaram que gostam de ler e também reconhecem a importância da leitura em suas vidas; tanto para o entretenimento quanto para ampliar o conhecimento; também como meio de escapar da realidade por alguns instantes ou transitar por essa mesma realidade de forma mais crítica.

4 Conclusões

Ao retomarmos o objetivo desse artigo – analisar o que dizem jovens de São João del-Rei sobre sua relação com a leitura –, nos deparamos com uma realidade diversa em que a maioria indica que gosta de ler livros, mas se angustiam por não terem tempo suficiente, uma vez que passam a maior parte do dia na *internet.*

Ficou evidente que suas práticas culturais estão relacionadas diretamente ao uso da *internet*. Essas interações com o ambiente virtual ocorrem de diversas formas, vão desde o uso das redes sociais, ao acesso a conteúdos escolares, realização de pesquisas, leituras de livros e outros materiais, à visualização de séries, filmes e MV (*music video*). Para esses(as) jovens, as descobertas sobre diversos assuntos e as suas interações sociais, culturais e intelectuais estão quase que totalmente ligadas ao ambiente virtual, já que nasceram imersas nele. Para muitos(as) jovens, a leitura, seja ela em textos impressos ou na *internet*, evoca bons sentimentos de aprendizado ou entretenimento.

Apesar de a maioria preferir a praticidade dos *smartphones* para acessar quadrinhos, *fanfics*, clássicos literários, notícias etc., existem alguns e algumas jovens que ainda preferem os livros impressos de obras literárias para uma leitura com mais prazer. Os(As) jovens admitem que a leitura é importante para o acesso à cultura e à aquisição de conhecimentos e experiências, e essa imersão no mundo virtual proporciona diversas formas de apreensão dessas experiências e conhecimentos. Tal pluralidade e diferença entre as práticas de leitura, a apropriação e a ressignificação desses processos de formação do leitor, são práticas de letramento que se concretizam nas relações culturais, históricas e sociais, para além do conhecimento dos códigos de leitura e escrita.

A importância da leitura não se esgota na decodificação das palavras e não é um fim em si mesma, mas sim, uma possibilidade para a ampliação dos conhecimentos do leitor(a). Notamos que as práticas de leitura dos(as) jovens poderiam ser potencializadas caso ocorressem práticas de mediações diversas que pudessem aproximá-los do contato com a leitura, seja de forma impressa ou digital.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

REFERÊNCIAS

FAILLA, Zoara. **Retratos da leitura do Brasil –** v. 4. São Paulo: Instituto Pró-livro; Imprensa Oficial, 2016.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1990]2002.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GATTI, Bernardete A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/XBpXkMkBSsbBCrCLWjzyWyB/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 06 ago. 2021.

KENSKI, Vani Moreira. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação,** n. 8, p. 58-71, maio/ago. 1998. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE08/RBDE08_07_VANI_MOREIRA_KENSKI.pdf. Acesso em: 06 ago. 2021.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Perfil sociocultural dos professores de 1 ao 5 ano da Rede Municipal do Recife, **Revista Cocar**, v. 13, n. 26, p. 358-375, maio/ago. 2019. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2515. Acesso em: 06 ago. 2021.

PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. No silêncio do quarto ou no burburinho da escola. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, n. 16, p. 31-38, jul./ago. 1997.

PAULINO, Graça; WALTY, Ivete; FONSECA, Maria Nazareth; CURY, Maria Zilda. **Tipos de textos, modos de leitura.** Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

PETIT, Michèle. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. São Paulo: Editora 34, 2013.

QUINTANA, Daniela. **Uma pesquisa sobre as práticas de leitura de jovens da cidade de São João del-Rei**. Orientadora: Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João del-Rei,

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

São João del-Rei, 2020. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/Texto%20para%20PPEDU%20(1).pdf. Acesso em: 15 jun. 2021.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**. Rio de janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

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

VERSIANI, Zélia. Escolhas literárias e julgamento de valor por leitores jovens. *In*: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (org.). **Literatura e letramento**: espaços, suportes e interfaces: o jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica: CEALE, 2003. p. 21-33.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

CAPÍTULO 9

CENAS DO ENSINO DE GEOGRAFIA NA EJA: letramento e diálogo em sala de aula

Krishna Kelly Bastos Ferreira
Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo
Gabriel Max de Oliveira Dias

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

1 Introdução

Os estudos do letramento vêm sendo utilizados no meio acadêmico para compreender a distância entre os diferentes usos sociais da leitura e da escrita e as práticas de ensino desenvolvidas na escola, e têm implicações pedagógicas e sociais no universo escolar. Os Novos Estudos do Letramento (*New Literacy Studies*, doravante, NLS) se baseiam em uma visão de que ler e escrever são atividades que só fazem sentido quando realizadas no contexto das práticas sociais e culturais das quais os sujeitos fazem parte.

De acordo com Street (2003, p. 1), os NLS compõem um campo de pesquisa que representa uma nova visão da natureza do letramento ao deslocar o foco dado à aquisição de habilidades, como é feito pelas abordagens universalistas, para se concentrar no sentido de pensar o letramento como uma prática social. Isso implica no reconhecimento de múltiplos letramentos, que variam no tempo e no espaço, e das relações de poder que configuram tais práticas. Os NLS, portanto, não tomam nada como definitivo no que diz respeito ao letramento e às práticas sociais a ele relacionadas, preferindo, ao contrário, problematizar o que conta como letramento em um espaço e tempo específicos e questionar quais letramentos são dominantes e quais são marginalizados ou resistentes.

A partir desse pensamento, é possível perceber que a forma como as pessoas usam os escritos está estreitamente relacionada a detalhes específicos da situação em que são usados e que os eventos de letramento são particulares de uma situação específica de uso da escrita. Oferecendo novos princípios e pressupostos teóricos para análise, o campo dos NLS apresenta uma visão sociocultural dos usos da escrita e instiga uma reflexão sobre os significados do letramento, bem como sobre suas consequências para indivíduos e comunidades.

Em relação aos processos de ensino da leitura e da escrita, além dos NLS, temos a pedagogia crítica de Paulo Freire, que se estrutura em torno da noção de diálogo como o motor dos processos educativos. Freire (2017) afirma que, quando dialogamos, ampliamos a nossa consciência, passamos a refletir sobre o mundo que nos rodeia. Para ele, a Educação está baseada nos atos comunicativos e tem sua raiz

e essência no diálogo. Na prática por uma educação problematizadora, questionadora, é através do diálogo que os(as) educandos(as) vão desenvolvendo seu poder de compreensão de um mundo em constante transformação em suas diferentes escalas. A partir do processo de comunicação, o diálogo transforma a práxis educativa, pois leva as pessoas a expandirem as suas percepções e aprendizagens, possibilitando uma transformação social, uma vez que o diálogo, a palavra, abre a consciência para o mundo. A comunicação é a elaboração de todas as nossas vivências transformadas em ações, portanto, dialogar é nos constituir como seres humanos capazes de intervir na realidade e transformá-la: "O que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo" (FREIRE, 1983, p. 45). Ainda a esse respeito, o autor aponta:

> Somente o diálogo, que implica num pensar crítico, é capaz, também, de gerá-la. Sem ele, não há comunicação e sem esta não há verdadeira Educação. A que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza (FREIRE, 1983, p. 47).

Assim, partindo de um estudo mais amplo[26] (FERREIRA, 2020), neste capítulo focamos nossas observações nas práticas desenvolvidas no espaço escolar e, mais especificamente, nas aulas de Geografia, sustentando nossas análises a partir das lentes dos NLS e de Paulo Freire, especialmente a indicação que este último faz, em parceria com Antonio Faundez, de uma *pedagogia da pergunta*. O objetivo é analisar práticas de letramento que o professor e os(as) alunos(as) dessa turma desenvolveram durante o período observado, compreendendo o diálogo entre professor e alunos(as) e os tipos e formas de materiais utilizados para viabilizar essas práticas.

2 O percurso metodológico

Este estudo orienta-se pela abordagem qualitativa de cunho etnográfico (HEATH; STREET, 2008) com uma imersão no campo com o objetivo de produzir uma visão holística e aprofundada da realidade, para tratar das práticas de letramento em construção na sala de aula e mediadas pelo professor.

A execução da pesquisa demandou o acompanhamento da rotina da sala de aula e a descrição das práticas de letramento ali desenvolvidas. A pesquisa adota uma perspectiva etnográfica ao colocar a pesquisadora mais próxima dos sujeitos de pesquisa, possibilitando entender significados e sentidos na construção do conhecimento de alunos(as). Durante o período de observação, foram aplicados questionários nos(as) educandos(as), realizadas gravações de áudios das aulas (com a devida permissão das partes presentes na sala) e foi feita uma entrevista com o professor.

26 Pesquisa de mestrado, desenvolvida entre 2018 e 2020, com foco letramento e ensino de Geografia em uma turma do 2º ano do Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola da Rede Estadual de Ensino, na cidade de São João del-Rei, em Minas Gerais (MG) (FERREIRA, 2020).

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Tais ferramentas do trabalho de campo permitiram a análise de situações (episódios, acontecimentos) em que indícios, sinais, pistas (GEERTZ, 2008) sobre as práticas de letramento em construção na sala de aula e mediadas pelo professor no ensino de Geografia pudessem ser identificados.

Este estudo necessitou mais do que o acompanhamento das atividades realizadas: demandou uma imersão sociocultural, um trabalho de campo mais prolongado, pelo enfoque nas subjetividades manifestas em situações cotidianas da vivência em sala de aula, nas quais se focam os processos, e não os produtos ou resultados; esse tempo compreende, inclusive, a geração de um volume considerável de dados descritivos sobre pessoas, ambientes, eventos, depoimentos, diálogos etc., obtidos por meio das ferramentas de coleta citadas (ANDRÉ, 2003).

Os estudos etnográficos nos NLS são relevantes para compreender não apenas como as práticas de letramento acontecem, como também para entender o que elas significam, uma vez que tais práticas revelam não só as formas culturais de letramentos situados, mas também as estruturas de poder que lhes estão subjacentes. No entanto, é uma tarefa complexa destacar o que é uma imposição externa ou resistência local, pois é um processo dialógico (STREET, 2014).

Uma pesquisa dessa natureza considera, portanto, a observação participante, em que o(a) observador(a) apreende os sentidos das práticas vivendo com as pessoas e partilhando as atividades. Essa técnica se caracteriza por um período de interações sociais intensas entre o(a) investigador(a) e os sujeitos, durante o qual os dados são recolhidos de forma sistemática, mas, também, através das entrevistas etnográficas, que são as conversas ocasionais.

Ao todo, foram 22 encontros, ocorridos do dia 1° de agosto de 2018 ao dia 07 de dezembro daquele mesmo ano, às quartas-feiras (das 19h45 às 20h30) e sextas (das 21h30 às 22h15) – exceto dois deles, que aconteceram em horários diferentes do habitual, porque, devido ao número reduzido de alunos(as), foi necessário juntar as turmas do 2º e 3º ano, e o encontro aconteceu conforme o horário do 3º ano.

Um questionário foi aplicado entre os dias 28 de novembro e 05 de dezembro, composto por 50 questões semiestruturadas, oferecendo aos(as) alunos(as) a oportunidade de explicar o porquê da opção selecionada ou responder livremente, caso fosse do seu interesse. O questionário foi estruturado em dois blocos principais: o perfil socioeconômico e as práticas de letramento nos domínios (BARTON; HAMILTON, 2000) do trabalho, doméstico e escolar. Os dados coletados possibilitaram ainda a inter-relação entre os dois blocos, pois, apesar de serem contextos diferentes, não são dissociados.

A escola observada não está situada no centro da cidade – existe uma linha de ônibus que passa em frente à instituição, mas tal linha não oferece muitos horários disponíveis. Possui turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio no período diurno e de EJA no período noturno, com um total de 871 alunos(as) – desse montante, 273 matriculados nas turmas de EJA.

A escola dispõe de um grande espaço físico, que inclui: laboratórios de informática e outros dois laboratórios para as aulas de Física, Química e Biologia; ampla biblioteca; sala de vídeo; duas quadras esportivas (sendo uma de futsal e outra de

vôlei); salas de aula largas; cantina ampla; banheiros limpos; pátio grande e com algumas árvores; espaço para estacionamento de motos, bicicletas e carros.

Na escola, as aulas começavam às 19 horas, e a disciplina de Educação Física era sempre colocada nos primeiros horários, devido às especificidades do público noturno; muitos(as) alunos(as) eram dispensados de frequentar essa disciplina em função de problemas de saúde ou de horário de trabalho.

No período da observação em sala, o professor residia no município de São João del-Rei desde 2012, ano em que começou a sua graduação na Universidade Federal de São João del-Rei, mas é natural de outra localidade do Estado de Minas Gerais. Ele era solteiro e tinha 23 anos no período da pesquisa. O professor apontou que ser filho de professora contribuiu muito para o processo de construção de sua relação com a docência, assim como ter vivido em área rural até ingressar na universidade.

Quanto ao seu processo de formação acadêmica, este professor atuou durante três anos no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do terceiro semestre até o último da graduação em Geografia, o que viabilizou o contato com a sala de aula e as atividades docentes, como acompanhamento das turmas, planejamento de aulas, atividades, processos avaliativos e afins. Também participou do Programa Institucional de Iniciação Científica (PIIC), de 2013 até 2014, tendo pesquisado sobre o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) – o que acaba também se correlacionando com a realidade do professor.

Tendo aqui pontuado essas caracterizações metodológicas, a seguir apresentamos informações centrais sobre as práticas observadas.

3 Aspectos gerais das práticas observadas

Neste capítulo, utilizamos fragmentos de duas aulas (de um total de 21 encontros) para análise das práticas. Para a análise das cenas, pautamo-nos nas perspectivas: de letramento proposta por Brian Street (1995) e da pedagogia da pergunta defendida por Freire e Faundez (2017). E, ainda, de acordo com Freire e Faundez (2017), classificamos as formas de uso da pergunta, evidenciando a pedagogia da pergunta como uma prática de letramento.

Uma consideração inicial que corrobora a caracterização ideológica e social do processo de letramento desenvolvido nessa turma é o fato de que os(as) alunos(as) tinham a necessidade de vincular os conceitos que estavam sendo estudados a fatores socioculturais, políticos e econômicos que conhecem, e eles mesmos apontavam esses fatores durante a aula, como veremos nas cenas analisadas na próxima seção. Aqui está o cerne do que chamamos de *construção de um raciocínio geográfico*, que procura sempre relacionar as diferentes escalas dos problemas com as realidades vividas ou percebidas pelos sujeitos. Para exemplificar, citamos que, quando os(as) alunos(as) estão debatendo *biomas*, eles discutem a utilização de rios e florestas e a importância destes para a realidade brasileira; quando o tema *comunidades tradicionais* aparece, os(as) alunos(as) levantam a questão da utilização das tecnologias pelos povos indígenas.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Analisando a leitura e a escrita dos(as) estudantes, percebemos que as atividades a serem realizadas dentro de sala de aula eram questões que envolviam argumentar e debater. Questionamos o professor sobre como ele percebia esses dois fatores em sala de aula, e ele ponderou que, de modo geral, os(as) alunos(as) ainda leem muito pouco, o que constitui uma limitação existente que ele tenta contornar, incentivando leituras de reportagens – que, na visão dele, é uma leitura que pode servir como informação – e ressalta que tem como prática colocar ao menos uma questão dissertativa na prova para que possa avaliar o desenvolvimento e articulação do processo de escrita, em que ele observa a dificuldade do alunado em desenvolver uma resposta.

O educador acrescenta que se os(as) alunos(as) tivessem facilidade de interpretar textos escritos, a aula fluiria mais, a argumentação seria muito melhor e enriqueceria o debate. Raramente, o alunado participava apontando algo a partir do que havia lido em livros ou impressos, sua participação se dava a partir de fatos que assistiam ou que chegavam pelo *WhatsApp*, indicando uma leitura focada no que chegava pela internet ou televisão.

4 Cenas da sala de aula

Analisamos aqui transcrições de fragmentos de duas aulas observadas, a fim de selecionar informações relevantes à pesquisa, uma vez que nem tudo o que foi dito em sala de aula tem relação com o objeto de estudo em questão.

Silva, Andrade e Ostermann (2009) apontam que a transcrição dos dados não é a simples transformação do texto oral em texto escrito. Por isso, os fragmentos de transcrição utilizados não foram alterados de forma a modificar o que estava sendo dito por quaisquer das partes. Assim, é possível observar, no momento da leitura, a presença de traços orais próprios do momento de interação da sala de aula e das práticas metodológicas do professor, que são alicerçadas no diálogo com os(as) alunos(as).

Abordando os problemas referentes à transcrição de situações gravadas em vídeos para texto, Sordi (2015, p. 57) ressalva que "[...] há perda de qualidade dada à ausência da informação implícita de gestos, expressões corporais, entonação de voz e outros aspectos importantes da comunicação em vídeo", o que também podemos observar no processo de transcrição de áudios para o texto aqui presente.

4.1 Cena 1: O que é território?

O professor começa a aula questionando aos(às) alunos(as) o que eles(as) entendem como território. A pergunta funciona como um tema gerador e/ou direcionamento para que, durante a aula, seja pensado o conceito de território. A partir do questionamento, os(as) alunos(as) dizem o que entendem por território – palavras como *fronteira* e *limite* surgem como resposta. Na prática, o exercício da pergunta abre a possibilidade de os(as) alunos(as) apresentarem o que compreendem como território, e, a partir de seus próprios conhecimentos, irem construindo o que é o conceito de

território. Nesse momento, o conhecimento é construído no diálogo entre educador e educandos(as), a partir da vivência ou conhecimento prévio que os(as) alunos(as) possuem a respeito do tema.

São anotados no quadro apenas o título de três reportagens com abordagens diferentes a respeito de território e as fontes das quais foram retiradas as reportagens são disponibilizadas:

- *Investigação mostra que Rocinha está sob controle de facção de São Paulo – O Globo, 2016*.
- *Indígenas obtêm demarcação de terras no Nordeste – TV Brasil, 2018*
- *Ucrânia aprova lei de unidade territorial – EuroNews, 2018*

O professor lê cada um dos títulos e dá continuidade à aula questionando aos(às) alunos(as) o que há de comum entre eles. Os(As) alunos(as) respondem *controle* e iniciam uma discussão sobre as formasde controle e por quem e como ele é exercido em cada um desses locais, e vão construindo o conceito de territorialidade a partir das discussões das realidades apresentadas nos títulos das reportagens, descrevendo como se dão essas formas de controle.

Podemos dizer que o percurso traçado pelos(as) alunos(as) em conjunto com o professor compreendeu a pergunta inicial sobre um conceito que é um dos alicerces da Geografia (território) e a partir dele os(as) alunos(as) começaram a interpretar a realidade, iniciando pelo questionamento do que parece mais óbvio e evidente (limite, controle), em seguida avançando para questões mais profundas e complexas sobre a realidade (formas de controle), sempre com o suporte do professor, que relembra alguns outros fatos para ilustrar e permitir que outros fatores de influência e escalas de análise possam ser inseridos no debate. Nesse sentido, as aulas se tornam interativas e essenciais no processo de aprendizagem. A mobilização do conhecimento ali produzido se dá a partir de perguntas, estimulando a curiosidade, colaborando de forma significativa para a formação do pensamento reflexivo e crítico.

A pergunta é uma forma de mediação constantemente utilizada pelo professor durante as aulas como forma de orientar a temática da aula e como um meio para que os(as) alunos(as) possam apresentar os conhecimentos prévios acerca do conteúdo. Segundo Freire e Faundez (2017, p. 67), "[...] todo conhecimento começa pela pergunta [...]. A curiosidade é uma pergunta".

Considerando a premissa de que a pergunta é um elemento fundamental nessa atividade e que se constitui na essência da ação mediadora para instigar os(as) alunos(as), tanto a pergunta que o professor faz a eles(as) como as perguntas que os(as) alunos(as) fazem ao professor são essenciais no processo de debate e reflexão. Como podemos observar no Quadro 1:

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Quadro 1 – Relato de observação da aula 01/08/2018 sobre a pergunta *O que vocês entendem por território?*, a partir de três manchetes de notícias

1. Professor: Vamos pensar esta segunda manchete aqui da TV Brasil, mais recente de 2018, que é a seguinte: *Indígenas detêm marcação de terra Nordeste – obtêm*. O que seria essa demarcação de terras pelos indígenas? Já viu as tribos?
2. Aluno 7: Seria cada tribo tem o seu local, e boa?
3. Professor: É um pouco diferente da ideia dos sem terras, por quê?
4. Aluna 9: Marcou um lugar para eles?
5. Aluno 7: Ou seja, limitar os passos deles. Vamos supor assim, pelo que deu pra entender, demarcar uma área e "você não pode sair daí", seria isso? Mais ou menos isso?
6. Professor: Tem essa série de tribos indígenas no Brasil e tudo mais. A relação que esse povo tem com a terra é algo diferente. Primeira coisa, nunca foi, se vocês pegarem historicamente, a intenção do índio a escritura do seu pedaço de terra. Antes da chegada dos portugueses, a relação ali era de cada um controlar o que fosse; tinha conflitos, as tribos entravam em conflitos, mas eles tinham esse controle por isso. O que os portugueses fizeram, né? O que a imigração no Brasil fez? Matou indígenas, morreu indígenas, expulsou indígenas, mas tem esses grupos remanescentes Brasil afora hoje. É, são terras que costumam gerar muitos problemas porque geralmente são áreas muito grandes, muito grandes; porque a relação que eles têm com a terra é diferente né, é uma relação de desmatar e produzir o máximo, é uma relação um pouco mais sustentável na maioria dos casos — lógico que eles têm problemas de caça, de pesca, de cultivar em pequenas áreas, e isso muitas vezes gera conflitos com os fazendeiros, porque o pessoal fica querendo invadir essa terra. Fala assim: "Uai esse bando de índio, com esse monte de terra à toa, né, e a gente querendo produzir". Enfim, parte do território brasileiro é terra indígena, é terra de índio, ou seja, não pode mexer. Isso aqui é deles.

Fonte: Ferreira, 2020.

Baseado no modelo ideológico de letramento, proposto por Street (1984), aqui as manchetes não são utilizadas de forma neutra ou descontextualizadas, e levam em consideração aspectos sociais e geográficos, junto com tantos outros conjuntos de saberes que viabilizam a percepção de relações de poder, a existência, o significado e a persistência do existir do nosso modo de vida atual, de acordo com as identidades, habilidades, relações culturais e, especialmente, com as demandas sociais e com os contextos específicos, promovendo, assim, reflexões que produzem implicações nas políticas educacionais (STREET, 2003).

Sendo uma aula mediada pelo texto escrito, trata-se de um evento de letramento, que, na acepção de Heath (1983), refere-se a uma situação em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre participantes e de seus processos de interpretação.

Em todas as sociedades, as pessoas usam sistemas complexos de significados para organizar suas práticas, entender a si mesmo(a) e os(as) outros(as) e dar sentido ao mundo em que vivem considerando os contextos sociais e culturais que configuram e determinam sua interpretação e dão sentido ao uso da leitura e/ou da escrita naquela situação particular.

Como apontado por Freire e Faundez (2017), podemos perceber que, em alguns momentos, quando o professor está respondendo aos questionamentos que surgem ao longo da discussão e explicando os processos que levam os(as) alunos(as) à compreensão do conteúdo/conceito, tudo isso ainda é feito pelo professor utilizando, novamente, o ato de perguntar.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Percebemos então, que o ato de perguntar não se dá de maneira esvaziada, a pergunta pela simples pergunta – esta sempre leva a uma resposta e, na elaboração destas respostas, algumas perguntas são refeitas pelos(as) alunos(as) e pelo professor, permitindo aprofundar as reflexões e agregar novos fatores, que, por fim, resultam no entendimento e na construção do conhecimento dos(as) alunos(as) e pelos(as) próprios(as) alunos(as), e não como algo pronto que foi depositado neles.

Entendendo o território enquanto um espaço de disputas entre sujeitos de diferentes relações sociais, culturais, econômicas e afins, que atuam de diversas maneiras na formação do espaço geográfico (SANTOS, 2009), quando o professor explica o que seria o território indígena e o processo de demarcação de terras indígenas, há por parte dele um cuidado em localizar os(as) alunos(as) em um tempo-espaço, trazendo-lhes uma correlação entre fatores históricos da ocupação territorial brasileira, explicando-lhes como eles se davam e como se dão nos dias atuais.

É necessário ressaltar que o debate sobre a demarcação de terras indígenas estava em voga na mídia naquele momento, devido a declarações que um dos candidatos à presidência do Brasil fez a respeito do uso de terras indígenas. Sendo assim, o professor não debate o tema por si só: é um tema que está ancorado na realidade do momento que os(as) alunos(as) se situam.

É importante salientar que os conteúdos das aulas não são discutidos apenas em uma única aula e ali se findam. O professor sempre os retoma em aulas posteriores, permitindo ao alunado compreender que os conteúdos não se dão de forma isolada, mas que estão sempre vinculados uns aos outros construindo uma relação de fluxo contínuo entre eles.

Partindo desta perspectiva, os NLS propostos por Street (1995) dizem que língua, contexto e cultura se tornam elementos indissociáveis; assim, é imprescindível compreender que essas práticas estão relacionadas a uma visão de mundo. Podemos dizer que os eventos e as práticas de letramento construídos pela mediação do professor oferecem uma visão mais crítica aos(às) alunos(as), e que tais práticas devem ser compreendidas a partir dos contextos socioculturais específicos em que ocorrem e que estão sempre associadas às relações de poder e de ideologia, e não são simplesmente neutras.

Somente ao final da discussão e após se certificar que não havia mais nenhum questionamento por parte dos(as) alunos(as), o professor passa no quadro um pequeno resumo com a definição do conceito de território, transcrito no Quadro 2:

Quadro 2 – Definição de *território* escrita pelo professor no quadro (agosto de 2018)

Território
De maneira simplória, podemos definir o território como uma extensão de terra delimitada e/ou sob jurisdição. Aqui na Geografia iremos pensar a partir das ideias de controle, poder, domínio e pertencimento.
As relações territoriais não são únicas em determinada área, por exemplo, as fronteiras do Brasil delimitam o território brasileiro, mas dentro deste, também existem vários outros territórios como do tráfico de drogas, os indígenas e os limites dos estados – todos marcados por relação de poder e pertencimento.
Vale destacar que esta base territorial é fundamental para as relações sociais, consolidando também como causadora de conflitos.

Fonte: Ferreira, 2020.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

4.2 Cena 2: O Brasil tem a maior extensão dos países?

Ao entrar em sala de aula, o professor coloca um mapa político do Brasil no quadro e inicia a aula retomando o conteúdo a partir das perguntas deixadas na aula anterior, que eram: "*É possível falar sobre a existência de Brasil antes de 1500? Explique*." e "*As fronteiras do território brasileiro sempre foram as mesmas? Explique*.".

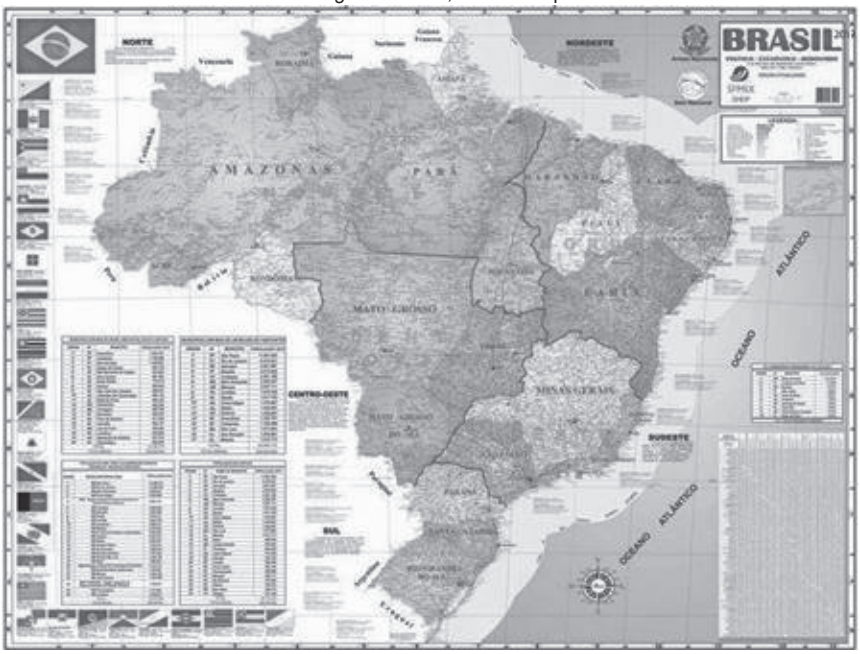
Ele pede aos(as) alunos(as) que repitam essas perguntas que ficaram na aula passada, em vez de anotá-las no quadro. Essas questões fazem sentido para os(as) alunos(as), pois estão acompanhadas de um texto que explica pontos como *fronteiras, proporções*, *população* e *anexações* de áreas para a formação do território brasileiro.

Como alguns alunos e algumas alunas presentes estão assistindo à aula pela primeira vez, o professor responde as questões já explicando o conteúdo e, assim, contextualizando aos(às) alunos(as) que até então não haviam assistido a nenhuma aula.

Com o auxílio do mapa político, o professor explica o conteúdo e responde às questões de forma indireta; cita uma reportagem disponível no site do portal de notícias da Globo, o G1, sobre tribos indígenas isoladas e orienta os(as) alunos(as) a acessarem a reportagem. Alguns poucos buscam acessar ali mesmo dentro de sala de aula pelo celular.

Figura 1 – Mapa do Brasil Utilizado em Sala

Mapa do Brasil com divisão política dos estados e das regiões, contendo capitais, cidades e povoados, principais portos e aeroportos, principais praças de pedágios, ferrovias e rodovias, limita da Amazônia Legal Brasileira, Distâncias parceladas em Km



Medidas: 120 x 90 cm.

Fonte: Ferreira, 2020.

Percebemos aqui a atenção do professor com o uso do mapa na sala de aula. A análise espacial realizada busca a percepção e compreensão do espaço construído, suas dinâmicas e as relações de poder nele existentes. Nesse sentido, a leitura do espaço é particular, pois relaciona elementos e constrói representações para quem lê. Moreira (2007, p. 174) reforça a importância de associar os conceitos geográficos aos conceitos espaciais em uma proposição metodológica: "Primeiro localizar para, em seguida, verificar a distribuição e a extensão do fenômeno geográfico". Assim, pontua que esse é o repertório comum nas aulas de Geografia com o uso dos mapas. Dessa forma, compreendemos a associação entre Cartografia e Geografia de forma dinâmica, e não sequencial.

Devido ao professor ter utilizado um mapa em sala de aula, perguntamos a ele qual a importância que ele atribuía à utilização deste recurso e por quê:

> Acho importante que os alunos saibam interpretar, essa alfabetização cartográfica que a maioria não tem, não tem essa noção. A noção cartográfica vai ser importante tanto em questões práticas da vida escolar deles – como responder uma questão do Enem ou de um concurso público –, como de vida mesmo – interpretar um mapa, conseguir usar um GPS com certa clareza pra além da navegação pronta. Acho que é algo intrínseco à vida das pessoas que a maioria não consegue. Mapa é muito pouco usado; a gente pega a televisão, por exemplo, não usa mapa, vai falar de um conflito não mostra onde foi, fala de um furacão, tornado em tal lugar, e não mostra onde tá; isso vai cada vez distanciando mais e, na sala de aula, muitas vezes por falta do próprio mapa, a gente não usa. Se cada sala tivesse um mapa na parede ou se tivesse sala temática, o uso seria muito mais constante, e com isso os alunos seriam muito mais familiarizados do que são, né? (Entrevista do professor, 10 de agosto de 2018).

O professor aponta a relevância da noção cartográfica no cotidiano e a importância de a escola possibilitar o aprendizado desse conteúdo, mostrando mais uma vez a preocupação dele a respeito do uso social dos conhecimentos que o(a) aluno(a) fará pelo acesso e reflexão promovidos na escola. Também mostra como o mapa é um recurso muitas vezes negligenciado na própria sala de aula, mas que em muitos casos não é por resistência do(a) professor(a), e, sim, pela falta deste recurso na escola. Perguntamos ainda se o professor considera o mapa como um elemento textual, e ele diz: *É um elemento repleto de informações que os alunos têm que interpretar. Sim, um elemento textual, digamos assim*.

Pensando na relevância da utilização de mapas, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) afirmam que o mapa representa um importante material gráfico motivador na sala de aula e que não pode ser separado dos sentidos que são comunicados de forma oral. Seu uso é uma prática social e forma de comunicação que serve como representação dos fenômenos e, por isso, deve produzir sentido a quem o lê.

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) ainda afirmam que o mapa na escola precisa ser utilizado no desenvolvimento de um raciocínio geográfico e geopolítico, e é necessário ter uma iniciação no domínio da linguagem cartográfica de organização da

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

relação do ser humano com o mundo. Assim, uma educação geográfica deve recuperar os princípios que permitiram ao(à) aluno(a) se apropriar de um território do ponto de vista visual e gráfico e que necessita da visão geral de sua territorialidade, de reconhecimento e localização de sua organização físico-territorial e de sua forma de distribuição.

A percepção visual rápida de uma imagem não permite real conhecimento a respeito dos vários tipos de croquis, paisagens, territórios e síntese dos fenômenos, processos, escalas e das variáveis visuais no mapa. Estes dependem da maneira pela qual se dá o registro dos fenômenos por pontos, linhas ou áreas e da finalidade de sua marcação, diferenciação, informação qualitativa, classificação, informação ordenada ou de tamanho e, por isso, os mapas murais, atlas e outros devem estar presentes nas salas de aula de Geografia (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009).

A partir da perspectiva de um modelo ideológico de letramento, a prática exercida em sala de aula utilizando o mapa é compreendida como um uma prática cultural inerente ao ensino de Geografia. A prática de letramento, nesse caso, acontece à medida que os(as) alunos(as) reconhecem e diferenciam os espaços e representações; compreendem e estabelecem conexões entre o que o professor aponta no mapa através de seus diversos elementos, formas e funções e as possibilidades de análise dos fenômenos ali presentes; identificam as relações de poder construídas nos contextos sociais e culturais em que a leitura e a escrita desempenham um papel central (STREET, 2001).

Devido ao mapa ser um elemento importante no ensino de Geografia e ser muito utilizado pela sociedade, faz-se importante que o(a) aluno(a) saiba lê-lo. Então, acaba recaindo sobre o(a) professor(a) a tarefa de ensinar ao alunado essa prática de leitura de mapas, e isso é uma prática de letramento social, pois é a partir da leitura desse elemento cartográfico que o(a) aluno(a) aprende a identificar no(s) mapa(s), as relações territoriais de poder representadas e seus efeitos. Como apontado por Street (2014, p. 201):

> Os modos como os professores ou facilitadores e seus alunos interagem já é uma prática social que afeta a natureza do letramento aprendido e as ideias sobre o letramento que os participantes trazem, especialmente os novos aprendizes e sua posição com relação ao poder. Não tem cabimento dizer que o letramento pode ser dado de forma neutra e seus efeitos "sociais" apenas vivenciados ou "acrescentados" em seguida.

No segmento a seguir (Quadro 3), os(as) alunos(as) fazem questionamentos sobre as seguintes questões: dados quantitativos (turno 1); possibilidades de reorganização do território brasileiro – principalmente acerca do processo de delimitação (turnos 8, 10) e tamanho, divisão e criação de novos estados (turnos 6,7) –; concentração da população brasileira; e aglomeração de cidades. Nesse evento, a turma demonstra familiaridade com elementos a serem observados no mapa para a compreensão dos fenômenos ali apresentados, além de fazerem questionamentos a fim de satisfazerem suas curiosidades.

Quadro 3 – Relato de observação da aula 10/08/2018 sobre a pergunta *o Brasil tem a maior extensão dos países?*

1. Aluno 2: O Brasil tem a maior extensão dos países?
2. Professor: Do mundo?
3. Aluno: É.
4. Professor: Não, Brasil é o quinto, o maior é a Rússia, Canadá, China, Estados Unidos e Brasil. E é o quinto ou sexto, em população.
5. Professor: Minas Gerais, Amazônia, é maior que praticamente todos países da Europa, tirando a Rússia que fica na Europa e Ásia.
6. Aluna 3: Amazônia continua desse tamanho, será?
7. Professor: De floresta? Esse aqui é divisão dos estados, essa divisão mesmo.
8. Aluno 4: Mas e a parte do oceano? Ela aumenta o território?
9. Professor: Tem as áreas de águas internacionais e tem área que é de nação do país. A ilha pertence, e tem área de faixa de terra.
10. Aluno 4: Mas aí conta como território? No caso a ilha está fora do território.
11. Professor: No caso a faixa, ela se estende a essa área de atuação do Brasil.

Fonte: Ferreira, 2020.

Notamos que o mapa, como um recurso metodológico para o ensino de Geografia, oportuniza o debate e causa curiosidade. O tema *território*, por si só, já é permeado de conflitos e contornos políticos, quando posto em discussão a partir do mapa surgem não só perguntas a respeito de fronteiras físicas, como também as implicações dessas fronteiras no contexto político.

As perguntas feitas por meio da interação na aula apresentam diversas facetas: compreensão dos fatos e processos de formação das fronteiras, confirmação de aprendizados assimilados e satisfação da curiosidade a respeito dos fatos. Na dinâmica da pedagogia da pergunta, percebemos que a pergunta que o(a) aluno(a) faz em sala serve como referência para o professor verificar os conhecimentos trazidos pelo(a) estudante. Nesse momento, o professor busca construir novos conceitos com o(a) aluno(a), além de repensar e reelaborar os apontamentos por eles(as) feitos. Os questionamentos, respostas e opiniões indicam como os(as) estudantes estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos e servem, também, para identificar os pontos que dão origem a essas dificuldades.

5 Considerações finais

Conforme nossa intenção neste capítulo, caracterizamos como se dava a mediação de um professor de Geografia no trabalho com os conceitos desta disciplina e identificamos os tipos de perguntas e materiais utilizados para viabilizar as práticas de letramento. Observamos que os princípios freireanos do diálogo e da pergunta se mostraram relevantes para o desenvolvimento da prática pedagógica deste docente.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

No aspecto geral, compreendemos que os eventos de letramento ocorridos nas aulas se caracterizam por meio das interações articuladas por meio da pedagogia da pergunta. Considerando que é por meio das práticas de letramento que os sujeitos constroem o seu conhecimento, e concebendo a sala de aula como agência de letramento, percebemos que as práticas observadas contribuem para tornar os(as) estudantes mais autônomos.

Neste estudo, uma das dificuldades encontradas pela pesquisadora para conseguir enxergar e compreender as práticas de letramento desenvolvidas nas aulas foi a associação constante de letramento como alfabetização, e o consequente rompimento paulatino com esse paradigma, passando a adquirir a sensibilidade de reconhecer as múltiplas possibilidades de letramento diante do contexto observado. Inclusive Street (2014) considera que os docentes devem romper com uma visão generalista, baseada apenas no "treino de habilidades".

As práticas observadas nestas aulas de Geografia demonstram uma intenção de ultrapassar as discussões apenas teóricas e distantes da realidade – o que acontece com certa frequência no ensino desta disciplina – para uma reflexão contextualizada. Conforme indicado na introdução, o uso do mapa, por exemplo, torna evidente a busca do professor em conduzir um trabalho que desenvolva nos(as) alunos(as) a possibilidade de organizar os conteúdos, bem como refletir e construir o seu próprio conhecimento. Além disso, reiteramos a interação a partir do diálogo e da pergunta articulados ao conhecimento da realidade vivida ou observada, através de diversas formas de problematizações, do desnude das relações de opressor e oprimido, a partir da reflexão da diversidade e das desigualdades sociais.

Salientamos que foi construído um vínculo entre professor e alunos(as). A certeza do acolhimento, da possibilidade de troca, a forma como se dá a problematização dos fenômenos é o que garante a participação dos(as) discentes e torna relevante a prática desenvolvida, tendo em vista o número de aulas que contemplaram discussões, exercícios e outras formas de participação nas práticas de letramento que foram registradas, tais como a escrita, a leitura de mapas e a exibição de vídeos. Assim, conforme aponta Street (2009b, p. 91-92): "[...] as formas pelas quais os professores ou facilitadores e alunos interagem já é uma prática social que afeta a natureza do letramento, as ideias sobre letramento culto, e as ideias sobre letramento, de uma forma mais geral".

Através desta pesquisa, constatamos que as contribuições de Paulo Freire são de imensurável importância para o desenvolvimento das práticas de letramento no ensino de Geografia, na medida em que Paulo Freire propõe um ensino politizado e compreende a Geografia como uma ciência política, que tem como objetivo uma formação cidadã, formação esta que caracteriza as práticas de letramento desenvolvidas em sala de aula pelo professor observado.

Diante do exposto, nosso estudo analisou as práticas de letramento mediadas pelo professor nas aulas de Geografia como práticas relacionadas ao contexto social, cultural e político, conforme o aporte de Street (1995), e evidenciou que há uma articulação entre a pedagogia da pergunta (proposta por Freire e Faundez (2017)), o diálogo (a partir das proposições de Paulo Freire) e o ensino de Geografia, e que esta articulação possibilita uma formação mais crítica e situada para os(as) alunos(as).

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2003.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy Practices. *In*: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. **Situated literacies**. London: Routledge, 2000. p. 7-14.

FERREIRA, Krishna Kelly Bastos. **Cenas do ensino de geografia na EJA**: alguém tem alguma coisa pra perguntar? Eu quero, cheguei agora! Orientadora: Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João del-Rei, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. *In*: GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008. p. 3-21.

HEATH, Shirley. **Ways with words**: language, life and work in communities and classrooms. New York: Cambridge University Press, 1983.

HEATH, Shirley; STREET, Brian. **On Ethnography**: approaches to language and literacy research. New York; London: Teachers College Press, 2008.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia**: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. São Paulo: Contexto, 2007.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI**,** Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira**. São Paulo: Edusp, 2009.

SILVA, Caroline Rodrigues; ANDRADE, Daniela Negraes; OSTERMANN, Ana Cristina. Análise da Conversa: uma breve introdução. **ReVEL**, v. 7, n. 13, p. 1-21, 2009. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_13_analise_da_conversa.pdf. Acesso em: 07 ago. 21.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

SORDI, José Osvaldo de. **Administração da informação**: fundamentos e práticas para uma nova gestão do conhecimento. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. New York: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian Vincent. **Social Literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. New York: Longman. 1995.

STREET, Brian Vincent. Literacy and development: ethnographic perspectives on schooling and adult education. *In*: STREET, Brian Vincent. (ed.). **Literacy and Development:** ethnographic perspectives. London; New York: Routledge, 2001.

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003. Disponível em: https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_Street.pdf. Acesso em: 12 ago. 2021.

STREET, Brian Vincent. The future of "social literacies". *In*: BAYNHAM, Mike; PRINSLOO, Mastin. **The future of Literacy Studies**. London: Palgrave/Macmillan, 2009. p. 21-33.

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

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

CAPÍTULO 10

A PERSPECTIVA DOCENTE NA MEDIAÇÃO DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO EM UM CURSO DE PEDAGOGIA

Izabela Pereira de Fraga
Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo Barbosa
Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo

1 Introdução

As práticas de leitura e escrita acadêmicas têm sido objeto de estudo de diferentes vertentes teóricas, principalmente, em virtude dos processos de redemocratização e internacionalização do Ensino Superior em diferentes países, como nos Estados Unidos (a partir da década de 1960), no Reino Unido (em fins de 1970) e no Brasil (a partir dos anos 2000) (OLIVEIRA, 2017; SILVA, 2017). Essa ampliação de acesso à universidade revelou a diversidade social, cultural e linguística dos(as) estudantes ingressos(as), chamando a atenção de instituições, docentes e pesquisadores(as) para os modos de apropriação das práticas de letramento acadêmico dos(as) alunos(as), a fim de contribuírem para a integração destes(as) como membros(as) dessa esfera.

Perspectivas mais tradicionais tendem a recorrer ao discurso do déficit de letramento dos(as) alunos(as), segundo o qual os(as) estudantes chegam à universidade com problemas de leitura e escrita que já deveriam ter sido sanadas na Educação Básica, como apresenta Fischer (2007). Por essa *perspectiva autônoma* — ou seja, que considera a escrita em si mesma, desvinculada das condições socioculturais de uso —, o *letramento* é um conjunto de habilidades linguísticas e cognitivas adquiridas pelo domínio individual e técnico da escrita, tal como nomeado por Street (1984). Nesse entendimento, o sujeito letrado é aquele que se apropria desse código prestigiado e sabe aplicá-lo em qualquer contexto, de maneira neutra — na crença de que existe um modelo de escrita homogêneo e capaz de apagar as dimensões históricas, sociais, culturais e ideológicas dos sujeitos. Além disso, como também ressaltam Bragança e Baltar (2016, p. 5):

> Nesse paradigma, caberia aos sujeitos "acessar" o código escrito para terem suas condições cognitivas alteradas, desenvolvidas, já que o domínio da escrita é condição causal para o progresso, para a mobilidade social e também para a erudição, aceitando-se que o código escrito provoca efeitos universais.

Contrário a essa perspectiva, o estudo que aqui apresentamos se fundamenta nos Novos Estudos do Letramento (NEL) (HEATH, 1983; STREET, 1984, 2010), ou seja, na *perspectiva ideológica*, entendendo os *letramentos* como práticas sociais plurais e situadas. Quer dizer, práticas de leitura e escrita que medeiam a relação entre sujeitos imersos em situações marcadas cultural e historicamente, inter-relacionadas a diferentes esferas de atividade humana e às múltiplas práticas de linguagem. Nelas, os sujeitos produzem sentidos, manifestam crenças e ideologias, (re)constroem identidades e estabelecem relações de poder e autoridade (STREET, 2010). Esse ponto de vista estabelece um intrínseco diálogo com alguns conceitos-chave do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 1997; VOLÓCHINOV, 2018) sobre sujeito e linguagem, tais como voz, dialogia, polifonia e gêneros discursivos, uma vez que ambas as perspectivas consideram as manifestações da língua em uso e os efeitos desses usos nas interações entre os sujeitos.

Associando essas perspectivas socioculturais, buscamos contribuir para os estudos sobre letramentos acadêmicos no Brasil apresentando um recorte da pesquisa de mestrado desenvolvida por Fraga (2020)[27]. Desta forma, neste capítulo, temos como objetivos: a) analisar como uma professora medeia as práticas de letramento acadêmico para a atividade final de uma disciplina do curso de Pedagogia; e b) compreender os sentidos que ela mobiliza em sua mediação. Assim como Fischer (2007, p. 45, grifo da autora), defendemos que uma pesquisa sobre a perspectiva dos(as) docentes na mediação de práticas de letramentos acadêmicos:

> [...] auxilia pensar sobre os tipos de letramentos que tentam produzir, construir através de suas escolhas didáticas e programas. Isso implica estudar **salas de aula como lugares sociais e culturais onde práticas particulares contam como um bom trabalho**, na ação de questionar quais textos, formas de falar, ler, escrever e comportar-se são privilegiados e por quê.

Para a apresentação deste recorte, primeiramente tecemos algumas considerações sobre o campo dos letramentos acadêmicos em articulação aos referidos conceitos elaborados pelo Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 1997; VOLÓCHINOV, 2018), que nos servem para analisar práticas discursivas em contexto de letramento acadêmico. Em seguida, contextualizamos teórico-metodologicamente como a pesquisa foi realizada. Depois, analisamos um recorte de dados que não foram explorados na dissertação: orientações escritas pela professora para a avaliação final da disciplina e trechos da entrevista com a docente sobre esta atividade. Por fim, tecemos nossas considerações com vista a reforçar a importância de se compreender a perspectiva do(a) docente quando se dispõe a mediar práticas de letramento acadêmico.

27 Pesquisa de mestrado, desenvolvida entre 2018 e 2020, com foco nas mediações realizadas por uma professora em práticas de letramento acadêmico com alunas de uma disciplina do 9º período diurno do curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública do Nordeste (FRAGA, 2020).

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

2 Letramentos acadêmicos e as ideias do Círculo de Bakhtin: interseções

Estudo revisado por Lea e Street (2014) reafirmou que os(a) professores(as) de Ensino Superior de vários países ainda lidam com as orientações para o letramento acadêmico, predominantemente, a partir de dois modelos praticados em disciplinas, nos quais subjazem vertentes da perspectiva autônoma de letramento (citada na introdução deste capítulo). Pelo *modelo de habilidade individual*, numa visão behaviorista, o(a) aluno(a) é letrado(a) academicamente a partir do treino de regras linguísticas e estratégias cognitivas, correspondentes a aspectos de natureza gramatical e textual (ortografia, pontuação, estrutura e relação entre sentenças, etc.). Essa noção entende a leitura e a escrita como um conjunto de habilidades e competências universais, privilegiando o domínio da norma culta da língua.

Já pelo *modelo de socialização acadêmica*, a integração social dos(as) alunos(as) nas práticas universitárias se dá por meio de estratégias de aculturação: o(a) estudante é orientado(a) a reproduzir padrões discursivos e estruturais numa prática predominantemente prescritiva de modelos de gêneros acadêmicos (como resenha, resumo, artigo, ensaio). Nesse entendimento, também se crê que a cultura escrita acadêmica seja homogênea, estável e transponível a qualquer contexto dessa esfera.

Em contraposição a essas duas perspectivas, a vertente sociocultural dos letramentos acadêmicos, na qual nos ancoramos, considera-os como as múltiplas práticas sociais e situadas de leitura e escrita na e da esfera acadêmica. Tais práticas constituem-se como formas particulares de pensar, agir, ser, ler e escrever que levam em conta, além da dimensão linguística e do domínio de gêneros, a construção de sentidos, crenças, valores, identidades, posições ideológicas e relações de poder e autoridade. Considera também que os sujeitos imersos nas práticas acadêmicas interagem mobilizando práticas de outras instâncias, como a profissional, a institucional, a jurídica etc. (FISCHER, 2007; LEA; STREET, 2014).

É nessa última perspectiva que se estabelece o modelo alternativo elaborado por Lea e Street (1998; 2014), chamado de *Letramento Acadêmico (LA)*. Por meio dele, o(a) professor(a) medeia as práticas de leitura e escrita acadêmicas orientando os(a) alunos(a) em demandas imersivas que extrapolam a aprendizagem para uso na disciplina. Sem desprezar a importância dos dois modelos anteriores, mas também os contemplando, o modelo de LA, segundo Lea e Street (2014, p. 479):

> [...] tem relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade; coloca em primeiro plano a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico. Assemelha-se, em muitos aspectos, ao modelo de socialização acadêmica, exceto pelo fato de considerar os processos envolvidos na aquisição de usos adequados e eficazes de letramento como mais complexos, dinâmicos, matizados, situados, o que abrange tanto questões epistemológicas quanto processos sociais, incluindo: relações de poder entre pessoas, instituições e identidades sociais.

Manifestações do modelo de LA podemos perceber em relatos como o de Bunzen (2009), quando defende a imersão dos(as) discentes em práticas de letramentos acadêmicos associadas a espaços efetivos de participação dos(as) alunos(as), como eventos acadêmicos, grupos de pesquisa, programas de iniciação científica e à docência. O estudioso relata como a prática dialógica com os(as) demais participantes da comunidade acadêmica favoreceu a sua própria constituição acadêmica letrada desde a graduação. Isso fica evidente quando ele explicita seus envolvimentos com publicações na revista *Ao Pé da Letra*, da UFPE, aberta a produções de graduandos:

> Conversar com alguns colegas, ouvir explicações dos professores e participar indiretamente da leitura de alguns artigos antes da publicação foram ações essenciais para compreender os "bastidores" de uma produção escrita na esfera acadêmica. [...] A possibilidade de abrir espaços para que os alunos de graduação em Letras (de diferentes faculdades e universidades) possam produzir artigos e divulgar suas pesquisas certamente rompeu com um paradigma da pesquisa apenas no âmbito da pós-graduação, alertando para a importância de dinâmicas interativas e de divulgação do conhecimento no âmbito da graduação. [...] Muitas vezes, a questão não é apenas de ensino de uma técnica, mas de (re)construção de identidades, práticas, representações e discursos sobre a cultura escrita. [...] A possibilidade de escrita, de construção de autoria, de diálogo e réplica ativa, como construída nos últimos 10 anos pela revista Ao Pé da Letra, nos ensina que é possível transformar os alunos de graduação em autores que agenciam o conhecimento científico de múltiplas formas (BUNZEN, 2009, p. 128).

Juchum (2016, p. 73-74) também manifesta o modelo de LA quando defende as imersões em projetos de letramentos acadêmicos, ressaltando a ressignificação das práticas de leitura e escrita pelos(as) alunos(as) nesse contexto:

> Nos projetos de trabalho, o texto, entendido como eixo da língua em uso, é o ponto de partida e o ponto de chegada de todo o processo de ensino/aprendizagem. [...] Desse modo, as tarefas das quais os alunos devem dar conta durante o desenvolvimento do projeto são maneiras de converter a leitura em construção de sentidos. A leitura passa a ter a finalidade de encontrar respostas às perguntas levantadas pelos alunos em relação ao tema do projeto. A partir dessa finalidade ou propósito, a leitura torna-se significativa, pois, de alguma forma, retoma as situações sociais nas quais o texto encontra suas funções. Defendo que, para a realização de um projeto, é preciso ler textos autênticos, que, de fato, circulam na sociedade.

Sabemos que nenhuma prática docente deve ter por finalidade enquadrar-se em modelos, a própria revisão de Lea e Street (2014) frisa que se tratam de alguns padrões em predominância, não em exclusividade. Estudos etnográficos como os de Macedo e Neves-Júnior (2016) e de Mello (2017), que observaram práticas de letramentos em aulas do curso de Geografia e Pedagogia, respectivamente, mostram que os(as) professores(as) tendem a agenciar suas mediações levando em conta múltiplos aspectos particulares: sua própria trajetória de letramento anterior à universidade; a

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

memória de suas experiências enquanto universitários; a modelagem didática dos(as) professores(as) que tiveram; seu repertório teórico-metodológico; sua própria prática de orientação em pesquisas; suas condições de trabalho em sala de aula; suas crenças sobre como devem ser as apropriações das práticas de leitura e escrita na universidade; e sua percepção das necessidades apresentadas pelos(as) alunos(as). Por isso, defendemos que cada docente significa sua mediação de maneira bastante peculiar, subjazendo a esses processos sua noção de sujeito e linguagem.

Nesse sentido, compreendemos que algumas contribuições do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 1997; VOLÓCHINOV, 2018) ajudam-nos a entender práticas discursivas em contexto acadêmico. A noção de linguagem como realidade material da criação ideológica, que medeia a interação entre os sujeitos refletindo e refratando o modo como significam a realidade – noção trazida em Volóchinov (2018) – leva-nos a compreender que a constituição individual/subjetiva dos sujeitos é um processo inerentemente social, histórico, cultural, dinâmico, de construção sígnica, portanto ideológico. É somente imerso em determinado tempo e espaço e em grupos sociais que compartilham suas representações sígnicas em esferas específicas de atuação humana (escolar, familiar, religiosa, jurídica, profissional etc.) que o sujeito constrói contínua e situadamente as noções de si, do outro e do mundo.

Conforme Volóchinov (2018, p. 204, grifo da tradutora), o sujeito é forjado em meio a vozes sociais com as quais estabelece relações de concordância e discordância, fenômeno denominado *polifonia*. Os enunciados que profere são a realidade concreta dessa *relação dialógica*, isto é, relação sempre situada, perpassada pelo discurso alheio e direcionada ao outro:

> De fato, não importa qual aspecto da expressão-enunciado considerarmos, ele será definido pelas condições reais do enunciado e, antes de tudo, pela *situação social mais próxima*. Efetivamente, o enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados e, na ausência de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence. *A palavra é orientada para o interlocutor*, ou seja, é orientada para *quem* é esse interlocutor: se ele é integrante ou não do mesmo grupo social, se ele se encontra em uma posição superior ou inferior em relação ao interlocutor (em termos hierárquicos), se ele tem ou não laços sociais mais estreitos com o falante (pai, irmão, marido, etc.). Não pode haver um interlocutor abstrato, por assim dizer isolado, pois com ele não teríamos uma língua comum nem no sentido literal, tampouco no sentido figurado. [...] Na maioria dos casos, pressupomos um certo *horizonte social* típico e estável para o qual se orienta a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos; isto é, para um contemporâneo da nossa literatura, da nossa ciência, da nossa moral, das nossas leis.

Sendo assim, os sujeitos são mutuamente ativos; nessa ação discursiva sempre orientada para o outro, cada unidade real de comunicação por eles produzida – *enunciado* – é prenhe de uma *compreensão responsiva ativa do outro*: "A compreensão busca uma *antipalavra* à palavra do falante" (VOLÓCHINOV, 2018, p. 232, grifo da tradutora). Além disso, essa dialogia dos sujeitos revela em seu discurso sempre

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

duas posições: a sua e aquela em oposição à qual sua voz se constrói; dessa forma, os enunciados estão inevitavelmente marcados por sua avaliação (VOLÓCHINOV, 2018, p. 233), isto é, pela manifestação de suas crenças, valores, identidades, produções de sentidos e ideologias.

Portanto, na esfera acadêmica, é incoerente pensar que os(as) alunos(as) possam se apropriar efetivamente das práticas de letramento acadêmico apenas pelo treino de habilidades e competências de leitura e escrita ou seguindo modelos de gêneros a partir de estratégias monológicas, que se fundamentam numa concepção de língua neutra, transparente e homogênea. Como afirma Pasquotte-Vieira (2016, p. 161, grifo da autora): "Na perspectiva monológica, a linguagem é vista como **comunicação a ser recepcionada**: o endereçamento não seria para a **responsividade**, mas para a **recepção** do enunciado da autoridade".

É participando das práticas típicas dessas esferas que os sujeitos se apropriam dos modos de dizer, concretizados nos *gêneros discursivos* – tipos relativamente estáveis de enunciados, marcados pelo conteúdo temático, composição e estilo, determinados pelos grupos das esferas sociais de que o sujeito efetivamente faz parte (BAKHTIN, 1997). Isso quer dizer que a apropriação dos gêneros não ocorre sem que o sujeito antes ocupe seu lugar histórico e social na comunidade em que participa.

Essa participação ativa também revela suas tensões com as vozes de autoridade. Zavala (2010), em pesquisa realizada com uma graduanda da comunidade quéchua, no Peru, detalha as relações de poder inerentes ao discurso acadêmico e a resistência consciente de discentes. Segundo a pesquisadora, os(as) alunos(as) questionam, ainda que informalmente, por que a tradição letrada hegemônica ainda marginaliza as vozes dos(as) estudantes, reforçando a reprodução do discurso já consagrado. Para a estudiosa, esse incômodo sinaliza tentativas de reafirmação de identidades minoritárias que estão sendo (re)construídas no espaço acadêmico, atitudes ainda invisibilizadas pelas instituições e que revelam as instâncias de poder dessa esfera. Por isso, consideramos que as mediações docentes em práticas de letramento acadêmico precisam ser entendidas como um processo contínuo, contextual, dialógico. Isso inclui a abertura para negociações mais equânimes entre os(as) participantes – professores(as) e estudantes, em especial –, ainda que ocupem, inerentemente, papéis hierárquicos diferentes (LEA; STREET, 2014).

Apresentadas estas considerações teóricas, na seção seguinte, contextualizamos o(a) leitor(a) sobre o processo teórico-metodológico de produção de dados da pesquisa realizada, para situá-lo(a) de maneira mais ampla, bem como caracterizamos o recorte selecionado para a discussão neste capítulo.

3 O contexto teórico-metodológico do estudo

Para a realização da pesquisa mais ampla que originou este recorte (FRAGA, 2020), desenvolvemos uma investigação de inspiração etnográfica fundamentada nas considerações Green, Dixon e Zaharlich (2005). Conforme as autoras, alguns princípios sustentam a lógica teórico-metodológica da pesquisa etnográfica em Educação, um dos mais relevantes é o que considera o contexto educacional como espaço de produção de culturas, onde se busca compreender como e por que

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

grupos específicos realizam suas práticas típicas – como as práticas de letramento acadêmico de estudantes e as mediações dos(as) professores(as). Para tanto, dada a intensa elaboração de dados inerente a essa imersão, preza-se pela análise contrastiva entre métodos/técnicas, teorias e dados, a fim de se ter uma percepção holística das práticas culturais estudadas.

Além disso, todo o processo de pesquisa é interativo-responsivo e recursivo: a cada interação e respostas dos sujeitos, novas questões vão sendo geradas, sendo fundamental voltar recorrentemente aos dados para redefinir o foco de pesquisa e buscar aprofundamentos. Portanto, o objeto de pesquisa não é previamente definido, mas vai se construindo ao longo desse processo.

Vóvio (2007, p. 100), no âmbito das pesquisas etnográficas sobre letramentos, enfatiza que o foco do(a) pesquisador(a) deve ser a compreensão dos modos de ser, fazer e significar dos sujeitos, em vez de ele(a) buscar a validação de suas próprias perspectivas teóricas:

> A abordagem qualitativa assumida coloca em relevo as construções identitárias dos participantes como leitores, fornece meios para acessar os significados que eles atribuem às práticas de leitura e aos eventos em que o ato de ler coloca-se como organizador ou é central na atividade. Não se trata de testar teorias, padrões de conduta ou declarações dos sujeitos, mas de identificar e descobrir a maneira própria pela qual as pessoas significam a si mesmas e as suas experiências culturais com a escrita.

Nessa mesma direção, Street (2010) orienta que um olhar etnográfico sobre práticas de letramento requer deslocamentos epistemológicos, em que se privilegiam atitudes investigativas de valorização às subjetividades e em que se rejeitam julgamentos apriorísticos e descrições negativas de outras culturas. O estudioso enfatiza que é fundamental ao(à) pesquisador(a) entender o lugar do(a) outro(a): "[...] precisamos ir além e começar a perguntar: 'Que outras categorias podem existir para se entender o mundo e estar no mundo?'" (STREET, 2010, p. 44). Assim, ele também explica que é fundamental, nesse tipo de investigação: "[...] o uso de teorias de cultura e práticas de pesquisa que vêm de disciplinas que usam teorias sociais" (STREET, 2010, p. 45). Por isso, nosso diálogo com um referencial teórico que relaciona as práticas de letramento e as práticas discursivas como práticas não neutras, inseridas num contexto cultural, social e histórico peculiares.

Orientada por essas considerações, nossa imersão em campo ocorreu durante o primeiro semestre de 2019, na disciplina de Política Educacional Brasileira (PEB) – obrigatória, com carga horária de 60 horas –, disponibilizada no 9º período do curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública do Nordeste[28]. A

28 Essa disciplina foi escolhida como *locus* de pesquisa pelos seguintes critérios: a) por ser disciplina obrigatória; b) pela explicitação, no Programa de Componente Curricular da Disciplina, do uso de gêneros que orientam/organizam práticas de leitura e escrita (fichamentos, resumos, sínteses, esquemas) tomados como avaliação; c) por ouvirmos de egressos que uma das professoras que ministrava a disciplina era caracterizada pelos alunos(as) como mais exigente no que se refere às demandas de leitura e escrita da disciplina; e d) pela facilidade de acesso e abertura dessa professora ao convite, que lhes fizemos pessoalmente. Por coincidência, no semestre de imersão para a coleta de dados, a professora ministrava PEB apenas no turno diurno.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

turma foi composta, atipicamente, por 12 alunas[29], uma monitora da disciplina, uma aluna de estágio em docência, além da professora e da pesquisadora.

Para a elaboração de dados, consideramos a observação participante em aulas, registros em diário de campo, entrevista com a docente, duas rodas de conversa com um grupo de alunas, análise de documentos da disciplina, produções das alunas e orientações e atividades elaboradas por escrito pela professora. Também participamos do grupo de WhatsApp da turma criado pela monitora da disciplina.

A entrevista individual com a docente foi realizada no dia 23 de junho de 2020, com duração de 1h 11min e 42s[30]. Esse encontro ocorreu virtualmente, por meio da plataforma de videoconferência *Zoom Meeting*, devido ao distanciamento social durante a pandemia da Convid-19 recomendado pelo Governo Federal. A gravação da entrevista foi autorizada oralmente pela professora no início da gravação do vídeo e por escrito, com a sua assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a participação nesta pesquisa. A entrevista com a professora foi realizada objetivando acessar e aprofundar nossa compreensão dos sentidos produzidos por ela sobre suas mediações nas práticas de letramentos acadêmico vivenciadas durante a disciplina, mas com enfoque principal na proposta de atividade final.

Segundo Bauer e Gaskell (2008, p. 73), a entrevista individual contribui na medida em que permite ao(à) pesquisador(a) a obtenção de "[...] esclarecimentos e acréscimos em pontos importantes, com sondagens apropriadas e questionamentos específicos". A técnica constitui-se como um empreendimento cooperativo em que várias realidades e percepções podem ser exploradas e desenvolvidas, uma vez que se está lidando com sentidos e sentimentos sobre o mundo e sobre os acontecimentos.

Ainda conforme Bauer e Gaskell (2008, p. 73), no que diz respeito à condução da entrevista individual para o acesso a esses sentidos:

> Embora o conteúdo mais amplo seja estruturado pelas questões da pesquisa, na medida em que estas constituem o tópico guia, a ideia não é fazer um conjunto de perguntas padronizadas ou esperar que o entrevistado traduza seus pensamentos em categorias específicas de resposta. As perguntas são quase que um convite ao entrevistado para falar longamente, com suas próprias palavras e com tempo para refletir.

Por isso, o momento da entrevista foi fundamental também para acessar informações sobre a trajetória profissional da professora, contribuindo para compreender algumas de suas crenças e posicionamentos. Ela tem formação inicial em Pedagogia por uma instituição privada desde 1993 e, como título mais exponente, o doutorado em Educação na área de Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação pela UFPE desde 2010. Leciona a disciplina de PEB desde 2011, mesmo ano em que

29 Nas análises da entrevista com a professora, trazemos um recorte em que ela justifica esse número atípico de estudantes.

30 A distância de tempo entre o período de imersão em campo (primeiro semestre de 2019) e a entrevista com a professora deu-se em virtude do tempo necessário ao levantamento, à organização e ao tratamento de considerável volume de dados produzidos, além do motivo de cumprimento de outras obrigações institucionais no mestrado e dinâmicas de orientação à dissertação. Somente após esse período, pudemos estabelecer o enfoque da entrevista.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

ingressou no quadro permanente de professores da IES de que faz parte, ministrando PEB até o período de produção de dados da nossa pesquisa, sem interrupção.

Além de ter lecionado em escolas da Educação Básica e em outras IES das redes pública e privada, ela lecionou no Colégio de Aplicação da UFPE, tendo ministrado em 2009 disciplina sobre orientação para a pesquisa a estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental. Nessa experiência, em entrevista, a docente declarou que teria dado uma maior atenção às questões de leitura e escrita acadêmicas, ainda que na Educação Básica e com orientações focadas em elementos da introdução, do desenvolvimento e da conclusão de textos para a pesquisa no Ensino Fundamental. Por isso, segundo a docente, ao se efetivar na IES lócus da pesquisa, ela transpôs essa prática pedagógica de orientação de leitura e escrita como compromisso de auxiliar os(as) alunos(as) da graduação sobre práticas de letramentos acadêmicos sempre que possível e dentro das suas condições em aula. A professora disse perceber que os(as) graduandos(as) costumavam apresentar dificuldades de escrita, ressaltando aspectos como ortografia, textualidade e estruturação de gêneros, daí também sua preocupação em chamar-lhes a atenção sobre esses fatores, não só na sua disciplina, mas também para as práticas de letramento acadêmico do Trabalho de Conclusão de Curso e de eventos científicos.

Acompanhamos a disciplina de PEB durante 27 dos 30 encontros previstos no cronograma elaborado pela professora. Essa imersão em campo gerou uma produção de dados considerável; por isso, para efeitos de apresentação neste capítulo, fazemos primeiramente uma síntese dos modos de mediação da professora em sala e, em seguida, analisamos suas orientações escritas para a atividade final da disciplina, bem como os recortes da entrevista com a docente para evidenciar suas percepções.

4 Mediações de práticas de letramentos acadêmicos: modos e percepções da docente

A professora selecionou um total de 18 textos para serem discutidos em sala de aula ao longo de 30 encontros, ocorridos duas vezes por semana, cada um com 2 horas/aulas. Para organizar a ordem das leituras e discussões, ela elaborou um cronograma de atividades e o entregou impresso às alunas no primeiro encontro, indicando cada leitura sugerida a ser realizada previamente à aula e a data da discussão em sala, dividindo as práticas de letramento da disciplina em dois grandes blocos temáticos.

O Bloco 1/Unidade 1 – Políticas Públicas Sociais: Sociedade, Estado, Governo – de caráter introdutório, correspondeu a discussões sobre noções fundamentais do campo das políticas públicas sociais. Previsto para 12 aulas, contemplou a leitura e discussão de 10 textos, nos gêneros: unidade de caderno de estudos, livro completo, capítulo de livro, resenha e artigos científicos. Como atividades avaliativas para este bloco, a docente selecionou: a) as apresentações de quatro grupos de seminário, correspondentes aos capítulos do livro completo selecionado para leitura (com apresentação oral, síntese e fichamento dos capítulos); e b) exercício individual escrito realizado em sala.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

O Bloco 2/Unidade 2 – Políticas Públicas Educacionais –, previsto para 18 encontros, contemplou a discussão de 8 artigos científicos e um ciclo de três palestras apresentadas por pós-graduandos com pesquisas relacionadas a políticas públicas educacionais. Teve como avaliações: a) um exercício escrito em dupla realizado em sala; e b) a atividade final escrita de análise de políticas públicas em textos jornalísticos, em dupla, a ser entregue por *e-mail* à docente.

A professora desenvolvia suas mediações para o letramento acadêmico oralmente, ao longo das aulas, e por escrito, enviando por *e-mail* fichas com orientações de leitura e escrita para as atividades avaliativas, como a do seminário e a da atividade final de análise. Nas mediações orais, ela chamava a atenção, predominantemente, para os movimentos retóricos e a estrutura do gênero artigo científico, bem como para os tipos de referenciação teórica (citações direta e indireta). Para a professora, esses apontamentos em sala poderiam auxiliar as alunas a compreenderem a base de escrita de um texto científico – segundo ela, composto pelos elementos de introdução, desenvolvimento teórico e metodológico, análise e conclusão –, tendo a atenção de referendar o discurso dos(as) autores(as) para fundamentar as análises.

Também foi comum a estratégia de leitura tutorial – semelhante ao observado nas mediações feitas pelo professor de Geografia da pesquisa de Macedo e Neves-Júnior (2016) –, que ocorria por meio do estímulo à leitura em voz alta de trechos textuais que as alunas julgavam interessantes ou sobre os quais tinham dúvidas, seguidos de explicações da professora sobre os conceitos e fenômenos analisados. Nessas leituras, as alunas e a docente focavam em ideias centrais, informações explícitas e implícitas e no posicionamento dos(as) autores. A professora assumia a função de mediadora para reforçar a legitimidade da compreensão de leitura das alunas, que muitas vezes se sentiam inseguras em suas afirmações, sendo comuns discursos como: *Professora, veja se eu estou certa nisso aqui* [...]. A esse respeito, em entrevista, a docente justificou:

> A questão da escrita constitui-se realmente um gargalo muito sério, fruto também da ausência de leituras, eu percebo, né? É muito comum, eu acho que você deve lembrar, quando a gente começa o início da aula e pergunta: "E aí, quem fez a leitura do texto? Quem teve a oportunidade de ler o texto?". Então, há momentos em que a gente vai ter que trabalhar parágrafo por parágrafo do texto em sala de aula, porque aí você fica numa corda bamba: ou eu garanto o entendimento de conceitos básicos que sejam construídos aqui ao longo da disciplina ou então eu simplesmente ensino para um grupo o que me for conveniente. Também tem esse *modus operandi* de alguns professores. Então, como a gente quer que conceitos básicos de política educacional sejam construídos, então, a gente, de fato, tem que pegar o texto, ler em sala de aula, parágrafo por parágrafo, perguntar se está entendendo, fazer o esqueminha no quadro. É essa a nossa caminhada.

Notamos, no discurso da professora em entrevista e nas mediações de leitura, não só sua preocupação com a confirmação da leitura prévia indicada, mas,

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

principalmente, o interesse da docente para com a *compreensão responsiva ativa* (VOLÓCHINOV, 2018) das alunas diante dos textos, a fim de terem condições de debate em sala. Depois desses estímulos via leitura tutorial, era comum as alunas posicionarem-se sobre os textos relatando vivências em outras disciplinas, em seu cotidiano e em experiências profissionais iniciais. Percebemos, então, como esse modo de mediação de leitura ensejava não apenas a dialogia com o discurso dos(as) autores(as), com o das colegas e o da professora em sala, mas também com as práticas de outras instâncias, como a profissional e a midiática, como observamos a respeito da perspectiva ideológica dos letramentos (STREET, 2010).

Identificamos que a docente também demandava a produção dos gêneros esquema, síntese e fichamento tanto visando à garantia da leitura dos textos pelas alunas quanto visando a prepará-las para a escrita em demandas da disciplina — especialmente para exercitarem a articulação teórica nas análises em atividades avaliativas. Ela também sugeriu às alunas habituarem-se a essa prática em demandas de outros eventos de letramento, como a escrita do Trabalho de Conclusão de Curso e as produções para apresentação em eventos acadêmicos.

Nesse sentido, percebemos também que a professora compreende a aprendizagem dos gêneros como um processo contínuo que as alunas desenvolvem em demandas situadas e tendo em vista interlocuções na disciplina e em outros eventos. Mesmo num contexto de alunas em período final de curso, a professora não pressupunha a experiência destas com os gêneros solicitados, mas apresentava como produzi-los – ainda que essa explicação, como no caso do fichamento, ocorresse pelo envio de ficha com o modelo do gênero. Ela também explicou, em entrevista, que demandava esses gêneros organizadores da leitura e da escrita para ir percebendo o estilo de escrita das alunas, para evitar que apenas reproduzissem o discurso de autoridade dos textos e mesmo para impedir casos de plágio – daí o motivo de chamar tanto a atenção delas para os modos de referenciar os teóricos (via citação direta e indireta):

> Aí a gente se pergunta o que de fato é que a casa [o curso de Pedagogia da IES] está fazendo. E aí, quando eu digo a casa, eu também me coloco nesse conjunto. Não é porque eu tô na posição de pegar o grupo do nono período que eu vá pegar, digamos assim, os melhores alunos. É, enfim, é um conjunto realmente, de questões que são postas de dificuldades na construção desses trabalhos que chegam pra gente em Política Educacional, no nono período. A gente faz um trabalho, a gente tenta fazer um trabalho na perspectiva da produção. Eu sempre coloco essa produção [a atividade final de análise de políticas públicas educacionais], quando a gente faz o exercício escrito e de outras produções como a síntese, a análise, tentando rebater, e não aceitar muito a cópia pela cópia. Só pra você ter uma ideia, não neste período, nesta turma, mas eu já recebi trabalhos que foram solicitados e que foram como esses roteiros: copia e cola da internet. Copiados literalmente. Aí, como a gente já tem uma construção com o aluno ao longo do semestre, quando a gente vai ler, a gente diz: "Essa produção não bate muito com este aluno. O que é que foi que aconteceu

> aqui?". Como também pegar trabalhos de semestres anteriores e reapresentar, é comum também, né? Então, há o estranhamento da gente.

O discurso da professora em entrevista corroborou nossas observações em campo sobre os sentidos do seu modo de mediação. Ela mediava essas práticas numa perspectiva que estimulava a dialogia (VOLÓCHINOV, 2016) e que nos pareceu se aproximar predominantemente do modelo de Letramento Acadêmico (LEA; STREET, 2014), ao propor o debate e a preparação para a escrita não apenas para a disciplina, conforme sintetizamos. Essas aproximações também se manifestaram nos outros eventos de letramento em PEB, como: nas palestras em sala, em que convidou estudantes de pós-graduação para apresentarem à turma como desenvolviam suas pesquisas no campo das políticas públicas educacionais; e nos seminários das alunas sobre o livro completo lido e debatido em sala.

É claro que essas mediações não aconteceram sem as inerentes tensões que envolvem as apropriações dos letramentos acadêmicos, tanto com relação às expectativas e práticas efetivas da professora para com as alunas quanto destas para com a docente. Nesse sentido, na subseção seguinte, analisamos recortes da entrevista com a professora que enfocaram suas percepções sobre suas orientações escritas para a produção da atividade final da disciplina e sobre o retorno dado pelas alunas nessa produção.

4.1 A atividade final de análise de políticas públicas educacionais

A atividade final da disciplina consistiu em uma produção escrita em que as alunas deveriam analisar gêneros jornalísticos que tratassem de políticas públicas educacionais. Para tanto, deveriam articular o repertório teórico estudado ao longo da disciplina às análises, conforme a orientação enviada por escrito, via *e-mail*, pela professora e também explicada oralmente em sala ao longo das aulas. A Figura 1 mostra um exemplar do documento:

Figura 1 – Orientações para a atividade final de análise de políticas públicas educacionais

ORIENTAÇÕES PARA ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

1ª ETAPA: SELEÇÃO DE REPORTAGENS ACERCA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

a. Selecionar, em dupla, 4 reportagens de jornais ou revistas que abordem políticas educacionais.
b. As reportagens podem ser de jornais e revistas de circulação impressa ou online.

2ª LEITURA PRÉVIA DO MATERIAL

a. Ler as reportagens e identificar aspectos importantes, tais como: política abordada, objetivo da reportagem, temáticas contempladas, críticas, avaliações etc.
b. Depois da leitura, articular o conteúdo das reportagens com os textos discutidos em sala de aula, na perspectiva de estabelecer aproximações e distanciamentos.

continua...

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

continuação

3ª ETAPA: ELABORAR UM PORTFÓLIO COM A ANÁLISE DAS REPORTAGENS DAS POLÍTICAS E REALIZAR COMENTÁRIOS CRÍTICOS ESCRITOS

Organizar o texto/trabalho identificando os pontos abaixo:

- Nome das políticas educacionais tratadas em cada reportagem;
- Objetivos/Finalidades dessas políticas educacionais tratadas no texto;
- Público beneficiado (caso a reportagem não traga essa informação, pesquisar sobre e informar quais seriam os motivos da reportagem não abordar esse aspecto);
- Como as reportagens tratam cada política abordada, citam vantagens, quais? Desvantagens, quais?
- Informar o que mais a reportagem ressalta sobre cada política e como a dupla percebe isso;
- Informar o que a dupla sentiu falta na reportagem sobre a política, e o porquê;
- Informar como é o financiamento e se há monitoramento e acompanhamento da política (caso a reportagem não traga essa informação, pesquisar sobre e informar quais seriam os motivos da reportagem não abordar esse aspecto);
- Tecer um comentário crítico acerca da política em análise. Aqui, se lembrar de articular com a literatura estudada na disciplina;
- Mencionar referência.

FORMATO DO TRABALHO

O trabalho deverá ter extensão de no mínimo 4 laudas com 4 comentários destinados a cada reportagem escolhida e, no máximo, 8 laudas, devendo ser escrito em fonte *Times New Roman* ou *Arial,* tamanho 12, espaçamento entre linhas 1,5, justificado, margem sup./esq. 3 e inf./dir. 2.

OBS.: Trabalho a ser realizado em dupla. A atividade consiste em entrega da produção e exposição em sala de aula. A exposição em sala de aula acontecerá dia 19/06/2019.

Fonte: Elaborado pela professora da disciplina de Política Educacional Brasileira (UFPE); Fraga (2020).

Pelo documento, a professora indica uma produção processual, consistindo: na seleção de um *corpus* de análise (quatro reportagens em jornais de circulação impressa ou *on-line*); na leitura prévia para levantamento de aspectos importantes a serem observados em articulação às leituras teóricas – como exposto nas alíneas a) e b) da 2ª etapa –; e na produção escrita, estabelecendo um roteiro com perguntas norteadoras a serem respondidas ao longo da produção. A professora não explicita as características estilísticas, estruturais e funcionais do gênero portfólio – como denomina o gênero na etapa 3 –; focaliza a dimensão do conteúdo e a prática de análise crítica, ou seja, a responsividade ativa das alunas diante dos textos. Além disso, reforça a importância da referência aos(às) autores(as) citados(as) e orienta sobre a formatação da atividade a ser entregue.

Durante as aulas, a docente chamava a atenção das alunas para começarem a perceber como as leituras teóricas ao longo da disciplina poderiam servir para a análise das reportagens, no sentido de tecerem diálogos com os autores(as) e manifestarem suas próprias avaliações sobre os discursos nos exemplares jornalísticos. Esse exemplo ilustra a perspectiva de Volóchinov (2018, p. 232) a respeito da compreensão: "Compreender um enunciado alheio significa orientar-se em relação a ele, encontrar para ele um lugar devido no contexto correspondente. Em cada palavra de um enunciado compreendido, acrescentamos como que uma camada de nossas palavras responsivas".

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Em entrevista sobre o propósito da atividade, a professora reforçou que seria um exercício de extrapolação do discurso teórico. O objetivo era que as alunas conseguissem perceber, após as práticas realizadas ao longo da disciplina, como as vozes sociais sobre a criação, o desenvolvimento e a efetivação das políticas públicas educacionais articulavam-se e sinalizavam tensões em diferentes instâncias:

> Veja, quando a gente vai para o debate das políticas educacionais, que a gente faz toda discussão do debate teórico, né, desde o que é uma política pública, o que é uma política educacional, o que é uma política de governo, o que é uma política de Estado, a gente sempre precisa, pelo menos na minha compreensão, de deixar claro, para o aluno que está sendo formado, de que forma todo esse debate chega junto a ele, de que forma se materializa na vivência das nossas práticas. [...] Então, a gente fazer todo esse debate teórico de conceitos é importante. Mas é também importante a gente ver a articulação de como todo esse debate é construído e vai sendo materializado nas políticas, sejam de governo ou de Estado. Então, a gente já vai orientando, desde cedo, que o aluno, a partir do momento que ele vá tendo acesso, seja na mídia televisiva, no escrito, né, ou nas redes sociais as quais eles frequentam, as matérias que são publicizadas nas mídias, que eles vão separando, né? Porque, às vezes, você simplesmente faz uma leitura naquele momento, e não faz as articulações, não traz para o teu contexto. Então, de que forma todo esse debate, da política educacional mais ampla e específica brasileira, ele circula pra gente, ele se aproxima, o que é construído? Então, a aproximação com essas leituras, e posteriormente com a realização do trabalho escrito, é pra chegar junto do aluno e dizer: "Olha, se materializa dessa forma ou não se materializa?". Desde a construção da política do contexto mais macro até mesmo pegando esse contexto de influência, pra dizer como essas políticas chegam até nós, até o nosso contexto brasileiro.

O discurso da professora, mais uma vez, mostra-nos sua intenção, também com esta atividade específica, de ir além da atividade acadêmica em si e preparar as alunas para perceberem a relação entre o conteúdo curricular e o contexto social mais amplo, por meio da análise de textos autênticos – como reportagens –, que de fato circulam na sociedade, como defende Juchum (2016). Mais uma vez percebemos relação com a perspectiva de letramento ideológico e aproximação ao modelo de LA defendido por Lea e Street (2014).

Não tivemos acesso à avaliação das atividades pela professora. Embora constasse nas orientações escritas a socialização posterior da experiência em sala, a turma e a professora decidiram apenas pelo envio remoto da atividade, em virtude de mudanças no cronograma da disciplina. Porém, tivemos acesso às produções das alunas por *e-mail* e, em entrevista, perguntamos à professora sobre os resultados.

Apesar de seguirem o roteiro de orientação da professora, algumas produções foram desenvolvidas numa estrutura semelhante ao gênero questionário. Algumas duplas expuseram o exemplar jornalístico e responderam de maneira pontual cada pergunta constante nas orientações da docente – em vez de seguirem a base de um texto científico, conforme expectativa da professora, que julgava já ter deixado isso claro ao longo das aulas, ao sinalizar características do gênero artigo científico. A esse

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

respeito, a professora ressaltou algumas tensões envolvidas, como a insegurança de algumas alunas em exercitarem a autoria em seus textos, a ansiedade por atenderem objetivamente à expectativa de resposta da atividade e as condições de produção em final de curso, uma vez que as alunas cumpriam demais disciplinas obrigatórias que exigiam produções mais elaboradas, a exemplo do TCC:

> É, uma outra questão que, quando a gente analisa o trabalho, é a dificuldade maior, tem essa questão da organização, da estruturação, que é bem: perguntou, respondeu, perguntou, respondeu. Para que eu não tenha a possibilidade ou de me expor ou de errar. Assim, eu não vou tá colocando em jogo a pontuação daquela pergunta. Porque qual é a orientação que a gente dá pra formulação? "Gente, é um conjunto de perguntas que vai direcionar a construção da tua produção. Então, você vai respondendo, vai construindo um texto com a articulação e ali você vai dando conta, digamos assim, do que está sendo perguntado". Mas, mesmo assim, a gente observa que é perguntou, respondeu. E qual foi a dificuldade maior que eu sinto no momento da avaliação desse trabalho? É quando mais adiante você pede pra articular com os textos estudados, não é verdade? [...] Então, essa dissociação. Eu não diria nem dissociação. É, muitas vezes, você não ter, digamos, ainda as condições de escrita, de formulação para uma análise dessa. Eu escuto isso, que a opção de escrita, de resposta de um texto com essa estruturação [em questionário] vai em função também do que eu tenho no momento que me demanda de atividades e, se eu for para a construção de um texto mais elaborado no formato de um artigo, vai demorar mais, vai demandar mais de mim, que eu tô aí junto com um TCC. Tanto é que temos os pedidos no sentido de diminuir a quantidade de textos ou retirar a prova, porque tem tais e tais atividades outras, é muito grande. [...] Então, elas apresentam também pra gente como empecilhos, como desafios, o conjunto de atividades outras, né, para tentar dar conta de uma atividade nesses moldes.

A docente informou que, mesmo com o não atendimento à estrutura requerida, todas as alunas foram aprovadas satisfatoriamente, pois, além de atenderem ao conteúdo da atividade proposta, ela percebia que alguns resultados tinham a ver com dificuldades de adaptação das alunas à sua metodologia. Afirmou também haver questões como a não identificação discente com a área de Políticas Públicas Educacionais, sendo este mais um dos motivos de resistência às suas orientações, da redução do número de estudantes na turma e da evasão na disciplina:

> E o que é que acontece? Sempre turma de nono período, não é isso? E elas chegam, de certa forma, com uma aversão. Elas chegam com uma aversão ao debate. Essa preconcepção, ela é construída nos corredores. Na troca com as turmas anteriores, com os estudantes. A gente percebe também, né? Eu tinha conversado mais recentemente com a coordenação da Pedagogia, até mesmo porque mudou recentemente agora este ano. Eu tinha conversado, no ano passado, que eu estava sentindo que o grupo estava migrando mais para a turma da tarde, da noite, para outros professores, né? Frente à metodologia de trabalho que a gente estava adotando. E algumas alunas até dizendo assim: "Não, porque é exigido muito pela manhã". Eu tô só contextualizando esse cenário macro porque isso também termina se

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

> reverberando na escrita do trabalho, na devolutiva que é dada pra gente. Então, esse grupo pequeno [12 alunas], porque vinha num número significativo de 30-45 alunos e começou-se a ter um declínio dessa matrícula pela manhã. Onde é que estão esses alunos? Tem todo um debate da evasão do curso da Pedagogia, mas aí tem um específico em Política Educacional, mais precisamente as turmas pela manhã, que é que eu pego. [...] Tem-se outra questão aí, que eu acho que é também válido a gente ponderar: é a não identidade também com a discussão da política educacional. Se eu for fazer um levantamento dos trabalhos de conclusão que eu oriento em relação a uma outra professora de uma outra área, da psicologia ou do letramento ou das discussões de etnias, tudo mais. Esse outro grupo, ele tem muito mais alunos que estão em busca e que se aproximam muito mais, têm muito mais interesse em escrever e pesquisar sobre esse tema do que o próprio grupo que se sinta atraído pelo debate da política educacional.

A professora demonstra uma compreensão de que as práticas de escrita acadêmica não são neutras nem descontextualizadas (LEA; STREET, 2014; VOLÓCHINOV, 2018). Ocorrem, segundo ela, num contexto de certa aversão das discentes pelo debate em sala de aula, o que faz com que a sua metodologia de trabalho, que prima pela discussão, seja conhecida e comentada nos corredores da instituição. A esquiva do debate indica, sobretudo, a própria dificuldade de se construir uma relação mais dialógica com o conhecimento científico. Segundo a docente, além da aversão ao debate, a evasão na disciplina pode estar relacionada à falta de afinidades com a discussão da política educacional, o que nos parece pouco provável, pois as alunas da turma se envolviam com as discussões nas aulas indicando o interesse pelos debates ali ocorridos. Quanto às respostas no formato de questionário, tal prática se consolidou na cultura escolar em geral, pois, desde os primeiros anos da Educação Básica, os(as) alunos(as) têm poucas oportunidades de escreverem textos; as atividades de escrita resumem-se, na maioria das vezes, a responder perguntas de um roteiro do livro didático ou do(a) professor(a) (MACEDO, 2005; LIMA, 2017). Constata-se, assim, a ausência de modelos de escrita que possam inspirar os(as) alunos(as) e a falta de uma reflexão mais aprofundada sobre as características da linguagem acadêmica nos aspectos macro e microgenéricos.

Apesar da evasão e do desvio das alunas no atendimento às orientações da professora na atividade final, a docente mostrou-se aberta a adaptações metodológicas, demonstrou consciência da complexidade das práticas de letramentos acadêmicos, por envolver a trajetória de práticas dos(as) alunos(as) ao longo de todo o curso, a importância de uma cooperação institucional conjunta e o compromisso de cada professor(a) nessas orientações:

> Veja, quando a gente tem uma turma que passa por um professor que de fato é comprometido no terceiro ou quarto período em metodologia do trabalho acadêmico, esse professor dá esse lastro. Mas, quando o professor lá em metodologia centra apenas no TCC, vão ficando as lacunas. Então, quando chega, geralmente o que é que eu costumo fazer? Eu vou solicitar as atividades, mas a gente também vai dizer, orientar: "Ó, tem essa orientação e busque também na literatura o que

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

> é que diz a norma da ABNT". Ora, se você vai apresentar um trabalho, como é que deve se portar? Então, essas questões, digamos assim, esse lastro, a gente também vai tentando apresentar pro aluno pra que ele tenha um norte, não é? Agora, lógico, né, isso se espelha muito na pergunta que o aluno faz: "Como é que a senhora quer que eu faça esse trabalho?". Essa pergunta foi feita lá atrás. Mas, como essa pergunta não foi respondida de forma adequada para o que aquele meio demanda, solicita dele, então vão se criando vácuos. Eu vou reproduzindo o que eu aprendi aqui e acolá. Então, eu vou ficando meio que à deriva e vou construindo da forma que eu aprendi, em determinado momento, eu reproduzo. É um pouco dessa forma que eu compreendo.

A fala acima evidencia outra marca da cultura escolar no que tange aos processos de aprendizagem da escrita na escola e na universidade. A pergunta: *Como é que a senhora quer que eu faça esse trabalho?* reflete claramente que o(a) aluno(a) chega à universidade carregando a experiência da Educação Básica, na qual ele(a) escreve apenas para ser avaliado(a) pelo(a) professor(a), para atender às suas expectativas, se possível sem erros, o que manifesta a predominância dos modelos de habilidades e de socialização acadêmica reafirmada por Lea e Street (2014). Ele(a) não escreve para responder a uma pergunta ou ter o seu texto apreciado de modo responsivo, dialogado, no sentido apontado por Bakhtin (1997) e Volóchinov (2018). Estas são marcas de uma cultura pouco dialógica, distante da função social da escrita na sociedade, na qual escrevemos para o outro, para um(a) interlocutor(a) real, e não necessariamente para sermos avaliados(as). Escrevemos e rescrevemos o mesmo texto, pois o rascunho é parte do processo de aprendizagem da escrita, mas completamente ausente nas práticas escolares de escrita, que trabalham com a lógica da versão única.

Por fim, a docente também se mostrou aberta a receber das alunas *feedbacks*, não apenas por meio do sistema institucional, mas também de maneira particular, a fim de dialogar sobre sua prática pedagógica. Além disso, revelou acreditar que, apesar da recepção crítica de alguns(algumas) alunos(as), seu trabalho de mediação tem contribuído para a formação dos(as) estudantes, que retornam contando os benefícios das práticas de letramentos acadêmicos vivenciadas na disciplina:

> Eu, particularmente, aí é uma avaliação minha, eu sempre peço para o grupo, no término, fazer uma avaliação, não precisa se identificar. Tem a avaliação do Sig@, mas eu acho muito frágil a avaliação do Sig@ do estudante para o docente. A gente sempre pede: "Ó, dá uma avaliada na metodologia, nos textos trabalhados, na proposta de avaliação". Eu quero acreditar que a gente tem bons resultados para aqueles alunos que, de fato, estão interessados na proposta da disciplina. Quantos e quantos alunos não terminam e migram para fazer seleções de mestrado, tudo mais, né? E a gente vê claramente que posteriormente voltam e dizem: "Pô, professora, foi com tal conhecimento, foi com aquele texto que a gente trabalhou, que eu pude caminhar a resposta por aqui".

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Todos esses posicionamentos revelam que a professora tenta promover práticas de letramento acadêmico significativas e que consideram o princípio dialógico. Isso se manifesta nas mediações, tanto orais quanto escritas, ao estimular que as alunas não só percebam, mas também mobilizem o jogo de vozes sociais de diferentes instâncias que influenciam seus modos de falar, escrever, ler, seus posicionamentos em relação a discurso de autoridade, como o dos(as) teóricos(as) trabalhados na disciplina. Embora não tenhamos tido acesso ao retorno da professora às alunas na avaliação dessa atividade, percebemos uma atuação em sala de aula predominantemente estimuladora da atitude responsiva das estudantes nos debates e nas propostas de avaliação escrita. A docente também manifesta consciência de aspectos contextuais limitadores do desenvolvimento das suas propostas e abertura a negociações, tentando reconsiderar as assimetrias inerentes entre ela e as alunas.

5 Considerações finais

Neste capítulo, apresentamos um recorte da pesquisa de inspiração etnográfica desenvolvida em mestrado por Fraga (2020). Tal recorte teve por objetivos analisar como uma professora medeia as práticas de letramento acadêmico para a atividade final de uma disciplina do curso de Pedagogia e compreender os sentidos que ela mobiliza em sua mediação.

Primeiramente, tecemos algumas considerações a respeito dos letramentos acadêmicos, trazendo a perspectiva de Lea e Street (2014) sobre os modelos de letramento comumente desenvolvidos por professores(as) de Ensino Superior em disciplinas: o modelo de habilidades de estudo, o modelo de socialização acadêmica e o modelo de Letramento Acadêmico. Este último, proposto como alternativa pelos(as) autores(as), numa perspectiva sociocultural, considera os letramentos acadêmicos como práticas sociais plurais, situadas e marcadas por produções de sentido, crenças, identidades e relações de poder, para além das dimensões linguística e de gênero. Também estabelecemos diálogo com a noção de sujeito dialógico proposta pelo Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 1997; VOLÓCHINOV, 2018), para quem as práticas discursivas são perpassadas pelo discurso alheio e sempre endereçadas ao outro, revelando enunciados posicionados social, cultural, histórica e, portanto, ideologicamente.

Trouxemos uma síntese dos modos de mediação da professora, que elege uma diversidade de textos, mas privilegia artigos científicos como base para se compreender a leitura e escrita científica. Como estratégias em sala, a professora desenvolve a leitura tutorial com a turma e orienta a escrita de fichamento, esquema e síntese como forma de promover a compreensão responsiva ativa das alunas. Ela entende que essas práticas exploram o posicionamento das estudantes para a leitura e a escrita em articulação a práticas de outras instâncias, como a profissional e a midiática. Segundo a docente, essa metodologia visa a preparar as alunas tanto para eventos da disciplina quanto para demais eventos de letramento acadêmico fora dela.

Observamos, no entanto, que a estratégia de estimular a dialogia das alunas com os textos a partir da produção de gêneros organizadores da leitura e da escrita

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

– como resumos, esquemas e fichamento – não resultou na apropriação da estrutura argumentativa acadêmica típica, como esperava a professora sobre a atividade final. Algumas discentes realizaram o trabalho reproduzindo o modelo do questionário, arraigado na cultura escolar desde o início da Educação Básica. Há que se perguntar como romper com este modelo e com o objetivo de escrever apenas para atender às expectativas do(a) professor(a) no processo de formação para o letramento acadêmico.

Em entrevista, a professora reconhece ter consciência das tensões entre seu modo de medição e a devolutiva das produções das alunas, tais como: não conformidade ao gênero solicitado, condições de produção das alunas com alta demanda em final de curso, falta de identificação de estudantes de Pedagogia com as discussões da área de Políticas Públicas Educacionais, redução de alunos(as) e evasões na disciplina diante da sua metodologia. Acreditamos que, por considerar essas tensões que revelam as complexidades da apropriação de leitura e escrita acadêmicas dos(as) alunos(as) e por buscar promover práticas de letramento que exploram o princípio dialógico, a professora desenvolve, predominantemente, orientações mais próximas ao modelo de Letramento Acadêmico (LEA; STREET, 2014). Com o estudo, esperamos ter contribuído para o campo dos letramentos acadêmicos numa perspectiva sociocultural, de modo a revelar as ações de mediação da professora, entendendo que, devido às práticas de letramento serem situadas, variáveis e irrepetíveis, pesquisas desta natureza podem mostrar práticas docentes também contrárias ao discurso do déficit, revelando avanços, no contexto brasileiro, com relação às práticas monológicas citadas como predominantes.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BRAGANÇA, Marcela Langa Lacerda; BALTAR, Marcos Antônio Rocha. Novos Estudos do Letramento: conceitos, implicações metodológicas e silenciamentos. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 3-12, 2016. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/25321/pdf_56. Acesso em: 16 maio 2019.

BUNZEN, Clecio. Ao pé da(o) letra(mento) acadêmico: algumas reflexões. **Ao Pé da Letra**, Recife, v. 11, n. 2, p. 125-128, 2009. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/pedaletra/article/view/231736. Acesso em: 09 fev. 2019.

FISCHER, Adriana. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. Orientadora: Nilcea Lemos Pelandré. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/89764. Acesso em: 09 fev. 2019.

FRAGA, Izabela Pereira de. **Letramentos acadêmicos no curso de Pedagogia**: um olhar sobre orientações e práticas sociais de leitura na sala de aula. Orientadora: Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo Barbosa. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) − Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/39342. Acesso em: 09 fev. 2019.

GREEN, Judith L.; DIXON, Carol. N.; ZAHARLICK, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 42, p. 13-79, dez. 2005. Disponível em: http://educacaoemrevistaufmg.com.br/edio-anterior/educacao-em-revista-no-42-ano-2005/. Acesso em: 10 jun. 2019.

HEATH, Shirley. **Ways with words**: language, life and work in communities and classrooms. New York: Cambridge University Press, 1983.

JUCHUM, Maristela. **Letramentos acadêmicos**: projetos de trabalho na universidade. 2016. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/149553. Acesso em: 25 set. 2019.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 157-172, 2006. DOI: 10.1080/03075079812331380364.

LEA, Mary R.; STREET, Brian. O modelo de "letramentos acadêmicos": teoria e aplicações. Tradução Fabiana Komesu, Adriana Fischer. **Filologia e Linguística portuguesa**, v. 16, n. 2, p. 477-493, 2014. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407/95916. Acesso em: 12 nov. 2018.

LIMA, Érica Feijó de Souza. **Eventos de letramento com foco na produção de textos**: uma perspectiva etnográfica. 2017. Orientadora: Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo. Dissertação (Mestrado em Educação) − Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2017. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/30526. Acesso em: 06 ago. 2021.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **Interações nas práticas de letramento**: o uso do livro didático e da metodologia de projetos. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; NEVES-JÚNIOR, Bernardino. Letramento Acadêmico em um curso de Geografia: uma perspectiva etnográfica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 245, p. 68-81, jan./abr. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000100068. Acesso em: 24 fev. 2018.

MELLO, Marcela Tavares de. **Letramento de domínio acadêmico**: teoria e prática (experiência em uma universidade pública). Orientador: Pedro Benjamim de Carvalho e Silva Garcia. 2017. Tese (Doutorado em Educação) − Universidade Católica de Petrópolis, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5899367. Acesso em: 15 jan. 2020.

OLIVEIRA, Giovane Fernandes. Os estudos dos letramentos acadêmicos no Brasil: influências, origens e perspectivas. **Revista DisSol**: **Discurso, Sociedade e Linguagem**, Pouso Alegre, v. 4, n. 5, jan./jun. 2017. Disponível em: http://ojs.univas.edu.br/index.php?journal=revistadissol&page=article&op=view&path%5B%%205D=167. Acesso em: 15 jul. 2019.

PASQUOTTE-VIEIRA, Eliane A. A aliança entre etnografia e linguística como proposta teórico-metodológica para pesquisas sobre letramentos acadêmicos. *In*: FIAD, Raquel Salek (org.). **Letramentos Acadêmicos**: contextos, práticas, percepções. São Paulo: Pedro & João Editores, 2016. p. 161-200.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

SILVA, Elizabeth Maria. Os mistérios que envolvem a escrita acadêmica. *In:* AGUSTINI, Cármen; BERTOLDO, Ernesto (org.). **Incursões na escrita acadêmico-universitária**: letramento, discurso, enunciação. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 141-152. Disponível em: https://doi.org/10.7476/9786586084269.0009. Acesso em: 17 dez. 2018.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. New York: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. Os Novos Estudos sobre o Letramento: histórico e perspectivas. *In*: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (org.). **Cultura Escrita e Letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33-53.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Notas, tradução e glossário Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

VÓVIO, Cláudia Lemos. **Entre discursos**: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos. Orientadora: Angela B. Kleiman. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) − Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2007. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269697/1/Vovio_ClaudiaLemos_D.pdf. Acesso em: 09 fev. 2019.

ZAVALA, Virginia. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. *In*: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula B. (org.). **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 71-95.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

OS(AS) AUTORES(AS)

Ana Caroline de Almeida
Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu/UFPE). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ – *campus* Pinheiral). *E-mail*: ana.caroline@ifrj.edu.br

Clecio Bunzen
Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas (PPGLA/UNICAMP). Pós-doutorado em Educação pela Universidade do Minho. Professor do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (DMTE/CE/UFPE), do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (PPGL/UFPE) e do Mestrado Profissional em Letras – unidade Universidade Federal de Pernambuco (PROFLETRAS/UFPE). Coordenador do Grupo de Pesquisa em Educação Literária da Universidade Federal de Pernambuco (GPEL/UFPE) e membro do Grupo de Pesquisa em Alfabetização, Linguagem e Colonialidade da Universidade Federal de São João del-Rei e da Universidade Federal de Pernambuco (GPEALE/UFSJ/UFPE) e do Núcleo de Pesquisa em Desigualdades Escolares da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (NUPEDE/FAE/UFMG). *E-mail*: clecio.bunzen@ufpe.br

Daniela Quintana
Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São João del-Rei (PPGE/UFSJ). Professora da Rede Estadual de Minas Gerais. *E-mail*: poiese@hotmail.com

Érica Feijó de Souza Lima
Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu/UFPE). Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Ensino da Cidade do Paulista/PE e Técnica Pedagógica na Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEE/PE). *E-mail:* erica_feijopedagoga@hotmail.com

Gabriel Max de Oliveira Dias
Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de São João del-Rei (PPGeg/UFSJ). Professor da Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). *E-mail*: gabriel_ervalia@yahoo.com.br

Izabela Pereira de Fraga
Mestra e doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu/UFPE). Revisora de textos. *E-mail*: izabela.fraga@ufpe.br

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Janaina Pedrosa
Mestra pelo Mestrado Profissional em Letras – unidade Universidade Federal de Pernambuco (PROFLETRAS/UFPE). Professora da Rede Municipal do Recife/PE e da Unidade de Tecnologia na Educação para a Cidadania (UTEC – Recife/PE). *E-mail*: janainaps@prof.educ.rec.br

Krishna Kelly Bastos Ferreira
Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São João del-Rei (PPGE/UFSJ). Professora na Rede Estadual de Minas Gerais. *E-mail*: krishnakellybf@gmail.com

Lucas Rocha de Brito Rodrigues
Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGE/UFMG). Coordenador Pedagógico e Professor de Redes Municipais de Minas Gerais. *E-mail*: rochalucas.r@gmail.com

Magda Dezotti
Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu/UFPE). Professora do Departamento de Educação, Linguística e Letras da Universidade do Estado de Minas Gerais (DELL/UEMG) e coordenadora do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG – unidade Carangola). *E-mail*: magda.dezotti@uemg.br

Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo
Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGE/UFMG). Pós-doutorado pelo Kings College University of London, pela Goldsmith University of London e pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR – Sorocaba). Professora Titular da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Professora dos Programas de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São João del-Rei (PPGE/UFSJ) e da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu/UFPE). Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Alfabetização, Linguagem e Colonialidade da Universidade Federal de São João del-Rei e da Universidade Federal de Pernambuco (GPEALE/UFSJ/UFPE). Pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). *E-mail*: socorronunes@ufsj.edu.br

Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo Barbosa
Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu/UFPE). Professora Associada 4 da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu/CE/UFPE). *E-mail*: maria.ffbarbosa@ufpe.br

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Nathaly Cristhine Ramos da Silva
Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu/UFPE). Professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes e da Rede Estadual de Pernambuco. *E-mail*: nathalyramos1990@gmail.com

Paula Aparecida Diniz Gomides
Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São João del-Rei (PPGE/UFSJ) e doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGE/UFMG). *E-mail*: contatopaulagomides@gmail.com

Rayra Farias de Araújo
Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu/UFPE). Professora de Linguagens da Rede Particular do Recife. *E-mail*: rayfariasaraujo@gmail.com

Rosana Meira Lima de Souza
Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu/UFPE). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas da Universidade Federal Rural de Pernambuco (CODAI/UFRPE). *E-mail*: rosana.lsouza@ufrpe.br

Roseane Pereira da Silva
Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu/UFPE). Analista Educacional da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEE/PE). *E-mail*: roseanepereirasilva1313@gmail.com

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização 3, 7, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 30, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 43, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 59, 63, 65, 68, 71, 72, 76, 88, 102, 119, 121, 139, 141, 154, 166, 169, 195, 196
Antropologia 13, 17, 18, 25, 28, 29, 31, 59

B

Bakhtin 9, 15, 16, 20, 25, 26, 35, 52, 76, 84, 88, 105, 114, 118, 174, 175, 177, 178, 189, 190, 192

C

Comunidade 16, 19, 21, 36, 40, 70, 109, 122, 124, 126, 133, 136, 176, 178
Conceito de letramento 36, 66, 76, 85, 92, 93, 106
Cultural 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 25, 26, 35, 36, 37, 39, 43, 49, 53, 61, 65, 93, 112, 113, 115, 125, 130, 141, 142, 146, 149, 151, 167, 169, 173, 174, 177, 179, 190

E

Educação literária 7, 8, 10, 30, 77, 78, 87, 88, 91, 92, 93, 100, 102, 105, 106, 107, 116, 117, 119, 121, 122, 123, 128, 131, 136, 137, 139, 195
Escolarização 9, 55, 57, 67, 73, 76, 77, 87, 89, 91, 100, 103, 111, 112, 115, 116, 119, 126, 128, 137, 138, 139
Escolarização da literatura 73, 77, 87, 91, 100, 111, 112, 116, 126, 128, 139
Escrever 17, 22, 33, 34, 50, 53, 54, 55, 58, 59, 62, 67, 68, 72, 73, 145, 146, 147, 157, 174, 175, 188, 190, 191
Estudos do letramento 9, 11, 17, 20, 35, 36, 58, 59, 75, 157, 174, 192
Etnográfica 3, 7, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 22, 24, 25, 26, 28, 30, 35, 37, 38, 41, 52, 57, 59, 60, 73, 75, 77, 78, 100, 105, 107, 119, 158, 178, 190, 193
Eventos de letramento 7, 9, 16, 19, 23, 27, 28, 30, 49, 57, 58, 59, 60, 62, 64, 69, 70, 71, 73, 75, 77, 78, 92, 157, 169, 183, 184, 190, 193
Experiências 8, 10, 36, 87, 93, 101, 107, 121, 122, 124, 127, 128, 132, 153, 177, 179, 183

F

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Formação de leitores 9, 91, 93, 100, 106, 117, 139, 149

G

Gênero 34, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 58, 59, 66, 68, 100, 101, 144, 151, 182, 183, 185, 186, 187, 190, 191

I

Ideológico 14, 36, 58, 76, 85, 92, 93, 142, 163, 167, 177, 186

L

Letramento acadêmico 8, 10, 173, 174, 175, 178, 179, 181, 182, 184, 190, 191, 193, 194
Letramento literário 10, 27, 88, 92, 93, 106, 109, 111, 113, 116, 118, 119, 126
Letramentos 17, 18, 27, 31, 53, 55, 58, 70, 74, 75, 89, 103, 155, 157, 159, 171, 174, 175, 176, 179, 180, 181, 183, 184, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194
Língua portuguesa 10, 23, 34, 50, 52, 61, 97, 105, 106, 109, 110, 118, 122, 197
Linguística 18, 27, 45, 49, 52, 53, 70, 109, 173, 175, 190, 192, 193, 194, 195, 196

N

Novos estudos do letramento 9, 11, 17, 35, 36, 58, 59, 75, 157, 174, 192

P

Pedagogia da pergunta 85, 88, 158, 160, 168, 169, 170
Pedagógicas 14, 33, 36, 39, 58, 59, 61, 65, 66, 67, 68, 69, 138, 157
Práticas de leitura 7, 8, 9, 10, 11, 14, 20, 27, 30, 35, 54, 71, 75, 91, 92, 101, 103, 105, 106, 116, 117, 119, 141, 143, 153, 154, 173, 174, 175, 176, 177, 179
Práticas de letramento 18, 153, 158, 169, 191
Professores 9, 10, 23, 34, 36, 37, 59, 63, 65, 66, 67, 68, 97, 101, 103, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 122, 137, 143, 149, 154, 167, 169, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 187, 190

R

Realidade 12, 13, 14, 15, 20, 25, 28, 30, 31, 60, 62, 63, 91, 107, 115, 125, 126, 133, 134, 137, 142, 153, 158, 160, 162, 164, 169, 177

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Relações de poder 9, 10, 15, 18, 19, 37, 60, 66, 76, 91, 92, 101, 157, 163, 164, 166, 167, 174, 175, 178, 190

S

Sala de aula 8, 9, 10, 11, 14, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 27, 35, 36, 39, 40, 42, 47, 50, 54, 58, 59, 60, 61, 65, 66, 67, 70, 71, 72, 77, 79, 92, 100, 102, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 116, 121, 132, 133, 141, 143, 157, 158, 159, 160, 161, 165, 166, 167, 169, 177, 181, 182, 184, 185, 188, 190, 192
Sociedade 19, 34, 36, 37, 42, 49, 58, 59, 60, 75, 92, 115, 116, 122, 141, 142, 146, 167, 176, 181, 186, 189, 193
Sujeitos 9, 12, 13, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 37, 60, 61, 62, 76, 78, 84, 111, 112, 114, 115, 122, 124, 126, 128, 134, 136, 142, 143, 148, 157, 158, 159, 160, 164, 169, 173, 174, 175, 177, 178, 179

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

SOBRE O LIVRO
Tiragem: 1000
Formato: 16 x 23 cm
Mancha: 12,3 x 19,3 cm
Tipologia: Times New Roman 11,5 | 12 | 16 | 18
Arial 7,5 | 8 | 9
Papel: Pólen 80 g (miolo)
Royal Supremo 250 g (capa)