



Programa de Pós-graduação
em Educação
Mestrado Acadêmico



***A AMPLIAÇÃO DO LETRAMENTO NOS ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: PRÁTICAS MUITO ALÉM DA SALA DE
AULA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO SUL DE MINAS***

ALFENAS/MG

2019

ANDRÉA DE LOURDES CARDOSO DO SANTOS

***A AMPLIAÇÃO DO LETRAMENTO NOS ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: PRÁTICAS MUITO ALÉM DA SALA DE
AULA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO SUL DE MINAS***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós -
Graduação em Educação da Universidade
Federal de Alfenas - MG, como requisito
parcial para a obtenção de título de Mestra em
Educação. Área de concentração: Fundamentos
da Educação e Práticas Educacionais.
Orientadora: *Prof^a* Dra. Maria Emília Almeida
da Cruz Tôrres.

ALFENAS/MG

2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central – Campus Sede

S237a Santos, Andréa de Lourdes Cardoso dos.
A ampliação do letramento nos anos finais do ensino fundamental:
práticas muito além da sala de aula em uma escola pública do sul de Minas /
Andréa de Lourdes Cardoso dos Santos. -- Alfenas/MG, 2019.
238 f. : il. –

Orientadora: Maria Emília Almeida da Cruz Tôrres.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alfenas,
2019.
Bibliografia.

1. Letramento. 2. Leitura. 3. Leitura (Ensino fundamental). I. Tôrres, Maria
Emília Almeida da Cruz. II. Título.

ANDRÉA DE LOURDES CARDOSO DO SANTOS

**“A AMPLIAÇÃO DO LETRAMENTO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: PRÁTICAS MUITO ALÉM DA SALA DE AULA EM UMA
ESCOLA PÚBLICA DO SUL DE MINAS”**

A Banca Examinadora, abaixo assinada aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção de título de Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Aprovado em 12.09.2019

Profa. Dra. Maria Emília Almeida da Cruz Tôrres
Instituição: Universidade Federal de Alfenas
UNIFAL – MG

Assinatura:



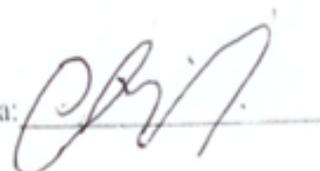
Profa. Dra. Gláucia Maria dos Santos Jorge
Instituição Universidade Federal de Ouro Preto
UFOP – MG

Assinatura:



Prof. Dr. Celso Ferrarezi Júnior
Instituição: Universidade Federal de Alfenas
UNIFAL – MG

Assinatura:



A Mariane, Andrei e Heloísa, meus lindos filhos, por fazerem a minha história valer a
pena.

A Edelvio, meu marido, companheiro de todas as histórias.

Aos meus pais, primeiros agentes de letramento em minha vida.

Às crianças, jovens e adultos que ainda estão à margem da sociedade por não saber ler
e escrever.

AGRADECIMENTOS

Sim! Tenho muito a agradecer. Ter a quem agradecer significa que não andamos sós.

A Deus, pelo dom da vida e por eu ser quem sou.

À Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL – e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIFAL, pela oportunidade de ingressar em um programa de mestrado em Educação, sonho muito acalentado.

Ao CEFET-MG, pelo investimento na minha formação continuada, possibilitando o meu ingresso e permanência no mestrado.

À Professora Maria Emília Almeida da Cruz Tôrres, minha orientadora, com quem muito aprendi e construí uma relação de afeto e respeito. Agradeço por compartilhar saberes, por desafiar-me a ir além, por encorajar-me a buscar saber mais, de forma sempre amorosa. Agradeço, pela postura de acolhida e escuta; por apostar no meu projeto, aceitando ser minha orientadora.

À professora Gláucia Maria dos Santos Jorge, da UFOP, que aceitou prontamente o convite para colaborar no meu processo de qualificação e defesa, por quem tenho grande admiração pessoal e acadêmica. Agradeço pelas valiosas contribuições na minha qualificação.

Ao professor Celso Ferrarezi Júnior, primeiro interlocutor do meu projeto no PPGE, avaliando-o no Seminário de Dissertação, agradeço pelos ensinamentos ao longo do curso, pelas leituras compartilhadas e pelo exemplo de professor e pessoa que é, sempre a iluminar os caminhos. Gratidão por aceitar ser da minha banca e por ter contribuído tanto.

Ao professor Olavo Pereira Soares (PPGE) e à professora Jailze Oliveira Santos (UFPE) por terem aceitado o convite de participar do meu processo de avaliação, como suplentes da banca. Aos demais professores do PPGE, pelas contribuições com a minha formação e trajetória. A vocês, o meu agradecimento e a minha admiração.

Aos integrantes do Grupo de Pesquisas GELLDS do CEFET-MG, pela amizade, pelas oportunidades de aprendizado no decorrer do curso e pelos projetos compartilhados.

À Secretaria Municipal de Varginha, SEDUC, por autorizar a minha pesquisa em uma das suas escolas e por fomentar uma educação pública de qualidade no município de Varginha.

À equipe gestora, aos professores, funcionários e alunos da Escola Municipal Professora Maria Aparecida de Abreu, em Varginha. A vocês, o meu agradecimento pela acolhida, pela parceria na realização da pesquisa e a minha gratidão pelo aprendizado nesse ano em que estivemos juntos, em especial, aos alunos da segunda etapa do Ensino Fundamental, por compartilharem

comigo suas histórias de vida e por iluminarem com seus sorrisos minha caminhada de pesquisadora.

Aos colegas de turma do PPGE, pelos momentos que vivemos juntos, pelo conhecimento compartilhado, pelos papos incríveis nos intervalos, pelo afeto e parceria, em especial aos parceiros dos trabalhos e aos que se tornaram amigos para outras histórias.

À Jéssica e ao Carlos, pelas caronas compartilhadas e pelas conversas memoráveis estrada a fora.

À Eliana Brochado, minha querida amiga-irmã; por todos os papos, os felizes e os desesperados, pelos conceitos discutidos mesmo em “altas horas”, gratidão por ser interlocutora de muitos momentos; aprendi muito com você...

À Thais Bento, aluna da turma anterior, pela pessoa que é, pela generosidade em compartilhar seus arquivos e estar sempre disponível para ajudar, sempre que precisei.

À Valdirene, Secretária do PPGE, pelo apoio nas demandas administrativas.

À Fátima e Ronan, Bibliotecários da UNIFAL, pela disponibilidade e profissionalismo ao orientar a formatação deste trabalho.

Agradeço especialmente à minha família, sem a qual nada teria sentido.

Ao Edelvio, meu marido, amor da minha vida, gratidão pelo apoio e presença de sempre.

Aos meus pais queridos, exemplos de vida e de fortaleza, por terem sempre investido o seu melhor na minha formação e serem também meu porto seguro.

Aos meus irmãos queridos, por compartilharem sempre todos os momentos.

À Mariane e ao Andrei, filhos queridos, que mesmo à distância, estiveram sempre presentes dando força e alento para que eu não desanimasse. À Heloisa, minha caçulinha, por compreender o quanto este projeto era importante, e me ajudar com o seu apoio e a sua compreensão nas minhas ausências.

A todos e todas, o meu MUITO OBRIGADA!

O presente trabalho foi realizado também com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, à qual agradecemos pelo apoio e fomento às ações do PPGE.

A maior parte dos habitantes da minha terra não sabe ler nem escrever. Mas eles sabem contar histórias. E sabem escutar. São pessoas que guardam essa meninice dentro de si e acreditam que esse olhar de criança é importante para ser feliz e produzir felicidade para os outros.

(MIA COUTO, 2008, p. 38).

RESUMO

A presente dissertação tematiza o desenvolvimento de eventos e práticas de letramento no contexto da escola, como fatores decisivos que incidem diretamente no processo de ampliação do letramento. Ainda hoje, apesar dos avanços das pesquisas e dos investimentos em Educação, uma significativa parcela de alunos, oriundos das escolas públicas, tem apresentado baixo desempenho em leitura e escrita, nos diversos segmentos de ensino, mesmo após muitos anos de escolarização, o que tem gerado exclusão desses sujeitos da sociedade, cada vez mais letrada e grafocêntrica. Por outro lado, outra parcela de alunos, também oriunda de escolas públicas, tem apresentado melhor domínio da língua e dos diferentes letramentos, conseguindo melhor desempenho nas demandas acadêmicas e sociais. Tal realidade dicotômica suscita a reflexão acerca do que está acontecendo no processo de escolarização desses alunos, evidenciando a necessidade de se conhecer melhor as práticas de letramento nas quais se envolvem. Assim, esse estudo teve como objetivo geral conhecer os eventos e as práticas de letramento a que os alunos são expostos nos anos finais do Ensino Fundamental, no contexto de uma escola pública situada no Sul de Minas Gerais, com vistas a identificar quais dessas práticas e eventos possibilitam uma maior ampliação do(s) letramento(s) desses alunos, face às práticas de leitura e escrita demandadas pela sociedade contemporânea. A pesquisa buscou identificar e discutir os fatores que incidem na ampliação do letramento, de modo a compreender o processo de letramento no contexto da escola e sua relação com os usos da língua(gem) fora dela. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e interpretativista, que focalizou os anos finais do Ensino Fundamental, segmento que ainda demanda muitos investimentos e investigação. Para coleta e geração de dados, em consonância com o referencial da pesquisa em educação, foram utilizados diferentes instrumentos, com destaque para a observação participante, as entrevistas semiestruturadas, a aplicação de questionários, a análise documental e o uso da fotografia, como recurso imagético que registra e documenta os eventos de letramento. A pesquisa, a partir da observação dos eventos e das práticas de letramento no contexto dessa escola, sinaliza para a relevância de se desenvolverem práticas que possibilitem o uso social da leitura e da escrita, e para a importância do papel da escola como agência de múltiplos letramentos, sobretudo para os alunos das camadas populares. Os dados da pesquisa evidenciam a relevância da escola como ambiente letrador para potencializar a relação dos sujeitos com as práticas sociais da leitura e da escrita, de modo a incidir na ampliação do letramento. Espera-se que este estudo possa ser uma contribuição para se compreender o que vem acontecendo no processo de letramento dos alunos ao final do Ensino Fundamental, a partir da compreensão da escola pública como agência primaz de letramento(s), considerando que a leitura e a escrita são ferramentas poderosas para possibilitar maior inserção dos sujeitos na sociedade letrada e, conseqüentemente, alcançar maior cidadania e desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Letramento. Eventos e práticas de letramento. Agência de letramento. Práticas de leitura e escrita. Etnografia.

ABSTRACT

This dissertation focuses on the development of literacy events and practices in the context of the school, as decisive factors that directly affect the process of expanding students' literacy. Even today, despite advances in research and investment in education, a significant proportion of students from public schools have presented poor reading and writing performance in the various education segments, even after many years of schooling. generated exclusion of these subjects from society, increasingly literate and grafocentric. On the other hand, another portion of students, also from public schools, has shown a better command of the language and of the different literacy, achieving a better performance in the academic and social demands. This dichotomous reality raises the reflection about what is happening in the process of schooling of these students, evidencing the need to know better the literacy practices in which they are involved. Thus, this study had as general objective to know the events and the practices of literacy to which the students are exposed in the final years of Elementary School, in the context of a public school situated in the South of Minas Gerais, with a view to identify which of these practices and events allow a greater expansion of the literacy of these students, in face of the reading and writing practices demanded by contemporary society. It is a qualitative research of an ethnographic and interpretative nature, focusing on the final years of elementary education, a segment that still demands many investments and research. In order to collect and generate data, in line with the educational research reference, different instruments were used, with emphasis on participant observation, interviews, documentary analysis and the use of photography as an imaging resource that records and documents the events of literacy. The research, based on the observation of the events and the literacy practices in the context of this school, points to the relevance of developing practices that make possible the real use of writing and reading in the school context, and the importance of the role of school in expanding the literacy of students and access to new literacies, especially for the students of the popular classes. It is hoped that this study can be a contribution to understand what has been happening in the process of literacy of students at the end of Elementary School. The research aims to identify and discuss the factors that influence the amplification of students' literacy, in order to present elements that make it possible to understand the process of literacy in the context of the school and its interface with the uses of the language outside it. In this way, the research seeks to present elements that can contribute to the reflection about the role of the public school as primary agency of literacy, considering that reading and writing are powerful tools to enable greater insertion of the subjects in the literate society and, consequently, achieve greater citizenship and human development.

Keywords: Literacy. Literacy events and practices. Literacy Agency. Reading and writing practices. Ethnography.

RESUMEN

La presente disertación de maestría tematiza el desarrollo de eventos y prácticas de letramento en el contexto de la escuela, como factores decisivos que inciden directamente en el proceso de ampliación del letramento de los alumnos. En los últimos años, a pesar de los avances de las investigaciones y de las inversiones en educación, una significativa parcela de alumnos, oriundos de las escuelas públicas, ha presentado bajo desempeño en lectura y escritura, en los diversos segmentos de enseñanza, incluso después de muchos años de escolarización, lo que tiene generado exclusión de esos sujetos de la sociedad, cada vez más letrada y grafocéntrica. Por otro lado, otra parcela de alumnos, también oriunda de escuelas públicas, ha presentado mejor dominio de la lengua y de los diferentes letras, logrando un mejor desempeño en las demandas académicas y sociales. Esta realidad dicotómica suscita la reflexión acerca de lo que está ocurriendo en el proceso de escolarización de esos alumnos, evidenciando la necesidad de si las prácticas de letra en las que se involucra. Así, ese estudio tuvo como objetivo general conocer los eventos y las prácticas de letramento a que los alumnos son expuestos en los años finales de la Enseñanza Fundamental, en el contexto de una escuela pública situada en el Sur de Minas Gerais, con miras a identificar cuáles de esas prácticas y los eventos posibilitan una mayor ampliación del (los) letramento de esos alumnos, frente a las prácticas de lectura y escritura demandadas por la sociedad contemporánea. Se trata de una investigación cualitativa de cuño etnográfico e interpretativista, enfocando los años finales de la Enseñanza Fundamental, segmento que aún demanda muchas inversiones e investigación. Para la recolección y generación de datos, en consonancia con el referencial de la investigación en educación, se utilizaron diferentes instrumentos, con destaque para la observación participante, las entrevistas, el análisis documental y el uso de la fotografía, como recurso imagético que registra y documenta los eventos de letras. La investigación, a partir de la observación de los eventos y de las prácticas de letramento en el contexto de esa escuela, señala para la relevancia de desarrollar prácticas que posibiliten el uso real de la escritura y de la lectura en el contexto escolar, y para la importancia del papel de la escuela en la ampliación del texto de los alumnos y el acceso a los nuevos letras, sobre todo para los alumnos de las capas populares. Se espera que este estudio pueda ser una contribución para comprender lo que viene sucediendo en el proceso de letra de los alumnos al final de la Enseñanza Fundamental. La investigación busca identificar y discutir los factores que inciden en la ampliación del letramento de los alumnos, de modo a presentar elementos que posibilite comprender el proceso de letramento en el contexto de la escuela y su interfaz con los usos de la lengua fuera de ella. De este modo, la investigación busca presentar elementos que puedan contribuir a la reflexión sobre el papel de la escuela pública como agencia primada de letramento, considerando que la lectura y la escritura son herramientas poderosas para posibilitar mayor inserción de los sujetos en la sociedad letrada y, por consiguiente, alcanzar una mayor ciudadanía y desarrollo humano.

Palabras clave: Letrado. Eventos y prácticas de letramento. Agencia de letras. Prácticas de lectura y escritura. Etnografía.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Figura 01 – Mestre Griô contando histórias	19
Figura 02 – Charge	65
Figura 03 – Modelo da Pedagogia da Comunicação	78
Figura 04 – Modelo “Foco da Pesquisa”	92
Figura 05 – Pátio interno da escola	99
Figura 06 – Modelo - Triangulação de Dados	102
Figura 07 – Foto externa da escola	103
Figura 08 – Foto externa da escola	103
Figura 09 – Placas de inauguração e reinauguração da escola	104
Figura 10 – Mapa – localização do município de Varginha	105
Figura 11 – Pátio coberto da escola.....	107
Figura 12 – Eventos na quadra coberta.....	108
Figura 13 – Aula de Educação Física ao ar livre	109
Figura 14 – Aula de Ciências no pátio	112
Figura 15 – Quadros “Missão” e “Visão de futuro” da escola	114
Figura 16 – Placa de porta “Estamos em reunião”	115
Figura 17 – Lixeira de coleta seletiva.....	116
Figura 18 – Aviso na porta da cozinha	116
Figura 19 – Mural da Festa da Família	117
Figura 20 – Chamada educativa: desperdício e cardápio.....	117
Figura 21 – Quadro de avisos – hall de entrada.....	118
Figura 22 – Textos do quadro de avisos	119
Figura 23 – Estantes de livros – hall de entrada	119
Figura 24 – Destaque das salas de aula	120
Figura 25 – Cenas da sala dos professores	122
Figura 26 – Cenas da sala dos professores	122
Figura 27 – Agente de letramento na biblioteca	155
Figura 28 – Os jovens e seu universo conceitual	158
Figura 29 – O uso do celular nos intervalos	158
Figura 30 – Práticas de Letramento na EMPMAA.....	162

Figura 31 – Cenas do Festival Literário	163
Figura 32 – Cenas do Festival Literário	163
Figura 33 – Modelo – Ampliação dos Letramentos na EMPMAA	164
Figura 34 – Cartaz da aula de Ciências	168
Figura 35 – Caderno do aluno	168
Figura 36 – Cenas de Letramento – texto do caderno	169
Figura 37 – Cenas de Letramento – aula de Ciências	169
Figura 38 – Cenas de Letramento – aula de Ciências	170
Figura 39 – Cenas de Letramento – Festa da Família na Escola... ..	175
Figura 40 – Cenas de Letramento – Festival literário.....	177
Figura 41 – Cenas de Letramento – Festival literário.....	178
Figura 42 – Cenas de Letramento – Festival literário.....	179
Figura 43 – Cenas de Letramento – Banquinha de venda de livros no Festival Literário	180
Figura 44 – Cenas de Letramento – Momento de leitura – aula do 5º ano na Biblioteca	181
Figura 45 – Cenas de Letramento – Momento de leitura – aula do 5º ano na Biblioteca	181
Figura 46 – Cenas de Letramento – Momento de leitura compartilhada – 9º ano.....	182
Figura 47 – Cenas de Letramento – Laboratório de Informática – Inclusão digital.....	182
Figura 48 – Cenas de Letramento – Escrita espontânea – sala de aula.....	183
Figura 49 – Cenas de Letramento – Material de leitura volante para empréstimo	188
Figura 50 – Cenas de Letramento – Dia da Família na Escola.....	190
Figura 51 – Cenas de Letramento – Dia da Família na Escola.....	191
Figura 52 – Cenas de Letramento – Exposição de trabalhos.....	191
Figura 53 – Cenas de Letramento – Laboratório de Informática – aula de matemática.....	196
Figura 54 – Cenas de Letramento – Momento de trabalho em equipe.....	197
Figura 55 – Cenas de Letramento – Selfie com os alunos	204

LISTA DE ILUSTRAÇÕES - GRÁFICOS

Gráfico 01 – Proporção de alunos que aprenderam o adequado na Prova Brasil	124
Gráfico 02 – Proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos – EMPMAA.....	125
Gráfico 03 – Evolução do IDEB – EMPMAA - 2005-2015	128
Gráfico 04 – Perfil dos alunos do 9º ano – EMPMAA – IDADE	131
Gráfico 05 – Perfil dos alunos do 9º ano – EMPMAA – COR E ETNIA.....	132
Gráfico 06 – Perfil dos alunos do 9º ano – EMPMAA –SITUAÇÃO DE MORADIA	132
Gráfico 07 - Perfil dos alunos do 9º ano – EMPMAA – ORIGEM DOS PAIS	133
Gráfico 08 – Perfil dos alunos do 9º ano – EMPMAA – QUANTIDADE DE LIVROS EM CASA	134
Gráfico 09 – Perfil dos alunos do 9º ano – EMPMAA – IDADE EM QUE APRENDEU A LER.....	135
Gráfico 10 – Perfil dos alunos do 9º ano – EMPMAA – QUANTIDADE DE LIVROS LIDOS POR ANO	136

LISTA DE ILUSTRAÇÕES - QUADROS

Quadro 01 – Escala de Proficiência – Nível de Alfabetismo - INAF 2018.....	66
Quadro 02 – Indicadores do INAF.....	67
Quadro 03 – Habilidades da Pedagogia da Comunicação	77
Quadro 04 – Etapas da Pesquisa.....	87
Quadro 05 – Modelo – Mapeamento de eventos de letramento	91
Quadro 06 – Etapas da Educação Básica	95
Quadro 07 – Elementos observáveis nos eventos de letramento.....	99
Quadro 08 – Quantitativo de turmas e alunos da escola	106
Quadro 09 – Indicadores do IDEB 2005 a 2017.....	126
Quadro 10 – Desempenho do IDEB – Anos Iniciais	127
Quadro 11 – Desempenho IDEB – Anos Finais	127
Quadro 12 – Escolaridade dos pais	137
Quadro 13 – Respostas abertas do questionário	140
Quadro 14 – Respostas abertas do questionário	142
Quadro 15 – Perfil dos agentes de letramento	153
Quadro 16 – Autores trabalhados no Festival Literário 2018 - EPMMAA.....	177

LISTA DE SIGLAS

- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- CEALE – Centro de Alfabetização Leitura e Escrita
- EMPMAA – Escola Municipal Professora Maria Aparecida Abreu
- EPTNM – Educação Profissional Técnica de Nível Médio
- GELLDS – Grupo de Estudos Linguísticos, Literários, Discursivos e Semióticos do
CEFET –MG - Campus Varginha
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INAF – Indicador de Analfabetismo Funcional
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- MEC – Ministério da Educação
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- NLS – *New Literacy Studies* (Novos Estudos do Letramento)
- ONG – Organização Não Governamental
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNAD – Pesquisa Nacional por Amostragem de Municípios
- PPP – Projeto Político-Pedagógico
- SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SEDUC – Secretaria Municipal de Educação
- SIMAD – Sistema Municipal de Avaliação Diagnóstica
- UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
- UNIFAL – Universidade Federal de Alfenas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
-----------------	----

PARTE I PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PESQUISA

1 OS ESTUDOS DO LETRAMENTO E OS USOS DA ESCRITA	33
1.1 DOS CONCEITOS À CONSTITUIÇÃO DE UM CAMPO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINAR.....	36
1.2 OS (NOVOS) ESTUDOS DO LETRAMENTO	38
1.2.1 A Teoria Social do Letramento.....	41
1.2.2 Modelos de letramento	45
1.2.3 Práticas e eventos de letramento.....	48
1.2.4 LETRAMENTO <i>VERSUS</i> LETRAMENTOS: NOVOS USOS DA ESCRITA, NOVAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO	51
1.4 O LETRAMENTO COMO CAPITAL LINGUÍSTICO E CULTURAL.....	56
2 ESCRITA E PODER: ESCOLARIZAÇÃO DO LETRAMENTO E USOS DA ESCRITA NA ESCOLA.....	63
2.1 A ESCOLARIZAÇÃO DO LETRAMENTO	69
2.2 VOZES E SILENCIAMENTOS NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO	73
2.3 PEDAGOGIA DA COMUNICAÇÃO.....	76
3 PERCURSO METODOLÓGICO – O OLHAR ETNOGRÁFICO PARA DESVELAR AS PRÁTICAS E OS EVENTOS DE LETRAMENTO NO CONTEXTO DA ESCOLA.....	80
3.1 ETNOGRAFIA COMO MÉTODO DE PESQUISA.....	82
3.2 A PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA NOS ESTUDOS DO LETRAMENTO.....	84
3.3 DELINEAMENTO DO PERCURSO METODOLÓGICO.....	86
3.3.1 O contexto da escola e o trabalho de campo	88
3.3.2 Os instrumentos de pesquisa	89
3.4 O CONTEXTO DA PESQUISA.....	95
3.4.1 Escola <i>locus</i> da pesquisa.....	96
3.4.2 Sujeitos da pesquisa.....	97
3.5 SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	100

PARTE II – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

4	GERAÇÃO DOS DADOS: A ESCOLA COMO <i>LÓCUS</i> DE PESQUISA	
	CONTEXTO DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO.....	102
4.1	ERA UMA VEZ UMA ESCOLA: O CONTEXTO DA PESQUISA E OS SUJEITOS EM INTERAÇÃO PELA LINGUAGEM.....	102
4.2	SITUANDO A ESCOLA	104
4.3	COMPREENDENDO OS MARCOS LEGAIS E A FILOSOFIA DA ESCOLA.....	110
4.4	ESCOLA EMPMAA E OS USOS DA ESCRITA.....	112
4.5	A ESCOLA FACE AOS INDICADORES DE PROFICIÊNCIA.....	123
4.6	OS SUJEITOS DA PESQUISA: OS PARTICIPANTES DOS EVENTOS E DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EMPMAA	129
4.6.1	Perfil dos alunos do 9º ano.....	129
4.6.2	Situação de letramento dos alunos do 9º ano.....	138
4.6.3	Perfil dos agentes de letramento.....	152
4.6.4	Uma agente de letramento peculiar: a responsável pela biblioteca escolar.....	154
5	CENAS DE LETRAMENTO: EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO	
	MUITO ALÉM DA SALA DE AULA	157
5.1	DO LETRAMENTO ESCOLAR AOS MÚLTIPLOS LETRAMENTOS: PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA MUITO ALÉM DA SALA DE AULA.....	159
5.2	PRÁTICAS E FATORES QUE INCIDEM NA AMPLIAÇÃO DO LETRAMENTO	184
6	A AMPLIAÇÃO DO LETRAMENTO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO.....	
	FUNDAMENTAL - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	198
	REFERÊNCIAS.....	206
	ANEXOS.....	215
	APÊNDICES	221

INTRODUÇÃO

Foi aí que nasci: na sala do terceiro ano, sendo professora D. Emerenciana Barbosa, que Deus tenha. Até então era analfabeto e despretensioso. Lembro-me: nesse dia de julho, o sol que descia da serra era bravo e parado. A aula era de Geografia e a professora traçava no quadro-negro nomes de países distantes. As cidades vinham surgindo na ponta dos nomes, e Paris era uma torre ao lado de uma ponte e um rio, a Inglaterra não se enxergava bem no nevoeiro, um esquimó, um condor, surgiam misteriosamente, trazendo países inteiros. Então nasci, isto é, **senti necessidade de escrever** (CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE, 1998 - Grifo nosso).

O poder da linguagem (e pela linguagem) vem sendo referenciado ao longo da história. Nas sociedades ágrafas, apesar da ausência da escrita, o saber pela palavra sempre foi sinônimo de autoridade. Um exemplo disso são os “griôs”¹, que emergem da cultura africana e são considerados sábios detentores da autoridade e do conhecimento, pelo domínio da palavra. Por tal razão, são reverenciados pelo saber transmitido às novas gerações pela oralidade.

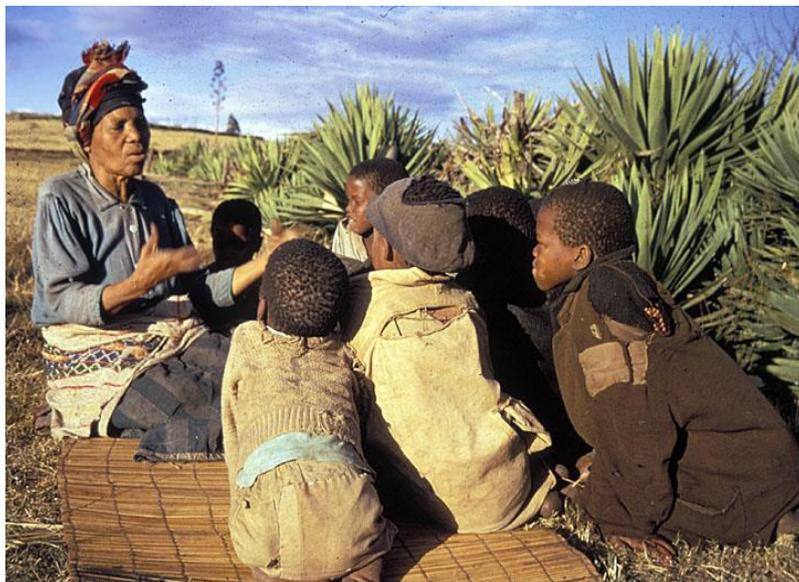


Figura 01 - Mestre Griô contando histórias.
Fonte: <https://educezimbra.wordpress.com/>

Com o advento da escrita, o “saber ler e escrever” sempre esteve relacionado ao poder; sendo um capital muito valorizado dentro da sociedade grafocêntrica e que impacta a vida das

¹ - Os *griôs* ou *griots* são respeitados nas sociedades africanas, sendo os porta-vozes da cultura e da história das sociedades, responsáveis por disseminar os valores, crenças e costumes do povo. Eles são os mediadores do grupo pela palavra e têm a missão de manter vivos os costumes e a memória cultural dos povos (<https://educezimbra.wordpress.com> – Acesso em 15/07/2018).

peessoas. Concordamos com Jorge (2012, p. 04) quando afirma que “saber ler e escrever tem consequências políticas na vida dos indivíduos, uma vez que implica o estabelecimento de uma linha divisória entre aqueles que sabem e que não sabem ler e escrever”.

Os avanços nos campos da ciência, da cultura e da tecnologia propiciaram uma revolução nos usos da escrita, impactando-os de forma irreversível, possibilitando novos usos da linguagem e novas formas de comunicação (BARTON; LEE, 2015). Esse processo de transformação da sociedade, em uma sociedade cada vez mais tecnológica e grafocêntrica (SOARES, 2002; ROJO, 2009), tem evidenciado mudanças substanciais no modo como as pessoas se relacionam com o mundo e, conseqüentemente, com as linguagens, dentre elas, a escrita. Apesar disso, o acesso à cultura escrita e aos avanços da tecnologia e da comunicação ainda não é privilégio de todos.

Assim, na sociedade contemporânea, com o advento da tecnologia e das novas formas de comunicação, ampliam-se consideravelmente as formas e os usos da linguagem, em processos quase sempre mediados pela leitura e pela escrita. Cada vez mais, as pessoas têm acesso a diferentes modalidades da língua(gem) e são impelidas a conviver e a dominar os diferentes usos da linguagem escrita, e suas diferentes semioses, nos diversos contextos da vida em sociedade.

Para muitos dos alunos que ingressam na escola pública, a escola ainda é, no mais das vezes, a principal responsável pela inserção dos sujeitos na cultura escrita e adquire um importante papel no processo de letramento dos alunos, bem como na inserção desses indivíduos nos processos sociais mediados pela leitura e pela escrita.

Talvez por essa razão, estudiosos de diferentes áreas do conhecimento, corroborados por Jorge (2012), Kleiman (1995,2008), Rojo (2009) Terzi (2003), Tôrres (2003, 2009), consideram que a escola deve, como uma das suas funções primordiais, possibilitar ao aluno desenvolver as capacidades necessárias para se inserir nos processos e demandas da sociedade letrada, a partir do uso proficiente da leitura e da escrita, nos diversos contextos de uso.

Nas últimas décadas, pesquisadores brasileiros de diferentes áreas, têm se debruçado sobre questões que problematizam os usos da língua(gem) em suas diferentes relações com o processo de escolarização, no contexto da escola e fora dela. Dentre essas questões, destacam-se os processos de alfabetização e letramento, principalmente na Educação Básica (FONSECA, 2017; KLEIMAN,1995, 2008; TERZI, 2003).

Apesar dos avanços das pesquisas, ainda hoje, uma questão recorrente parece impulsionar os estudos e angustiar os educadores e pesquisadores: a constatação de que muitos

alunos têm saído do Ensino Fundamental e ingressado no Ensino Médio sem o devido domínio da leitura e da escrita (ROJO, 2009, FERRAREZI JÚNIOR, 2014). Realidade esta que, muitas vezes, perpetua-se nos outros segmentos do ensino.

Observa-se, portanto, que há um paradoxo no Brasil: apesar da evolução tecnológica e de grandes avanços no acesso à Educação Básica e ao Ensino Superior no país, e apesar do incremento de pesquisas sobre o tema, existem, em contrapartida, alarmantes indicadores que sinalizam, em grande medida, para a ineficácia das práticas escolares de leitura e escrita.

A democratização da Educação Básica, a partir da década de 60, garantiu o acesso à instituição escolar aos alunos oriundos da classe popular antes fora da escola, entretanto, a permanência e êxito escolar dessa parcela da sociedade, certamente, ainda é um desafio. Estatísticas oficiais e pesquisas apontam para o fato de que há um grande número de brasileiros à margem da sociedade letrada, que são os chamados analfabetos funcionais (RIBEIRO, 2003, 2015), sobretudo, jovens e adultos que, apesar de escolarizados e alfabetizados, não conseguem se inserir nos processos sociais que demandam o uso proficiente da leitura e da escrita.

Ao analisarmos o cenário educacional brasileiro, demonstrado por pesquisas e pelos indicadores das avaliações² de desempenho escolar institucionais e oficiais mais recentes, salta aos olhos a temática sobre a baixa proficiência dos alunos da Educação Básica, levando-nos a constatar um cenário bastante desanimador, e que ainda demanda um olhar atento das pesquisas em educação. Tal realidade nos instiga a pensar que, apesar de essas questões serem objeto de pesquisa há muitos anos, ainda não conseguimos dar conta de trazer respostas suficientes para respondê-las.

A despeito de algumas críticas pertinentes (COSCARELLI *et al.*, 2002, 2015; CAFIEIRO e RIBAS, 2015) que se possam fazer aos instrumentos e tipos de avaliação em massa adotados pelos organismos oficiais, tais indicadores mostram uma grande parcela de alunos que não alcança a proficiência em leitura e escrita em cada segmento, sinalizando, a nosso ver, para a pouca eficácia das práticas pedagógicas que têm como objeto inserir o indivíduo na sociedade contemporânea, por não o expor adequadamente aos usos e funções da leitura e da escrita valorizados nas diversas esferas sociais letradas.

A partir daí, pode-se observar uma evidente contradição na educação contemporânea: apesar de mais pessoas aprenderem a ler e a escrever, ainda é alarmante o número de pessoas que não sabem usar a leitura e a escrita (e a fala!) nos diferentes contextos de uso.

² - Referimo-nos aos indicadores das avaliações de desempenho e índices de proficiência, tais como o PISA, a PROVA BRASIL, o ENEM, o SAEB, o IDEB, cujos resultados serão discutidos mais à frente.

Parece-nos evidente que o advento das novas tecnologias reconfigurou os espaços e tempos dos usos da escrita e surgiram novas formas de inclusão e exclusão pela linguagem. Sobre essa realidade, Soares, em 1998, já afirmava:

[...] à medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem a competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita (SOARES, 1998, p. 45-46).

Daí considerarmos ser fundamental, para dar conta das questões apresentadas anteriormente, compreender o letramento como um fenômeno situado nas práticas sociais, fenômeno esse plural e multifacetado, e que se refere à habilidade do indivíduo em saber fazer uso da escrita de forma crítica e emancipatória, ou seja, ser dono do seu próprio dizer, livre da tutela de outrem. Isso implica saber escrever de diferentes formas e em diferentes contextos.

A esse respeito, Barton e Hamilton (2004) consideram que as diferentes formas de ser e estar no mundo relacionam-se aos diferentes modos e possibilidades de se utilizar a leitura e a escrita, e Coulmas (2014) assevera que a comunicação escrita tem sido recorrente em cada vez mais domínios da vida, o que nos leva a conceber a leitura e a escrita como fenômenos socialmente situados. Isso significa dizer que nos diferentes domínios da vida, os indivíduos adquirem diferentes formas e possibilidades de representação pela linguagem. Desse modo, “ler e escrever são indispensáveis para a participação em sociedade, e não há como escapar do fato de que as habilidades letradas são um determinante fundamental na vida de uma pessoa” (COULMAS, 2014, P. 16).

Em nossa vivência ao longo de muitos anos na escola pública, a questão recorrente do baixo desempenho de parte dos alunos quanto aos usos da leitura e da escrita no contexto acadêmico, nos diferentes segmentos do ensino, tem sido uma preocupação recorrente. Nos últimos tempos, exercendo a função de coordenadora pedagógica de uma escola pública técnica federal, temos tido como uma das principais atribuições acompanhar o desenvolvimento pedagógico dos alunos ingressantes nos cursos integrados da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – EPTNM, tendo em sua maioria, concluído o Ensino Fundamental nas escolas públicas da região. Trata-se de um grupo de alunos que ingressam na escola via processo seletivo.

Todos os anos, observa-se uma significativa parcela de alunos que, após ingressarem

nos cursos técnicos integrados, ainda apresentam dificuldades relacionadas ao domínio da leitura e da escrita para fins escolares e acadêmicos, apesar dos muitos anos de escolaridade e de terem sido aprovados em processo seletivo.

Nas atividades realizadas com os alunos e no contato com os professores, temos observado a grande dificuldade desse grupo de alunos para se engajar nas práticas de letramento promovidas na e pela escola, o que resulta em baixo desempenho em diferentes disciplinas do currículo, refletindo que este é um problema que, em grande medida, pode ter suas raízes no Histórico de Letramento (HL) dos alunos e em seus processos de escolarização (BARTON e HAMILTON, 2004; BAZERMAN, 2015; TÔRRES, 2009).

Várias vezes, nos atendimentos aos alunos da EPTNM, foram registradas falas³ desses sujeitos sobre as suas dificuldades com a leitura e escrita, como:

“Eu não sei estudar!”, “Nossa! Estes textos aí são incompreensíveis pra mim. E tem colega que entende, como pode?” “Não consigo relacionar o que li, com o que ouvi em aula”...” “Consigo ler bem, minha dificuldade é interpretar”, “ Eu li tudo, mas não consegui usar o que li, nem escrever a respeito”. “Tenho dificuldade para registrar o que aprendi”, “Não sei fazer um texto como o professor quer”.

E também as falas de alguns professores que, de certo modo, evidenciam a angústia e o impacto desta realidade no seu fazer docente:

“Sabe qual o problema desses alunos? Não sabem ler!” “ Este aluno lê, mas não interpreta!” “Quem tem que trabalhar leitura e escrita é o professor de Português, minha disciplina tem outro propósito.” “Estes alunos não foram alfabetizados direito!” “Este aluno escreve tão mal, que acho que ele é dislexo...” (e outros tantos rótulos) “ Olha a escrita deste aluno, nem parece que frequentou escola!” “Com uma escrita desta, como este aluno passou na prova de seleção?”

Tais verbalizações apresentam questões importantes a serem desvendadas e levaram-nos a deslocar o olhar para o que vem acontecendo no Ensino Fundamental e a refletir sobre os processos de letramento vividos por esses alunos anteriores ao ingresso na Educação Profissional de nível médio.

Ao mesmo tempo, outra realidade também nos chamou a atenção: um grupo significativo de alunos, também ingressantes no Ensino Médio, também oriundos das escolas públicas da região, apresenta, após o ingresso, desempenho proficiente nas atividades de leitura

³ - Recorte de falas dos alunos e professores registrados em diferentes momentos nos atendimentos da Coordenação Pedagógica e nas oficinas de orientação de estudos realizadas com alunos dos cursos técnicos em uma escola técnica federal.

⁴ - Esta é uma concepção que permeia ainda o imaginário de muitos agentes na escola (professores, especialistas, gestores), posição, essa, equivocada a nosso ver.

e de escrita, conseguindo melhor resultado escolar e transitando com maior desenvoltura diante dos múltiplos letramentos demandados pela vida acadêmica. Essa dicotomia levou-nos a refletir e buscar compreender essa realidade tão plural, instigando o nosso olhar para a descoberta do que possa estar acontecendo no processo de escolarização desses alunos, antes do ingresso no Ensino Médio, sobretudo quanto ao desenvolvimento do letramento ao final do Ensino Fundamental.

Com o objetivo de buscar mais elementos para compreender essa realidade, voltamos o olhar para os indicadores de proficiência de língua portuguesa das escolas públicas da região do Sul de Minas, cenário do qual os alunos ingressantes na EPTNM são oriundos. Ao analisarmos esses indicadores, especificamente os das escolas públicas do município de Varginha, relativos à Prova Brasil e ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, observamos que as escolas da Rede Municipal do Município de Varginha têm obtido resultados mais positivos, estando acima da média do Estado de Minas Gerais e do Brasil, em relação aos indicadores de proficiência de leitura dos seus alunos.

Chamou-nos a atenção o fato de que algumas escolas do município de Varginha, apesar de inseridas em contextos populacionais de famílias de baixa renda e de baixa escolaridade, têm apresentado significativa melhora nos índices do IDEB e nos resultados da Prova Brasil nos últimos anos, como demonstrado pelos indicadores disponibilizados à consulta pública pelo Ministério da Educação - MEC e pela Fundação Lemann, na Plataforma Q'Edu⁵. Os dados extraídos dos indicadores dessas escolas parecem sinalizar para a busca de superação do quadro de baixa proficiência em leitura e escrita e evidenciam uma possibilidade de mudança da realidade que nos inquieta.

Desse modo, a inquietação que sentimos face a essa realidade observada, instigou-nos a considerar realizar esta pesquisa em uma dessas escolas, com o intuito de investigar quais práticas vêm sendo desenvolvidas ali, e que tanto propiciam a promoção e a ampliação do (s) letramento(s) desses alunos, ou seja, nossa intenção foi a de levantar informações e pistas que nos desvelassem os fatores que poderiam nos levar à compreensão dessa realidade tão dicotômica mencionada anteriormente.

Nesse sentido, reportamo-nos à Rojo (2009) que salienta a importância de se discutir e estudar esta temática em um país como o Brasil com tanta desigualdade social.

Nas palavras da autora:

⁵ - Plataforma digital mantida pela Fundação Lemann na qual são disponibilizados banco de dados e informações estatísticas sobre a educação nacional em acesso público. Acesso: <https://www.qedu.org.br/>

Para além de nossa experiência cotidiana das salas de aula e da impressão de interesse, desânimo e resistência dos alunos das camadas populares diante das propostas de ensino e letramento oferecidas pelas práticas escolares, resultados concretos e mensuráveis configuram um **quadro de ineficácia das práticas didáticas** que nos leva a perguntar: como alunos de relativamente longa duração de escolaridade puderam desenvolver capacidades leitoras tão limitadas? **A que práticas de leitura e letramento estiveram submetidos por cerca de dez anos?** (ROJO, 2009, p. 8 – *Grifos nossos*).

No decorrer da pesquisa, quando da elaboração do projeto de pesquisa e no desenvolvimento do trabalho de campo, nossa opção foi instigar o nosso olhar na busca de compreender a escola como um espaço plural e, sem mascarar a realidade observada, ressaltar as práticas exitosas que nos possibilitassem deslindar o que a escola vem fazendo para possibilitar a ampliação dos letramentos dos alunos ao final do Ensino Fundamental, não nos acomodando em apenas descrever a escola, fazendo uma etnografia do fracasso escolar.

Assim, consideramos importante destacar que, necessariamente, precisamos problematizar no nosso estudo os fatores que estão envolvidos nesse processo de letramento dos alunos das camadas populares no decorrer do Ensino Fundamental, geralmente com baixo acesso aos materiais escritos e às experiências da sociedade letrada fora da escola.

Partindo desse viés reflexivo, este trabalho tematiza o incentivo ao desenvolvimento de eventos e práticas de letramento no contexto da escola, como fatores decisivos que incidem diretamente no processo de letramento dos alunos, e propõe como objetivo geral: *conhecer os eventos e as práticas de letramento a que os alunos são expostos nos anos finais do Ensino Fundamental (8º e 9º anos)*, no contexto da Escola Municipal Professora Maria Aparecida de Abreu, uma escola pública do município de Varginha, Sul de Minas Gerais, com vistas a identificar quais dessas práticas e eventos possibilitam uma maior ampliação do(s) letramento(s) desses alunos, face aos usos da leitura e da escrita demandados pela sociedade contemporânea.

Para se atingir esse objetivo principal, propõem-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Conhecer a escola *locus* da pesquisa nas suas dimensões física, social e pedagógica, o que implica: i) Conhecer a estrutura física da escola; ii) Conhecer o projeto político pedagógico e a vinculação administrativa da escola; iii) Conhecer a comunidade escolar e a sua realidade social;
- b) Identificar os participantes dos eventos e práticas de letramento nos anos finais do Ensino Fundamental da referida escola, o que implica: i) Conhecer o perfil social dos alunos-sujeitos da pesquisa e a situação de letramento em que se encontram no

último ano do Ensino Fundamental; ii) Conhecer os sujeitos que são os responsáveis pelas ações de promoção de letramento desses alunos nessa escola; iii) Conhecer a relação da escola e desses sujeitos com os usos da escrita; e os usos da escrita que se desenvolvem no contexto da escola.

- c) Observar os eventos de letramento a que os alunos são expostos no contexto da escola;
- d) Identificar quais práticas a escola desenvolve que propiciam a ampliação do (s) letramento(s) e quais letramentos a escola privilegia nas suas práticas.
- e) Identificar quais fatores incidem sobremaneira na promoção e ampliação do letramento nos anos finais do Ensino Fundamental.

Enfatizamos que a opção por escolher uma escola pública como *locus* de pesquisa justifica-se pela nossa trajetória profissional e acadêmica, desde sempre marcada pela escola pública e a ela vinculada. Assim, apesar de já termos também atuado profissionalmente em diferentes segmentos da escola privada, consideramos a escola pública como cenário privilegiado para o desenvolvimento deste estudo.

Desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG, esta pesquisa⁶ ancora-se nos estudos desenvolvidos no campo das Ciências Humanas, fundamentando-se, principalmente, em trabalhos e pesquisas de um campo conceitual formado pela articulação de três grandes áreas: a Linguística Aplicada, a Antropologia e a Educação.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de perfil etnográfico (ANDRÉ, 2011; ANGROSINO, 2009; BORTONI-RICARDO, 2009) e que adotou a diversidade de instrumentos para possibilitar a compreensão da realidade a partir do “olhar etnográfico”. Para os estudiosos do letramento, segundo Street (2014) e Tôrres (2009), esse tipo de pesquisa possibilita ao pesquisador fazer um exame detalhado de instâncias particulares das práticas sociais, nas quais a escrita se torna elemento de valor.

Como ancoragem teórica, a pesquisa adota o conceito de letramento/letramentos à luz do enfoque dado pelos Novos Estudos de Letramento e sua problematização, fundamentando-se na Teoria Social do Letramento (BARTON, 1994; BARTON; HAMILTON, 1998; HEATH, 1983; IVANIC e MOSS, 2004; STREET, 2005, 2007, 2010, 2012, 2016), na concepção crítica de letramento e de discurso (BAZERMAN, 2015; BOURDIEU, 1996; GEE, 2000) e na

⁶ - Pesquisa submetida ao Conselho de Ética da Universidade Federal de Alfenas, registrada como número CAEE 76413917.4.0000.5142, aprovada pelo Parecer 2.352.839, em 27 de outubro de 2017.

Pedagogia da Comunicação⁷ (FERRAREZI JÚNIOR, 2014).

O presente trabalho referencia-se também nos estudos sobre o fenômeno do letramento desenvolvidos no Brasil por diferentes pesquisadores que relacionaram letramento e os processos de uso da escrita no contexto da escola, a partir das contribuições dos Novos Estudos do Letramento (BUNZEN, 2010, KLEIMAN, 1995, 2005, 2008, 2010; OLIVEIRA, 2008, 2016; MAGALHÃES, 1995, 2012; ROJO, 1998, 2008, 2009; 2012; SOARES, 1998, 2007, 2012; TERZI, 2001, 2003, 2006; TÔRRES, 2003, 2009, 2017, dentre outros.).

Portanto, a tessitura deste trabalho é, certamente, um diálogo com múltiplas vozes de pesquisadores e estudiosos do campo do letramento, e não tem a pretensão de abranger todo o escopo de discussões, nem esgotar todo o assunto.

Considera-se que a concepção de letramento que tem tido maior repercussão no Brasil vincula-se aos Novos Estudos do Letramento – *New Literacy Studies* (NLS), cujos estudos foram desenvolvidos por um grupo de pesquisadores do qual destacamos Brian Street, David Barton, Mary Hamilton e Shirley Heath, cujas discussões remetem às perspectivas etnográficas de estudos sobre o fenômeno do letramento e são amplamente referenciados nas pesquisas desenvolvidas no Brasil.

Bunzen, ao prefaciar um livro do Street traduzido para o português sobre os letramentos sociais, afirma que

do amplo conjunto de estudos realizados por estudiosos anglo-saxões ao longo do século XX, para compreender o impacto sociocognitivo e cultural da escrita, assim como o papel da oralidade na história da cultura humana e sua inter-relação com as práticas de letramento, os chamados “novos estudos do letramento” têm colaborado para a ampliação das discussões do ponto de vista teórico e prático, além de expandir o leque para reflexões metodológicas no campo das ciências humanas. Tese central dos novos estudos do letramento que é compreender o letramento como prática social (BUNZEN, 2014, p. 8).

Assim, tais estudos representaram um movimento da chamada “virada social”, com a mudança de paradigma para o foco das pesquisas sobre o letramento e constituíram uma nova abordagem do letramento ao considerar a natureza do fenômeno, não como um conjunto de competências e habilidades individuais, mas sim como um fenômeno fundamentado nas práticas sociais.

Corroborando o entendimento de Terzi (2003) e Tôrres (2009), o conceito de letramento que adotamos neste trabalho considera o letramento como um fenômeno situado, no qual se dá

⁷ - Como veremos à frente, Ferrarezi Júnior propõe no seu livro *Pedagogia do Silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna*, publicado em 2014, o que ele chama de Pedagogia da Comunicação: um ensino de língua materna centrado nas quatro habilidades comunicacionais – FALAR, LER, OUVIR E ESCREVER.

a relação do indivíduo com a escrita em dado contexto, mediado pelo uso cultural da escrita, processo no qual estão envolvidos valores, crenças, cultura e do qual se depreendem os modos de utilização, os significados e a valorização da escrita.

Compreendemos que a relação do indivíduo com a escrita no contexto da escola, ou mediada pela escola, vai depender da relação que os indivíduos entretecem com a língua(gem) nos diferentes grupos sociais e com a concepção de letramento que a escola adota, considerando que essas relações, como lembra Street (2014), são sempre relações de poder.

Desse modo, considerando que a construção do processo de letramento na escola desenvolve-se, não somente na sala de aula, mas nos diferentes espaços pedagógicos nos quais os alunos estão em (inter)ação pela língua(gem), e que a ampliação do letramento dos alunos não é – ou pelo menos, não deveria ser – um processo descolado da sua vida social, nem uma atividade exclusiva do ensino de língua materna, espera-se que a escola promova diferentes práticas a partir das quais os alunos possam ampliar as suas capacidades comunicativas e desenvolver diferentes usos da escrita, diferentes letramentos; habilitando-os para os usos da escrita demandados pela vida em sociedade.

Apesar de os estudos do letramento nem sempre se relacionarem à escola, este trabalho tematiza esse fenômeno no contexto escolar, trazendo como principais unidades de análise neste estudo os conceitos de *práticas e eventos de letramento*⁸, face ao papel da escola como uma das principais agências de letramento(s).

Sobre o conceito de “evento de letramento”, Heath (1983, p. 50) assevera que este se dá em todas as situações nas quais a fala acontece em torno da escrita. Assim, podemos compreender o evento de letramento como qualquer atividade (sequência de ação) mediada pelo texto que gere compreensão, interpretação. Isto é, toda e qualquer forma de interação social mediada pelo texto escrito.

Outra unidade de análise fundamental para a nossa pesquisa é a apresentada pelo conceito de “práticas de letramento”, uma vez que estas indicam os padrões de ação observáveis nos eventos (KLEIMAN, 1995).

Segundo Street (2012, p.76), o conceito de “práticas de letramento” remete à “concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais” e, continua, “é realmente uma tentativa de lidar com os eventos e com os padrões das atividades de letramento, mas para ligá-los a alguma coisa mais

⁸ - Os conceitos de eventos e práticas de letramento, bem como outros necessários à compreensão deste estudo serão aprofundados no primeiro capítulo e ao longo do trabalho.

ampla de natureza cultural e social”.

Desse modo, consideramos que, cada vez mais, as pessoas são demandadas na vida cotidiana a usar os diferentes modos de ler e escrever. Como Soares (2003) afirma, na sociedade contemporânea, não nos basta apenas saber ler e escrever do ponto de vista de dominarmos o código, sermos alfabetizados, precisamos ir além e conhecer e saber os diferentes usos da escrita, os diferentes valores, as diferentes possibilidades e sentidos que se atribuem à linguagem, e não só à escrita.

Para melhor compreender esse cenário, consideramos importante saber a que tipos de práticas e eventos de letramento os alunos estão sendo expostos na escola, antes do ingresso no Ensino Médio e quais destas práticas incidem mais no seu processo de letramento, considerando que os eventos de letramento, certamente, ampliam e favorecem não só a escrita, como também as diversas competências comunicativas necessárias para a vida em sociedade (TRAVAGLIA⁹, 2014, FERRAREZI JÚNIOR, 2014). Sobretudo, em contextos no qual a escola é a principal referência de letramento para os alunos (JORGE, 2012): como é o caso dos alunos das classes populares e em vulnerabilidade social, uma vez que a escola é, muitas vezes, o principal espaço, se não o único, no qual esses alunos têm acesso aos materiais escritos e às experiências de leitura e escrita.

Necessário também se faz considerar, como afirmam Barton e Hamilton (2004), que não se pode esquecer de que, cada vez mais, os indivíduos utilizam a escrita integrada com uma série de outras linguagens, outros sistemas semióticos matemáticos, musicais, multimodais, imagéticos, dentre outros (BARTON; HAMILTON, 2004; RIBEIRO, 2016; ROJO, 2009). Dessa forma, evidenciam-se nesse processo, os múltiplos letramentos.

Uma outra questão importante para esse estudo diz respeito aos conceitos relacionados ao fenômeno do letramento. Quando nos debruçamos sobre o termo “letramento”, percebe-se que, muitas vezes, ele surge associado a outros construtos como alfabetização, analfabetismo, alfabetismo, cultura escrita. Na adoção do termo no Brasil como um neologismo, como nos lembra Marinho, 2010, observou-se inicialmente o uso do conceito de letramento em oposição à alfabetização; sendo comum a menção àqueles que não dominam o código escrito, como iletrados.

Leme Brito (2003) propõe que se olhe para o fenômeno do letramento de uma forma mais global, alertando para a relevância de se observar os modos particulares pelos quais os

⁹ - Para Travaglia, “ A competência comunicativa é a capacidade do usuário da língua de produzir e compreender textos adequados à produção de efeitos de sentido desejados em situações específicas e concretas de interação comunicativa” (Glossário CEALE, 2014, p.57).

sujeitos utilizam a escrita para se inserir na sociedade letrada. Nas palavras do autor:

(...) recolocar a questão do letramento (ou alfabetismo) em outros termos – não simplesmente como condição definida pelo que uma pessoa seria capaz de fazer usando a escrita, mas mais globalmente, como os modos pelos quais os sujeitos e os grupos sociais se localizam nos espaços culturais e participam (ou não) dos benefícios dos avanços tecnológicos e econômicos (LEME BRITO, 2003, p. 61-62)

Street (1984, 2010, 2014), autor considerado seminal para o campo, amplia a noção inicial de letramento como “práticas sociais de leitura e escrita”, propondo que se analise o letramento sob a ótica de dois modelos: o Autônomo e o Ideológico. Assim, o foco dessas novas abordagens contrapõe-se à ênfase em um “Letramento com L maiúsculo” e no singular, único e “neutro”, considerado como Autônomo, cujos efeitos independem do contexto e, em contrapartida, propõe um outro modelo, a que chamou de Ideológico, que se dá nas e pelas práticas letradas imbricadas nas relações de poder.

Corroborando o que afirma Street, Zavala (2004, p. 439) afirma que “o letramento constitui uma prática social que sempre está imersa em princípios epistemológicos construídos socialmente”, cujas práticas são sempre ideológicas, isto é, estão enraizadas em concepções que se encontram relacionadas com o conhecimento e com a identidade dos indivíduos e da comunidade.

Street (2014, p. 30) afirma que uma nova abordagem do letramento “implica reconhecer a multiplicidade de práticas letradas”, sendo importante que se considerem também as relações de poder embutidas nessas práticas. Para ele, essa concepção remete a “uma consideração mais ampla do letramento como uma prática social e uma perspectiva transcultural”(STREET, 2014, p. 17).

Os novos paradigmas instaurados pelos NLS evidenciaram a necessidade de se romper com uma visão monolítica do letramento, considerando que há apenas um letramento. Diferentes sociedades e grupos sociais têm diferentes práticas culturais nas quais estão enraizados valores, crenças, costumes. Portanto, pode-se dizer que há diferentes formas de letramento para diferentes domínios da vida, sendo possível afirmar, corroborando Kleiman (2008) e Terzi (2003) que há diferentes modos de ser letrado.

Como afirma Rojo (2008, p. 518), “As abordagens mais recentes dos Estudos do Letramento têm apontado para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem nas sociedades letradas” reafirmando o letramento como um fenômeno de “caráter sociocultural e situado das práticas de letramento”. Desse modo, acredita-se que os estudos sobre o letramento devem ter a preocupação com a interação e com a prática social

(GEE, 2000) e explicitar as relações de poder que se estabelecem pela escrita.

No processo de busca dos referenciais teóricos que fundamentam este estudo, ao cursar a disciplina de Filosofia da Linguagem no PPGE, tivemos a oportunidade de conhecer os pressupostos que fundamentam um estudo sobre a Pedagogia do Silenciamento e a Pedagogia da Comunicação, postulados por Ferrarezi Júnior (2014). Ao analisarmos as práticas desenvolvidas pela escola pesquisada, observamos que a escola adota a Pedagogia de Projetos, investindo na adoção de práticas que estimulem o desenvolvimento da leitura e da escrita, e também da oralidade e da escuta atenta, o que, em grande medida, alinha-se às proposições de Ferrarezi Júnior (2014).

Numa revisão bibliográfica sobre o campo de pesquisa em trabalhos disponíveis nas plataformas de divulgação científica de domínio público, observa-se que diversos estudos têm sido feitos sobre os problemas relacionados ao baixo desempenho acadêmico e aos baixos índices de proficiência de leitura e escrita no Brasil e sobre o fenômeno do letramento.

A busca por estudos que têm como foco as práticas e os eventos de letramento apontou para uma heterogeneidade de abordagens: a) a maior parte destes trabalhos focaliza os processos de alfabetização e letramento na fase inicial do ensino fundamental; b) boa parte dos estudos investigou as práticas e eventos de letramento de alunos na fase inicial da alfabetização e na primeira fase do Ensino Fundamental (até o quinto ano); c) há também uma variedade de estudos sobre as práticas de letramento na formação de professores e sobre as práticas e eventos de letramento em situações de educação não formal e fora dos âmbitos da escolarização (trabalho, igreja, grupos culturais, como os quilombolas, indígenas e outros...); d) grande parte dos trabalhos focaliza o letramento no contexto do ensino da língua materna, tendo a maior parte deles focalizado as práticas que acontecem nas séries iniciais do Ensino Fundamental de nove anos; e) observou-se que a maior parte dos trabalhos tem como o *locus* a sala de aula e atividades específicas de produção de textos, relacionados à disciplina de língua materna.

Verificou-se, portanto, que poucos trabalhos tematizam as práticas de letramento na escola para além da sala de aula e nos anos finais do Ensino Fundamental, relacionando-os aos usos da escrita e aos múltiplos letramentos demandados pela sociedade contemporânea, o que nos mobilizou a desenvolver a pesquisa com esse foco¹⁰.

¹⁰ - Essa lacuna de pesquisas nos anos finais do Ensino Fundamental motivou o lançamento de um edital apoiado pela Fundação Carlos Chagas e o Instituto Itaú Social em 2018, intitulado: Edital de Pesquisa *Anos Finais do Ensino Fundamental: Adolescências, Qualidade e Equidade na Escola Pública*. Na página da FCC pode-se ler que "Patricia Mota Guedes, gerente de Pesquisa e Desenvolvimento do Itaú Social, afirma que 'é nessa etapa de escolarização que se intensificam os problemas de desempenho, reprovação, abandono e evasão, e que se agravam até o Ensino Médio. Ainda existe carência de estudos que investiguem e proponham alternativas para os desafios desse ciclo'. 'Trata-se de um ciclo com muitas especificidades, seja no âmbito curricular, didático, de organização escolar e também do perfil dos estudantes, adolescentes a partir de 11

Pensar o letramento como objeto social em interface com a escola, numa sociedade em contínua transformação, nos obriga a direcionar o olhar para o que acontece na escola para além da sala de aula, uma vez que os sujeitos que ali estão são, antes de tudo, seres sociais inseridos num dado espaço e tempo. Assim, consideramos que as concepções de letramento particulares da escola, levam-na a desenvolver eventos e práticas de letramento que podem, efetivamente, se tornar fatores decisivos na promoção e ampliação do letramento de seus alunos.

É partindo dessas asserções que direcionamos nosso olhar para os usos da escrita nos anos finais do Ensino Fundamental, especificamente no 8º e no 9º anos, na Escola Municipal Professora Maria Aparecida Abreu - EMPMAA. A vontade de desenvolver uma pesquisa que propusesse um estudo sobre questões que surgem do contexto apresentado anteriormente, e que possibilitasse compreender os fatores que incidem no processo de letramento dos alunos ao final do Ensino Fundamental, ensejou este trabalho.

Destacamos que assumimos, na escritura desta dissertação, a primeira pessoa do plural. Entretanto, em alguns momentos, adotamos a primeira pessoa do singular, quando há um relato pessoal ou alguma narrativa relativa à vivência de campo da pesquisadora, ou nos registros de momento de interlocução e interação direta com os sujeitos da pesquisa.

Buscando atender aos propósitos delineados anteriormente, este trabalho foi estruturado, após a Introdução, em duas partes, subdividas em cinco capítulos, mais as considerações finais, organizados da seguinte forma:

A PARTE I – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA, na qual estão os três primeiros capítulos:

O capítulo um, *OS ESTUDOS DO LETRAMENTO E OS USOS DA ESCRITA – pressupostos teóricos, no qual se apresenta a concepção de letramento que norteia o trabalho e se discute o referencial teórico embasado nos Novos Estudos do Letramento, na Teoria Social do Letramento e em estudos do campo do Discurso, apresentando, discutindo e ampliando conceitos fundamentais para este trabalho.*

O capítulo dois, intitulado *ESCRITA E PODER: escolarização do letramento e usos da escrita na escola*, discute a questão da escolarização do letramento, a relação entre os *letramentos na escola versus letramento escolar*, e tece uma reflexão teórica sobre os pressupostos da Pedagogia da Comunicação.

anos, muitos com histórico de distorção idade-série’, afirma Gisela Lobo Tartuce, uma das coordenadoras do projeto e pesquisadora do Departamento de Pesquisas Educacionais da FCC”. (www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/editalef2/ acesso em 20 de fevereiro de 2019.)

O capítulo três apresenta a metodologia utilizada sob o título *PERCURSO METODOLÓGICO - o olhar etnográfico para desvelar as práticas e os eventos de letramento no contexto de uma escola pública*, no qual se explica o percurso metodológico e a base teórica que sustenta a pesquisa qualitativa de enfoque etnográfico e busca-se situar o leitor quanto ao percurso teórico metodológico utilizado durante o estudo.

A PARTE II – O INCENTIVO À AMPLIAÇÃO DOS LETRAMENTOS MUITO ALÉM DA SALA DE AULA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO SUL DE MINAS subdivide-se em dois capítulos, mais as considerações finais.

O capítulo quatro, denominado A GERAÇÃO E A ANÁLISE DOS DADOS: *A escola como locus de pesquisa e contexto das práticas de letramento*, no qual se faz a apresentação e discussão dos dados, a partir da triangulação de dados, os limites e as perspectivas para novas pesquisas sobre o letramento na escola.

O capítulo cinco, CENAS DE LETRAMENTO NA ESCOLA: *eventos e práticas de letramento muito além da sala de aula* no qual se apresentam alguns eventos de letramento observados nos contextos macro e micro da pesquisa na escola, a análise desses eventos e das práticas de letramento depreendidas, e dos fatores que incidem no processo de ampliação dos letramentos no contexto da escola.

PARTE I
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

1 OS ESTUDOS DO LETRAMENTO E OS USOS DA ESCRITA

O letramento é, antes de tudo, o que a gente faz com a leitura e com a escrita.
(BARTON; HAMILTON, 2004, p.6)

Nas últimas décadas, como nos lembra Bunzen (2014), assistiu-se a uma revolução nos estudos sobre a cultura escrita, ampliando-se consideravelmente os enfoques e abordagens sobre o tema, o que levou à constituição e a consolidação de um novo campo de pesquisa: o campo de estudos sobre o fenômeno do letramento. Este campo multidisciplinar tem atraído o olhar de estudiosos de diferentes áreas:

A cultura escrita tem sido objeto de interesse de várias disciplinas e, ao mesmo tempo, terra de ninguém. Historiadores, antropólogos, filólogos, psicólogos, sociólogos, pedagogos, linguistas, linguistas aplicados estudiosos da literatura, por exemplo, desenvolvem pesquisas sobre letramento em diferentes países e línguas (BUNZEN, 2014, p. 7).

Desse modo, pesquisadores de diferentes áreas e correntes teóricas têm se voltado para a compreensão do letramento, entendendo-o como um fenômeno não apenas linguístico, mas também social, tratado em diferentes abordagens.

No Brasil pesquisadores do campo do letramento têm compartilhado o entendimento de que o letramento é um fenômeno que tem suas raízes na prática social (BUNZEN, 2014; KLEIMAN, 1995, 2008, 2010; SOARES, 1998, 2007, 2012; TERZI, 2001, 2003, 2006; TÔRRES, 2003, 2009, 2012).

Se considerarmos o ponto de vista da história, podemos verificar que os estudos sobre letramento são relativamente novos, sendo a adoção do termo letramento também recente na pesquisa no Brasil. Segundo Soares (2007), uma das precursoras dos estudos do letramento no Brasil, o termo letramento surgiu na pesquisa há cerca de trinta anos, mas só foi dicionarizado no começo do século XXI.

Entretanto, como nos lembra Maurizio Gnerre (1994) e Soares (2002), antes mesmo da adoção do termo “letramento” no Brasil, muitos estudiosos já se debruçavam sobre a questão da importância de se refletir sobre a leitura e a escrita para além da mera decodificação/codificação.

Assim, apesar de serem relativamente recentes, para Soares (2005), os estudos do letramento no Brasil têm suas raízes na Pedagogia Social de Paulo Freire, cujas ideias fundamentavam práticas precursoras de letramento, que valorizavam os usos sociais da leitura

e da escrita, sendo o saber ler e escrever, instrumentos de emancipação e de poder.

Portanto, o letramento tem um componente social marcado pelos usos e funções que a escrita tem numa determinada comunidade ou grupo social e tem, também, um componente individual, determinado pela maneira como cada membro da comunidade vê a escrita. Terzi (2006, p.232) afirma que “um maior nível de letramento propicia o desenvolvimento da consciência crítica” e que “é provável que, no futuro, a comunidade comece a interferir nas decisões políticas, provocando mudanças”.

Julgamos pertinente deixar claro que, corroborando o entendimento da autora, para nós o letramento remete ao uso competente da leitura e da escrita. Assim, o adjetivo letrado (ou letrada) como afirma Soares (2008, p. 36) é usado para “caracterizar a pessoa que, além de saber ler e escrever, faz uso frequente e competente da leitura e da escrita”.

Desse modo, concordamos também com Terzi quando argumenta que:

Se acreditamos que a escola deve formar o cidadão letrado temos que oferecer condições para que os alunos se apropriem da escrita, entendendo seu funcionamento nas práticas sociais e desenvolvendo habilidades de leitura e produção de textos. E para isto, cabe à escola propiciar a ampliação e o aprofundamento da relação que os alunos estabelecem com a língua escrita, tanto os indivíduos escolarizados como os não escolarizados apresentam um grau de letramento (TERZI, 2006, p.239).

Assim, a partir da premissa, com a qual concordamos, que é papel da escola formar o cidadão letrado, consideramos ser necessário explicitar qual a compreensão do conceito de cidadão e de cidadania que adotamos neste trabalho. Para Dallari (1998, p. 14), “A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo do seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social”. Assim, como um fenômeno social, considera-se que cidadania remete à formação de uma consciência crítica, do aprender a pensar e a se posicionar socialmente.

Desse modo, se considerarmos que letrar é, em grande medida, capacitar o indivíduo para usar a leitura e a escrita de modo proficiente nas suas práticas sociais, um dos objetivos das práticas de letramento na escola seria ampliar a relação do sujeito com a leitura e com a escrita, de modo a torná-lo um cidadão crítico e participativo em uma sociedade letrada cada vez mais grafocêntrica e excludente. Isso posto, podemos afirmar que a inserção do sujeito na sociedade letrada é fundamental para o pleno exercício da cidadania e deveria ser um dos principais objetivos da escola e das práticas escolares de letramento. Nesse sentido, consideramos que o cidadão letrado é todo aquele que compreende a função social da leitura e da escrita, relacionando-se com elas e participando dos processos sociais da sociedade letrada.

Portanto, podemos considerar letrado aquele indivíduo emancipado socialmente pela sua relação com a escrita, quer seja esta relação escolarizada ou não. Por essas razões, podemos dizer que ter acesso à cultura escrita e, sobretudo, fazer uso proficiente da leitura e da escrita nos contextos sociais, é também ter cidadania.

Considerando o letramento como uma prática social de uso da escrita, sabemos que um determinado indivíduo pode ser letrado em um contexto e não ser em outro. Street (2010) afirma “Somos todos analfabetos em provavelmente mais 99% dos sistemas de escrita do mundo, o que nos faz lembrar de que sabemos muito pouco”. Sendo este um ponto importante para se refletir sobre o equívoco da polarização “letrado” x “não letrado”. Nesse sentido, podemos considerar que saber escrever na sociedade contemporânea significa saber escrever “*o quê?*” “*quando?*” e “*em que situação?*” “*para quem?*” “*E por quê?*” “*Como?*”; *uma vez que escrever (e ler) em contextos diferentes, exige saberes diferentes, habilidades e competências diferentes.*

Os novos paradigmas instaurados pelos Novos Estudos do Letramento possibilitaram-nos perceber que não se pode adotar uma visão monolítica do letramento, que considera que há apenas um só letramento. Diferentes sociedades e grupos sociais têm diferentes formas de letramento, nas quais estão subjacentes valores, crenças, costumes. Portanto, é possível dizer que há diferentes letramentos para diferentes contextos da vida. Assim, corroboramos a ideia de que se pode afirmar que há diferentes modos de ser letrado (STREET, 2014, TERZI, 2003, TÔRRES, 2009).

Nesta linha de raciocínio, salientamos que adotamos no presente trabalho a compreensão do letramento proposta por Terzi (2003), e corroborada por Tôrres (2003, 2006), que entendem o letramento como prática social, na qual se estabelece **a relação do indivíduo com a escrita**. Relação essa marcada por valores, crenças e costumes. Essa concepção alinha-se aos Novos Estudos do Letramento e à abordagem do letramento crítico, que considera “a relação que indivíduos e comunidades estabelecem com a língua escrita. Essa relação inclui: relação de uso cultural da escrita; relação de conhecimento permeada por crenças e valores” (TERZI, 2006).

A concepção de letramento que adotamos apoia-se, portanto, em algumas premissas fundeadas por Terzi (2006) que argumenta ser o letramento a relação do indivíduo com a escrita e que não se dá, entretanto, apenas pelo uso que ele dela faz, mas também ao valor que ele atribui à escrita. Esse valor varia tanto entre escolarizados como entre não escolarizados. Para a autora, a maneira como cada indivíduo valoriza a escrita, sabendo usá-la ou não, constitui

também seu letramento.

1.1 DOS CONCEITOS À CONSTITUIÇÃO DE UM CAMPO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINAR

Quando alguns conceitos irrompem com força, deslocam outros ou exigem reformulá-los. (GARCIA-CANCLINI, Culturas Híbridas, 1997 apud VIANNA et al., 2016)).

O vocábulo “letramento”, no Brasil, teve seu registro documentado no campo das ciências linguísticas e da educação inicialmente nos anos 80. Inicialmente o termo surge relacionado ao conceito de alfabetização, a partir da perspectiva de que saber ler e escrever na perspectiva do letramento seria ir além de aprender simplesmente a decodificação do código linguístico.

Destaca-se o vocábulo da língua inglesa *literacy*, que significa “a condição de ser letrado”, que foi traduzido para o português em diferentes acepções: letramento, alfabetização, cultura escrita, alfabetismo e cultura escrita, uso social da escrita.

Gnerre (1994), amplia nosso conhecimento sobre a origem e utilização do termo *literacy*, que surge em um contexto em que, sociologicamente, o normal era o não saber ler e escrever:

Com respeito à palavra *literacy*, do New English Dictionary on Historical Principles, lemos (vol V, p.: 340) que a palavra foi usada pela primeira vez em inglês nos Estados Unidos somente no final do século passado ‘ como oposto de *illiteracy*. Surpreendentemente, *illiteracy* encontra-se documentada desde 1660 na Inglaterra” (vol. V, p. 44). Descobrimos assim que *literacy* apareceu como o oposto positivo de um nome preexistente, de sentido negativo: “falta de capacidade de ler e escrever”.

Soares, em artigo publicado em 2010, nos alerta para o fato de que: “o conceito de letramento, tal como nós temos usado no Brasil, não é exatamente idêntico ao conceito de *literacy* em outros países” (SOARES, 2010, p. 99). Essas diferenças têm implicações para a pesquisa e requerem dos pesquisadores certo cuidado, sobretudo na tradução e interpretação das publicações de língua estrangeira.

Gnerre (1994) afirma que esta questão da terminologia deve ser levada a sério devido às suas implicações. Nas palavras do autor:

Os problemas terminológicos já mencionados podem ser relevantes: na maioria das línguas européias, nas quais muitas contribuições importantes foram produzidas, não encontramos, como já disse, palavras que correspondem em nível de abstração ao inglês *literacy*. Seria este, assim, um problema para preparar uma bibliografia com base em “palavras-chaves” (GNERRE, 1994, p. 38).

Pesquisas apontam que seu uso foi registrado pela primeira vez pela pesquisadora Mary Kato, no seu livro *O mundo da Escrita*, publicado em 1986. Posteriormente, diversos estudos apontam para a utilização do termo letramento no Brasil, como os de Tfouni (1998), Kleiman (1995, 2005, 2010), Soares (1998, 2007, 2012), Magalhães (1995, 2012), Matêncio (1994), Signorini (1995, 2012), Rojo (1998, 2003, 2009), Terzi (2001, 2003, 2006), Tôrres (2003, 2009) dentre outros.

Contemporaneamente, muitos pesquisadores têm desenvolvido estudos sobre o fenômeno do letramento e suas implicações e relações com o ensino da leitura como prática social, relacionando esta discussão com o contexto escolar. Esses estudos apontam para a multiplicidade de acepções relacionadas ao termo letramento, o que sugere e confirma a sua pluralidade conceitual, relacionando-o aos diferentes usos da escrita nos diversos contextos de uso.

Graff em seu trabalho traduzido para o português em 2016, *Em busca do letramento: as origens sociais e intelectuais dos estudos sobre letramento*¹¹, menciona a dificuldade de consolidar o conceito do letramento, e cita um trecho de uma correspondência da pesquisadora brasileira Ana Maria Almeida Galvão, enviada para ele em 2013:

No Brasil nós temos, pelo menos, quatro traduções para a palavra “literacy”: “Alfabetização” – o termo mais original e antigo que quer dizer aprender a ler e escrever (por exemplo, o título de seu livro *Labyrinths of literacy* foi traduzido como *Os labirintos da alfabetização*); *Alfabetismo* – o título de um artigo seu publicado em um periódico acadêmico brasileiro, *The literacy myth*, recebeu o nome de *O mito do alfabetismo*; *Letramento* – por exemplo, o ensaio escrito por Jack Goody e Ian Watt, *The consequences of literacy*, foi traduzido como *As conseqüências do letramento*; e “Cultura escrita” (*writing culture*) – por exemplo, o livro de Walter Ong, *Orality and literacy*, recebeu o título de *Oralidade e cultura escrita*, que vem a ser *Orality and written culture*. Para complicar ainda mais, em Portugal o termo *literacy* foi traduzido como *literacia*, e autores espanhóis bastante lidos no Brasil, como Castillo Gomez e Viñao Frago, costumam utilizar a expressão “cultura escrita”. Na maioria dos casos, no Brasil, quando falamos sobre cultura escrita estamos colocando mais ênfase nos aspectos sociais, culturais e históricos do que quando usamos o termo “alfabetização” ou “letramento”, ambos usados principalmente pelos que têm como interesse principal ensinar as crianças a ler e escrever (GALVÃO *apud* GRAFF, 2016 p.244).

Vianna et al. (2016) afirmam que houve uma explosão conceitual do termo nos últimos tempos; com diferentes abordagens e uma ampla rede de significados e acepções. Tais termos surgem, na maior parte das vezes, relacionados à tentativa de demarcar as variedades de práticas que se relacionam com os usos da linguagem. Numa rápida varredura sobre o termo, encontram-

11 - Em seu estudo denominado *Searching for literacy: the social and intellectual origins of Literacy Studies*.

se diferentes abordagens e acepções relativas ao fenômeno do letramento, usos esses, como advertem alguns pesquisadores, nem sempre adequados. Isso nos remete aos diferentes conceitos e abordagens sobre o fenômeno do letramento e suas implicações, mas requer do pesquisador cuidado na sua adoção.

Partindo-se da concepção de letramento, adotada por Soares (2002), como um processo diverso e contínuo, percebe-se que a leitura/escrita em diferentes usos sociais exige outros letramentos e que a educação escolar precisa viabilizá-los.

Soares (2010) assinala que os significados do letramento podem mudar de acordo com o ponto de vista adotado, evidenciando diferentes concepções. Ela destaca quatro dimensões que podem sugerir diferentes enfoques para o fenômeno do letramento e diferentes conceituações (SOARES, 2010, p. 56, 57):

- a) O ponto de vista antropológico: “Letramento são as práticas sociais de leitura e escrita e os valores atribuídos a essas práticas em determinadas culturas”.
- b) O ponto de vista linguístico: Letramento “é a palavra que remete para os aspectos linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos das práticas da escrita”.
- c) O ponto de vista psicológico: “A palavra letramento designa as habilidades cognitivas necessárias para compreender e produzir textos escritos”.
- d) O ponto de vista educacional ou pedagógico: “Letramento designa as habilidades de leitura e escrita de crianças, jovens ou adultos, em práticas sociais que envolvem a língua escrita”.

No levantamento de referências sobre o assunto, observa-se, portanto, que é preciso cautela na utilização do termo “letramento” e seus desdobramentos face à multiplicidade de conceitos e concepções que se interrelacionam.

Considerando-se todas essas variáveis, os Novos Estudos do Letramento configuraram-se, pois, como uma nova abordagem para o fenômeno do letramento, que possibilita compreender a linguagem numa outra lógica: a do letramento como prática social.

1.2 OS (NOVOS) ESTUDOS DO LETRAMENTO

A concepção de letramento que tem tido maior repercussão nos estudos sobre letramento no Brasil vincula-se aos Novos Estudos sobre o Letramento – *New Literacy Studies* (NLS) (GEE, 1990), sendo os principais representantes destacados neste trabalho, os pesquisadores David Barton, Mary Hamilton, Shirley Heath e Brian Street, cujas discussões remetem às

perspectivas etnográficas de estudos sobre o letramento.

Esses estudos representaram um movimento da chamada “virada social”, com a mudança de paradigma para o foco das pesquisas sobre o letramento. Marinho (2010, p.72) afirma que “a constituição dessa tendência se deu em um momento em que a antropologia começa a considerar a escrita como um objeto importante para se conhecer uma cultura”

Um dos estudos que tiveram muito impacto nesse processo foram os estudos do antropólogo e etnohistoriador Jack Goody, muito conhecido e referenciado como um dos teóricos da tese da Grande Divisa, que discute a diferença entre as culturas ágrafas e as culturas grafocêntricas. Em 1968, Goody publicou, em parceria com Ian Watt, o livro “ As consequências do letramento”, estudo que causou muita polêmica por propor reflexões sobre a dicotomia entre oralidade e escrita e os impactos na sociedade.

Os estudos do *New Literacy Studies* representaram uma perspectiva que aborda o fenômeno do letramento não apenas como um conjunto de competências e habilidades individuais, predominantemente cognitivo e psicológico, (STREET, 2014), mas um fenômeno de natureza essencialmente social. (LANKSHEARE, 1999)

Do conflito e da manifesta insatisfação com o modelo predominantemente psicológico, surge uma nova tradição nos estudos do letramento que concebe linguagem e comunicação como prática social. Essa visão foi compartilhada por diversos pesquisadores alinhados aos Novos Estudos do Letramento que se viram envolvidos na explicitação e sedimentação de um paradigma sociocultural nos estudos do letramento. Significando um grande avanço para as pesquisas que tratam de questões sobre a leitura e escrita, esses pesquisadores advogam pela necessidade de análises que se estendam para além de um modelo estritamente psicológico, e que se focalizem a interação e a prática social nesses estudos. (TÔRRES, 2009, p. 37).

Essa abordagem, como afirma Bunzen (2014, p. 8), constituiu-se um grande desafio para as pesquisas sobre letramento no Brasil, pois implicava "compreender a escrita não apenas do ponto de vista (psico)linguístico, mas também histórico, antropológico e cultural, levando em consideração as relações de poder".

Portanto, esses estudos apontam para uma mudança crucial de paradigma nos estudos da escrita na sociedade contemporânea. Uma mudança que implica abandonar o modelo psicológico ou cognitivo em que a apropriação e o uso da escrita eram concebidos como um conjunto de habilidades individuais, que se identifica com o modelo autônomo de letramento, para uma concepção que considera a escrita no âmbito das práticas socioculturais historicamente situadas, alinhadas ao modelo ideológico de letramento (STREET, 2010, 2012).

Kleiman (1995), retomando as proposições de Street (1984) afirma que “os estudos já não mais pressupunham efeitos universais do letramento, mas pressupunham que os efeitos estariam correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 16)

Desse modo, a compreensão do letramento como um fenômeno social, situado nas práticas sociais nos remete à valorização da escrita como um fator preponderante para a inserção dos sujeitos na sociedade letrada, uma vez que o domínio da escrita (e da leitura, da oralidade...) possibilita ao indivíduo ser sujeito da sua própria história, conhecer a realidade social, para que dela possa participar de forma efetiva, contribuindo com esse processo de forma emancipada.

Nessa perspectiva, diversos estudos foram impulsionados no Brasil com a criação de diferentes grupos e institutos de pesquisa que alavancaram os estudos sobre letramento, dentre os quais destacam-se o CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita vinculado à Faculdade de Educação da UFMG, e o Grupo de Pesquisas *Letramento do Professor, vinculado ao IEL* – Instituto de Estudos sobre a Linguagem da UNICAMP, precursores nas discussões do campo.

Em 1995, o termo “letramento” surge no título de um livro *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, organizado pela pesquisadora Ângela Kleiman, abrindo espaço para a consolidação da discussão sobre o tema. Pouco tempo depois, em 1998, Magda Soares publica o seu livro: *Letramento, um tema em três gêneros*, em que ela reúne três diferentes trabalhos que discutem e ampliam a reflexão sobre o termo letramento. Desde então, diversos pesquisadores, de diferentes áreas, oriundos da Linguística, da Sociologia, da Psicologia, da Semiótica, da Antropologia, dentre outras, têm se debruçado no Brasil sobre a questão do letramento nas mais diversas abordagens.

Vinte anos depois, é publicado um novo livro, sob a coordenação das pesquisadoras Ângela Kleiman e de Juliana Alves de Assis, intitulado *Significados e Ressignificações do Letramento*, que trazem novas contribuições para o campo das pesquisas sobre letramento, revisitando conceitos e proposições dos NLS e subsidiam também este estudo.

Um dos estudos teóricos que também é revisitado, é o desenvolvido pelo pesquisador Harvey Graff, autor do referenciado estudo *O mito do alfabetismo*, publicado originalmente em inglês em 1981. A expressão *mito do letramento*, em inglês, *literacy myth*, foi criada por Harvey Graff e usada em seu livro seminal *The literacy myth: cultural integration and social structure in the nineteenth century*, publicado inicialmente em 1979. Nele, o autor, analisando a realidade do Canadá no século XIX, discute as relações entre os fenômenos do letramento e da

alfabetização e determinados processos sociais, tais como o progresso pessoal ou social, os índices de criminalidade, afirmando que estas relações não são diretas nem lineares ou universais. Posteriormente, Graff desenvolve outras pesquisas¹² na área e revisita sua obra trinta anos depois. Entendemos que seus estudos podem ser mais bem entendidos se os modos particulares como os fenômenos relacionados à cultura escrita, como a alfabetização e o letramento se davam naquela época forem considerados.

Este trabalho tem como uma das principais referências os estudos seminais de Brian Street¹³ (1984, 2003, 2010, 2012, 2014, 2016), e nas suas interlocuções com diversos pesquisadores do Brasil que, alicerçados numa perspectiva etnográfica e antropológica, indicam que os letramentos veiculados pela escola configuram-se como um tipo de prática social e que engajar-se em práticas de letramento é sempre um ato social.

Verificou-se na pesquisa bibliográfica que os trabalhos de Brian Street têm sido muito referenciados pelos estudos que se ancoram nos NLS, nas pesquisas sobre letramento no Brasil. Como pesquisador e antropólogo, Street realizou um longo trabalho de campo de cunho etnográfico no Irã, durante os anos de 1970 e produziu diferentes trabalhos que fundamentam teoricamente os estudos do Letramento. Suas obras ressaltam sua formação acadêmica respaldada na triangulação de três grandes áreas: Linguagem, Antropologia e Educação.

Em 2014, foi publicado no Brasil o livro *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*, traduzido por Marcos Bagno, que possibilitou maior alcance às discussões propostas no âmbito dos estudos do letramento nas pesquisas do Brasil. Nesse livro, além das importantes discussões propostas pelos NLS, Street discute a questão da pedagogização e da escolarização do letramento.

1.2.1 A Teoria Social do Letramento

Barton e Hamilton situam-se, segundo Tôrres (2009), na segunda geração dos Novos Estudos do Letramento e seus estudos também são considerados seminais para o campo. Em suas pesquisas partem das noções de práticas e eventos de letramento, desenvolvendo um

12- Estudos publicados recentemente: Graff, H. J. (2010). *The literacy myth at 30*. *Journal of Social History*, (43), 635-661.

Graff, H. J. (2011). *Literacy myths, legacies and lessons: new studies on literacy*. New Brunswick: Transaction Publishers.

¹³ -Os estudos de Brian Street têm sido amplamente divulgados no Brasil nas últimas décadas e atualmente há diversos trabalhos de sua autoria traduzidos para o português. O pesquisador estava vinculado a projetos de pesquisa no Brasil e infelizmente faleceu no ano de 2017, deixando como legado uma vasta produção acadêmica e bibliográfica, uma densa e valiosa contribuição aos estudos do letramento.

trabalho que tornou visíveis tanto as práticas de letramento dominantes quanto as práticas vernaculares. Desse modo, como afirma Tôrres (2009)

os autores dão validade à concepção de letramento como o conjunto de práticas culturais cuja forma e função são formatadas pelos contextos sociais, políticos, históricos, materiais e ideológicos Debruçam-se, então, em verificar as relações entre diferentes letramentos, entre diferentes práticas, em diferentes domínios discursivos, considerados para os autores como o letramento do lar ou letramento vernáculo, os letramentos escolares ou letramentos formais (controlados pelas instituições de poder como a escola, a religião, etc.) A esse conjunto de estudos, os autores chamaram de “**Teoria Social do Letramento**”, desenvolvida a partir de uma abordagem ao letramento numa visão ecológica, a que Barton (1994, p.31) chamou de **Metáfora da Ecologia**, por estabelecer uma relação entre as complexas relações entre letramento e os diferentes aspectos da vida social, como as relações entre organismos biológicos e o meio ambiente, que vem a ser o que significamos por ecologia (TÔRRES, 2009, p.29).

Segundo os autores, diversos estudos têm sido efetivados no sentido de se investigarem as práticas de letramento dos indivíduos e dos grupos, bem como os significados e os usos da escrita e qual o valor que esta adquire na vida das pessoas. Tais estudos se configuram como importantes para construir uma Teoria do Letramento, entendendo o letramento como prática social.

Barton e Hamilton (2004, p. 110) afirmam que buscaram contribuir para os estudos do campo de três formas: i) Investigando e descrevendo o letramento de uma comunidade local; ii) Fazendo uma contribuição à compreensão teórica do letramento, sobretudo, quanto às práticas sociais do letramento e ao significado das práticas cotidianas no contexto de vida das pessoas; iii) Contribuindo de forma crítica para a discussão sobre letramento e educação, face aos letramentos locais.

A Teoria do Letramento apresentada pelos pesquisadores introduz nos estudos do letramento o conceito de *Metáfora da Ecologia* cunhado por Barton (1994), em que assevera ser o letramento parte do ambiente e com o qual interage, sendo uma relação de mão dupla: ao mesmo tempo influencia o ambiente e é influenciado por ele. Tal perspectiva pressupõe que o letramento se integra ao seu contexto. Nas palavras dos autores,

Este conceito de letramento que sugerimos implica uma certa abordagem, métodos e dados de pesquisa de demanda particulares. É uma abordagem ecológica, onde o letramento é parte integrante de seu contexto; isso é o que Barton (1994) chama de "ecologia da linguagem escrita" e Lemke (1995) chamou de uma abordagem "ecossocial" das comunidades humanas.¹⁴ (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 4 –

¹⁴ -This theory of literacy we put forward implies a certain approach to research, demand particular research methods and data. It is ecological approach, where literacy is integral to its context; this is what Barton (1994) refers to as 'ecology of written language' and Lemke (1995) has called an 'ecosocial' approach human communities. (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 4)

Tradução livre da pesquisadora.)

O conceito de Metáfora da Ecologia, proposto por Barton e Hamilton (2004) tem sido utilizado em grande parte dos estudos do letramento que se ancoram ou referenciam os trabalhos dos pesquisadores alinhados aos *New Literacy Studies*. Consideramos importante destacar, que devido à amplitude do universo que o conceito de ecologia pode alcançar nas abordagens interdisciplinares, julgamos ser relevante delimitar o escopo conceitual que adotamos nesse trabalho. Assim, nessa abordagem ecológica, de tudo o que é possível estudar, o nosso interesse é compreender a inserção dos alunos no processo social mediado pela linguagem.

Os pesquisadores propõem essa abordagem ecológica do letramento e definem três categorias essenciais para esses estudos: as práticas de letramento, os eventos e os textos.

Desse modo, o letramento assume uma concepção mais holística, considerando-o como um fenômeno social, no qual o aprendizado e o consequente domínio da linguagem podem ser considerados aspectos fundamentais da evolução, e consequente desenvolvimento humano.

Os autores afirmam que o letramento, como toda atividade humana, é essencialmente social, sendo um **fenômeno situado** em um determinado contexto e localizado na interlocução entre as pessoas. Barton e Hamilton propõem, a partir da premissa de *que todo letramento é uma prática social*, a Teoria Social do Letramento, que se apoia em alguns pressupostos basilares e que constitui importante fundamento para este trabalho de pesquisa:

- a) *O letramento pode ser melhor compreendido como um conjunto de práticas sociais que podem ser inferidos a partir de eventos mediados por textos escritos.*
- b) *Existem diferentes letramentos associados a diferentes esferas sociais e situações da vida.*
- c) *Há letramentos dominantes que alcançam mais visibilidade e que são mais influentes e valorizados socialmente que outros.*
- d) *As práticas letradas têm um propósito e estão inseridas em objetivos sociais e práticas culturais mais amplas.*
- e) *Todo letramento é historicamente situado.*
- f) *O fenômeno do letramento é dinâmico, o que significa supor que as práticas de letramento mudam e novas práticas surgem e são incorporadas nos processos de interação social mediados pela linguagem (BARTON e HAMILTON, 2004, p. 113 – Tradução livre da pesquisadora.).*

Corroboramos com Tôrres (2009) no sentido de considerar a abordagem de Barton e Hamilton (2004) para o fenômeno do letramento como fundamento teórico para este trabalho. No estudo etnográfico sobre a leitura do professor em formação desenvolvido em 2009, a autora apresenta quatro motivos para se adotar a concepção de Metáfora do Letramento proposta por pelos autores como viés para compreender o fenômeno, motivos esses que contemplam a perspectiva que adotamos nesse estudo. São eles:

1) **Pela ênfase que atribui à necessidade de se conhecerem as práticas sociais para melhor se compreender o fenômeno do letramento.** Para Barton e Hamilton (1998, 2000) as práticas de letramento são as unidades não observáveis do evento, e que envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais, e por isso são fundamentais para se conceituar a ligação entre as atividades de ler e de escrever e as estruturas sociais nas quais estão incorporadas e que ajudam a formatar. Ainda para os pesquisadores, as práticas de letramento se referem a diferentes e particulares aspectos dessa situação concreta ou evento, como as crenças, valores, papéis, redes de conhecimento, ideologias e relações de poder que, apesar de serem elementos não observáveis, manifestam-se nos eventos e ajudam a formatá-los e a serem mais facilmente analisados.

2) **Por salientar que as pessoas se utilizam de diferentes letramentos e que estes estão associados a diferentes domínios da vida.** Nessa perspectiva, as práticas de letramento situam-se em relações sociais mais amplas, devendo-se, portanto, observar os contextos em que se dão os eventos, incluindo-se nessa observação os modos particulares pelos quais as instituições sociais, como a igreja, a escola ou o lar, sustentam particulares letramentos.

3) **Por compreender que o letramento faz parte do nosso pensar, constituindo-se parte da “tecnologia do pensamento” e, por isso, está incorporado à nossa vida mental, pois é formado pelo nosso conhecimento, pelas nossas intenções e ações em relação a ele** (Barton, 1994, p.38). Então, o conhecimento, os valores e as atitudes em relação ao letramento guiam nossas ações na vida social.

4) **Por salientar que a constituição do letramento é histórica, pois o entrelaçamento da história individual, junto ao sentido social de história como o desenvolvimento da cultura pode “trazer luz ao processo de aprendizagem”** (BARTON, 1994, p.34). (Extraído de TÔRRES, 2009, p. 29 e 30 – Grifos da autora)

Salientamos, portanto, que o nosso estudo identifica-se com a Teoria Social do Letramento, tendo nela sua ancoragem teórica e conceitual, uma vez que o presente trabalho tem como objetivo o estudo dos eventos de letramento e das práticas de letramento no contexto da escola e da vida cotidiana.

Nesse sentido, a adoção da Teoria Social do Letramento é fundamental para o estudo que desenvolvemos, porque possibilita-nos compreender o letramento como fenômeno social, o que implica, dentre outras coisas: i) Considerar as práticas de letramento no contexto da escola como fenômenos situados e demarcados social e culturalmente; ii) Ser necessário conhecer os

eventos mediados pelo texto escrito, para se inferir as práticas de letramento; iii) Buscar compreender os usos da escrita que se fazem na escola, relacionando-os como os usos e demandas das diferentes esferas da vida cotidiana e escolar dos alunos; iv) Ser importante desvelar os valores, crenças e sentidos atribuídos à escrita pelos sujeitos da pesquisa e pela escola objeto de pesquisa.

Assumir a Teoria Social do Letramento como referencial traz como principal consequência para este trabalho o compromisso de buscar compreender o letramento não como fenômeno estanque com fim em si mesmo, mas como prática situada, histórica, social e culturalmente demarcada. Assim, com esse viés, o nosso olhar deve ser direcionado à escola, aos sujeitos e aos objetos de pesquisa a fim de saber que consequências essas práticas trazem para a vida desses alunos e como elas incidem no processo de inserção desses sujeitos na sociedade letrada.

1.2.2 Modelos de letramento

No decorrer da sua investigação no Irã, Street passa a analisar os usos e os significados do letramento no cotidiano, analisando o seu impacto na vida e relações sociais dos iranianos e na comunidade e seus modos particulares de se envolver com a escrita. Ao relatar suas experiências, ele destaca que o seu foco inicial não eram as questões relativas ao letramento. Entretanto, os eventos de letramento despertaram sua atenção de tal forma que passou a observá-los sistematicamente.

Ele relata que lá no Irã

Pessoas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura UNESCO vinham e diziam que o único jeito daquela sociedade melhorar, desenvolver, ficar mais rica era aumentar o nível de alfabetização. O que podemos fazer com esses moradores *bi-savod*¹⁵ da vila? Mas eu estava lá, treinado em Etnografia, convivendo com moradores, o que me permitia afirmar: ‘Mas há muito letramento acontecendo’. Aos poucos eu comecei a formular algumas descrições desses letramentos: os comerciais, os do Alcorão, os Escolares – três diferentes conjuntos de práticas de letramento nessa pequena vila caracterizada como espaço vazio, vasos vazios, não letrados (STREET, 2010, p. 35)

Street afirma que, não apenas detectou que havia muito letramento acontecendo naquele cenário naquelas comunidades do Irã, como também havia uma variedade de práticas

¹⁵ |Palavra usada para designar os moradores analfabetos, que significa “sem conhecimento”. (STREET, 2010)

relacionadas a eles. Em seu livro *Literacy in theory and Practice*, Brian Street apresenta os pressupostos que fundamentam os Novos Estudos do Letramento e propõe que se analise o letramento sob a lógica de dois modelos: o **modelo autônomo** e o **modelo ideológico** de letramento.

Street, reafirma e amplia esses conceitos, em seu proclamado artigo “*What’s ‘new’ in New Literacy Studies? Critical Approches to Literacy in theory and practice*”¹⁶ (1984). Nesse trabalho, o autor aborda algumas questões críticas no Campo dos Novos Estudos do Letramento, refletindo tanto sobre as práticas, como sobre as perspectivas teóricas, como uma forma de atualizar o NLS e abordar suas implicações para a prática em contextos educacionais.

Tradicionalmente, as práticas escolares de leitura e escrita alinham-se ao modelo autônomo de letramento que considera o letramento como fenômeno neutro, em que se expõe o aluno à aprendizagem da língua como mero exercício de codificação e decodificação dos símbolos gráficos, concepção que tem subsidiado os programas e políticas de alfabetização e letramento. Isso implica conceber que a aquisição e desenvolvimento da escrita acontecem da mesma forma em todos os contextos, para todos os indivíduos.

“A visão autônoma define o letramento em termos de habilidades individuais e cognitivas que podem ser desenvolvidas independentemente de contextos específicos ou de padrões culturais” (PONTES e TERZI, 2006, p. 668).

Oliveira (2008) salienta as implicações desse modelo autônomo para o ensino:

A principal implicação é o reconhecimento do letramento como um fenômeno neutro, natural, singular, autônomo, visível. **Neutro**, no sentido de que pode ser indiferentemente aplicado a qualquer aluno: da região norte / da região sul, pobre / rico, da zona urbana / da rural, criança / jovem / adulto etc. **Natural**, porque resulta de um consenso social que segue a ordem regular das coisas, ignorando o diferente e o inadequado. **Singular**, porque está equacionado a uma prática universalizante cujo interesse é homogeneizar o saber do aluno, conduzindo-o a um único lugar – o da cultura letrada, canônica, dominante, sem atender aos interesses e às necessidades comunicativas de grupos específicos. **Autônomo**, porque ocorre de modo descontextualizado, atribuindo à escrita características intrínsecas, responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo. **Visível**, pelo poder e legitimação que ao letramento canônico (letramento cultural) é atribuído (OLIVEIRA, 2010, p.328).

Portanto, para Street (2003), o modelo de letramento autônomo “funciona com base na suposição de que em si mesmo o letramento, de forma autônoma, terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas”. Já o modelo ideológico, um modelo alternativo a esse modelo hegemônico, “oferece uma visão como maior sensibilidade cultural das práticas de letramento, uma vez que elas variam de um contexto para o outro” (STREET, 2003, p.4). Essa abordagem

¹⁶ “O que é ‘novo’ nos Novos Estudos do Letramento? Abordagens críticas ao letramento na teoria e na prática.

alternativa do letramento parte, segundo Street (2003, p. 4), de pressupostos diferentes da abordagem tradicional, autônoma, pois considera que “o letramento é uma prática de cunho social e não uma habilidade técnica e neutra”.

Nesse sentido, o autor sugere que “o letramento é sempre contestado”. Assim, as versões do letramento fundamentam-se em uma “visão particular de mundo” e há sempre um desejo de que uma determinada versão do letramento seja dominante e domine outras, que serão marginalizadas (STREET, 2003, p. 4, corroborando, GEE, 1990). Desse modo, reiterando o pensamento de Street, consideramos que as práticas escolares de letramento na escola tradicional, em grande medida, aliam-se ao modelo autônomo do letramento; escolha essa que tem implicações para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita na escola. Ousamos afirmar, ancorados nas leituras que desenvolvemos ao realizar este estudo, que, em alguma medida, os alarmantes indicadores de falta de proficiência em leitura e escrita dos alunos dos anos finais do ensino fundamental têm suas raízes na adoção de práticas alinhadas ao modelo autônomo de letramento.

Assim, o ensino de língua materna veiculado na escola tradicional traz em seu bojo uma concepção que entende a linguagem como expressão (espelho) do pensamento, considerando, a língua(gem) como código através do qual um emissor comunica a um interlocutor determinadas mensagens. Ao desenvolver o trabalho de leitura e escrita com seus alunos, amparado na concepção de ensino e de linguagem utilizada na escola tradicional, quase sempre o professor é levado a adotar uma prática que coloca em último plano a interação linguística, desconsiderando-se, desta forma, a linguagem enquanto atividade discursiva e dialógica na qual se envolve também o processo de leitura. Dizemos que esse tipo de prática se alinha ao modelo autônomo e tem sérias implicações para o processo de letramento.

Por outro lado, se entendemos a linguagem como, fundamentalmente, uma prática social, na qual se estabelece um processo de interação, vamos compreender as práticas de letramento enquanto atividade discursiva. Como prática discursiva, o indivíduo coloca-se como interlocutor, interagindo linguisticamente com o outro. A partir desta perspectiva discursiva, de interação pela linguagem, transforma-se toda a prática escolar de letramento. Essa dimensão da atividade discursiva na escola relaciona-se ao modelo ideológico defendido por Street (1984, 2003, 2005) e fundamenta-se nas proposições dos Novos Estudos do Letramento, às quais este trabalho se alinha.

Para Street,

Um modelo ideológico de letramento parte da premissa de que as práticas variáveis de letramento são sempre enraizadas em relações de poder, e que as aparentes

inocência e neutralidade das ‘regras’ atuam para disfarçar as maneiras de manter esse poder através do letramento (STREET, 2003, p. 10).

Destaca-se que o próprio autor (2003, p. 9) discute as críticas que se fazem à distinção dos dois modelos, uma vez que muitos pesquisadores “viram a dicotomia entre os dois modelos como polarizada demais”. Entretanto, ele adverte que “os modelos jamais foram propostos como polares”, salientando que “o modelo de letramento ideológico envolve o autônomo” e que, em alguma medida, “o modelo autônomo será sempre ideológico”, por refletir uma concepção particular de escrita, que, por sua vez, é o reflexo de uma opção política permeada pelas ideologias dos grupos dominantes de poder.

Desse modo, podemos afirmar que o letramento como prática social tem uma importante função: como parte integrante de todas as práticas sociais, nas quais estão envolvidos valores, crenças, costumes, o letramento “medeia as consequências na vida das pessoas, decorrentes, justamente, da vida sob essas práticas e arranjos sociais”. (LANKSHEAR E KNOBEL, 2008, p. 110).

Concordamos com a perspectiva apontada por Street, dos riscos da polarização face aos modelos autônomo e ideológico e, apesar de assumirmos a defesa do modelo ideológico, compreendemos que os modelos não se excluem, mas sim podem ser considerados faces do complexo fenômeno do letramento.

1.2.3 Práticas e eventos de letramento

Na sociedade contemporânea, a vida cotidiana é fortemente relacionada à leitura e escrita. Nas diferentes situações do cotidiano e nos diferentes domínios sociais, as pessoas relacionam-se com as demandas da vida – comunicar-se, deslocar-se, compreender, interagir com o outro, informar-se – por intermédio da linguagem. Cada situação da vida cotidiana é, então, permeada, de alguma forma, pela linguagem oral e ou escrita.

Gee, citado por Tôres (2009, p.15), enfatiza que “escrita e leitura só fazem sentido, se estudadas dentro do contexto das práticas sociais, históricas, políticas e econômicas das quais fazem parte”. Essa percepção reafirma a relevância de se situar os estudos do letramento nas práticas sociais.

A multiplicidade de práticas sociais e situações da vida cotidiana fazem emergir diferentes gêneros discursivos ou textuais. Em estudo sobre a linguagem online, BARTON; LEE (2015) destacam que à medida que as práticas sociais das pessoas vão mudando e se

ampliando na sociedade contemporânea, outros textos vão surgindo e novas práticas de letramento são configuradas. Os autores salientam o fato de vivemos em um mundo cada vez mais mediado pelo texto, e (re)afirmam que “a escrita se torna cada vez mais importante na vida contemporânea” (BARTON; LEE, 2015, p. 30).

Como a ampliação e disseminação dos estudos do letramento, diferentes conceitos foram sendo propagados e assimilados pela pesquisa e pelos estudiosos do campo dos estudos do letramento. Como dito, uma variedade de termos sobre fenômeno surgiu a partir desse avanço no campo dos estudos do letramento, sinalizando diferentes abordagens e perspectivas: *padrões de letramento, atividades de letramento, histórico de letramento, situação de letramento, condição de letramento, eventos de letramento, práticas de letramento.*

Dois desses conceitos nos importam sobremaneira e constituem-se importante unidades de análise para esta pesquisa: os conceitos de *práticas de letramento* e *eventos de letramento*.

No Glossário CEALE publicado pela Editora UFMG em 2014, encontramos a seguinte definição:

Os conceitos de eventos de letramento e de práticas de letramento estão estreitamente relacionados e, por isso, serão abordados conjuntamente. A expressão eventos de letramento refere-se aos elementos mais observáveis das atividades que envolvem a leitura e a escrita, enquanto o conceito de práticas de letramento distancia-se do contexto imediato em que os eventos ocorrem, para situá-los e interpretá-los em contextos institucionais e culturais partir dos quais os participantes atribuem significados à escrita e à leitura, e aos eventos do de que participam. O uso plural em ambos os conceitos (eventos e práticas) indica que a atribuição de valor social aos usos da escrita varia de um grupo social para outro (CASTANHEIRA; STREET, 2014, p. 259).

Os estudiosos do fenômeno do letramento buscaram identificar e definir, a partir do estudo detalhado das experiências cotidianas das pessoas, a sua relação com a escrita, compreendendo o fenômeno do letramento a partir dos contextos de interação social. Assim, os estudos desenvolvidos pelo grupo dos NLS, além de possibilitarem uma reflexão sobre a distinção entre os modelos autônomo e ideológico do letramento, propostos por Street, possibilitaram-nos conhecer e compreender os conceitos de práticas e eventos de letramento (BUZATO 2009, TÔRRES, 2009).

Shirley Brice Heath, antropóloga americana muito citada nos estudos do letramento, desenvolveu durante dez anos um importante estudo etnográfico com crianças de três comunidades no Sul dos Estados Unidos. Seu estudo teve foco na vida social das comunidades e no interior das suas escolas, contextos nos quais investigou sobre os usos da linguagem e seus impactos nos contextos da família, da comunidade e da escola, tendo gerado um dos mais importantes trabalhos alinhados aos Novos Estudos do Letramento. O objeto do trabalho de

Heath foram os modos de falar e de aprender de crianças de três comunidades: uma de classe média urbana, mista etnicamente; uma comunidade negra, rural, e uma branca, rural.

A partir desse estudo, ela introduz o termo EVENTOS de letramento. Para Street (2012, p. 75) este é um conceito útil pois possibilita “focalizar uma situação particular onde as coisas estão acontecendo e pode-se vê-las enquanto acontecem”. Para Heath (1983), em todas as situações nas quais a fala acontece em torno da escrita, temos um evento de letramento. Barton e Hamilton (1998, p. 8), definem eventos de letramento como “atividades em que o letramento desempenha um papel. Geralmente existe um texto escrito, ou textos, que é central para a atividade e falas em torno do texto. Eventos são episódios observáveis que emergem das práticas e são definidas por elas”.

Assim, podemos compreender o evento de letramento como qualquer atividade (sequência de ação) mediada pelo texto que gere compreensão, interpretação. Isto é, toda e qualquer forma de interação social mediada pelo texto escrito. Como explica Kleiman (1995, p. 40) “*todas as situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes, como em relação aos processos e estratégias interpretativas*”.

Street afirma que para delinear os eventos de letramento, uma questão conceitual metodológica seria começar com algumas indagações de modo a conseguir precisar a pertinência de descrever determinado evento de letramento (“*devo descrever esse evento de letramento?*”; “*como devo descrevê-lo?*” “*quais são seus componentes?*”) (STREET, 2010, p. 38). Desse modo é possível delimitar os eventos de letramento dentro de um evento de práticas acadêmicas, por exemplo.

Outra unidade de análise é a apresentada pelo conceito de práticas de letramento, que indicam os padrões de ação observáveis nos eventos. Segundo Street (2012) o conceito de práticas de letramento remete à “concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais”. e “é realmente uma tentativa de lidar com os eventos e com os padrões das atividades de letramento, mas para ligá-los a alguma coisa mais ampla de natureza cultural e social”.

Ao falar sobre as práticas de letramento, Street (2012) aponta uma questão essencial para uma perspectiva metodológica dos estudos etnográficos do letramento: “Podemos fotografar eventos de letramento, mas não podemos fotografar práticas de letramento (...)” (STREET, 2012, p. 79). Para ele, as práticas de letramento “referem-se a essa concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las

em contextos culturais” (STREET, 2012, p. 79). Dessa forma, o autor adota o conceito de práticas numa abordagem mais ampla, por compreender que estas se caracterizam como as interações, atitudes, sentimentos, relacionamentos sociais, modos culturais, crenças e história pessoal que são ativadas pelo indivíduo ou comunidade, pela necessidade de dar significados para a escrita, no momento da comunicação social.

Partindo do pressuposto de que “práticas de letramento” é um termo fundamental para os estudos do letramento, BARTON; LEE (2015, p. 41) afirmam que o conceito envolve as formas práticas de usar a leitura e a escrita, “mas inclui de modo crucial, os sentidos situados na base das práticas” (BARTON; LEE, 2015, p. 40).

Nas palavras dos autores

Prática não é uma simples palavra, nem uma escolha fácil. Ela é o conceito-chave subjacente aos estudos do letramento e faz dos estudos da linguagem e letramento o que eles são. O conceito fornece o mapa para pensar temas tão diversos quanto o papel de agência e a significância do corpo, dos objetos, dos textos. Esclarece as relações entre ação e discurso (BARTON; LEE, 2015, p.41).

Barton e Hamilton (2004) enfatizam que as práticas de letramento não podem ser observadas em atividades ou tarefas, mas sim inferidas dos eventos de letramento, esses, sim, observáveis e fotografáveis.

É importante destacar que Soares (2003) adverte que esta distinção *eventos/práticas* de letramento é de ordem metodológica, já que se trata de duas dimensões de um mesmo fenômeno, o letramento. Entretanto, a mesma autora reafirma a validade de se fazer a distinção, no sentido de se orientar o olhar do pesquisador, em face da observação de situações particulares que envolvem os processos de leitura e escrita. Ela afirma que o uso do conceito de práticas possibilita interpretar os eventos, para além da mera descrição (SOARES, 2003, p. 105).

1.3 LETRAMENTO *VERSUS* LETRAMENTOS – NOVOS USOS DA ESCRITA, NOVAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Na sociedade contemporânea, cada vez mais se ampliam os usos da escrita, o que possibilita novos usos da escrita, novas práticas de letramento.

Nessa perspectiva, Rojo (2009, p. 102), reafirma a pluralidade do termo letramento, que passa a ser plural, letramentos. Ela destaca a distinção feita por Hamilton (2004), que “(...) chama os letramentos dominantes de ‘institucionalizados’ e os distingue dos letramentos locais ‘vernaculares’ (ou ‘autogerados’)”. Apesar de distingui-los, para Rojo, Hamilton não os vê como “categorias independentes ou separadas, mas interligadas” (ROJO, 2009, p. 102).

Desse modo, os letramentos dominantes seriam aqueles associados às instituições ou organizações formais: a escola, o comércio, a igreja, o local de trabalho e “são poderosos na proporção do poder da sua instituição de origem” (ROJO, 2009, p. 102). Já aqueles letramentos do cotidiano, que têm sua origem na cultura local ou popular, que não são regulamentados ou controlados por instituições, são denominados “letramentos vernaculares”. Por não fazerem parte da cultura hegemônica, nem de prestígio na sociedade, muitas vezes, são desvalorizados e estigmatizados.

Como dito, cada vez mais, as atividades em todos domínios da vida são textualmente mediadas (BARTON; LEE, 2015). Nesses diferentes domínios da vida, na vida social, no trabalho, na vida cotidiana, na escola, diferentes situações de comunicação determinam diferentes práticas de linguagem, mediadas sempre por diferentes textos, orais ou escritas. Esses diferentes contextos e práticas implicam diferentes modos de usar e valorar a escrita. Nesse sentido, é possível, e necessário então, falarmos que não existe apenas um letramento, mas sim letramentos, perspectiva que adotamos também neste trabalho.

Se diferentes práticas sociais demandam diferentes usos da escrita, assim, para cada contexto da vida, diferentes letramentos são demandados. Em cada um desses universos em particular, é possível delinear comportamentos exercidos por um grupo social e concepções assumidas como também situações compartilhadas de usos de escrita e de leitura como focos interdependentes de uma mesma realidade, o que nos remete aos diferentes usos da escrita. “A demarcação de variedade de práticas, bem como suas especificidades, resultou na multiplicação das expressões que têm como núcleo o termo letramento” (VIANNA *et al*, 2016), ainda que haja controvérsias no meio acadêmico quanto a essas acepções do termo “letramento”.

Ao apresentar os postulados dos Novos Estudos do Letramento Street (2003, 2010), alerta para o fato de que o fenômeno do letramento é um fenômeno complexo, do qual depreendem-se práticas sociais plurais, daí ser coerente usar o termo no plural, letramentos, sendo possível falar também em múltiplos letramentos e multiletramentos (ROJO, 2009 e STREET, 2016). Street também adverte para o risco de reificação dos conceitos e recomenda cautela ao usá-los (STREET, 2010).

Com o avanço e disseminação dos estudos do letramento, diferentes conceitos foram sendo propagados e assimilados pela pesquisa e pelos estudiosos do campo do letramento. Como dito, uma variedade de termos sobre letramento surgiu a partir do avanço no campo dos estudos do letramento, sinalizando diferentes abordagens no tratamento do fenômeno: padrões de letramento, atividades de letramento, histórico de letramento, situação de letramento,

condição de letramento, eventos de letramento, práticas de letramento.

Observa-se na literatura que o vocábulo aparece, muitas vezes, em pares semânticos que se contrastam, tais como: letramento local x letramento global, letramentos vernaculares X letramentos dominantes, ou relacionado a outros pares como letrado x iletrado, alfabetismo X analfabetismo.

Nota-se que é cada vez mais frequente na literatura especializada o uso em expressões que indicam adjetivações do termo “letramento”, revelando uma multiplicidade de práticas de uso da escrita e uma quantidade de termos associados ao fenômeno do letramento. Tal excesso de adjetivação é contestado por alguns pesquisadores e consideramos que deve haver cautela na sua utilização. Uma busca nos sistemas de busca online surpreende pela quantidade de acepções encontradas em trabalhos que abordam ou tangenciam o tema¹⁷:

letramento escolar, letramento literário, letramento científico, letramento acadêmico, letramento social, letramento cultural, letramento midiático, letramento matemático, letramento digital, letramento crítico, letramento de reexistência, letramento multissemiótico, letramento sinóptico, letramento inferencial, letramento jurídico, letramento informacional, letramento visual, letramento cartográfico, letramento dêitico, letramento funcional, letramento racial crítico, letramento comunicacional, letramento corporal, letramento letramento eleitoral, letramento financeiro, letramento cinematográfico, letramento burocrático, letramento pedagógico, letramento estatístico, letramento político, letramento didático, letramento do professor, dentre outros. (Notas da pesquisa. Mapa conceitual do termo “letramento” elaborado pela pesquisadora a partir de consulta a sites de busca. 2017)

Esta multiplicidade de expressões e acepções sinaliza para a complexidade do fenômeno que estudamos e nos alerta para o cuidado que se deve ter com o emprego desses termos, apontando, também, para a necessidade de se pensar uma taxonomia ou categorização que possa balizar o uso da palavra “letramento”.

No contexto de discussão dos múltiplos letramentos fortalece-se a distinção entre letramentos dominantes, chamado por Hamilton (2000) de letramentos institucionalizados e os letramentos vernaculares, ou autogerados. Os letramentos dominantes estão relacionados às práticas dos organismos formais tais como a escola, a igreja, o local de trabalho, que produzem discursos especializados.

As relações de uma sociedade globalizada, contemporânea, mobilizam novos saberes para além da instituição escola, demandando novos usos da leitura e da escrita. Como destacam pesquisadores da modernidade, como Manuel Castells (1999), vivemos em um universo

¹⁷ -A maior parte destas expressões aparecem em títulos de artigos publicados e trabalhos apresentados em eventos, sendo que alguns, apesar de pouco usuais, já figuram, inclusive, como título de livros publicados.

mergulhado em linguagens e cada vez mais em rede. Porém, o fato de os jovens acessarem a internet de modo intenso não é garantia de que o processo de letramento demandado (o digital, o informacional, dentre outros) se deu por completo e satisfatoriamente. No caso do uso desse meio na escola, por exemplo, por proporcionar um volume de textos significativos em tempo célere, a internet se transformou no maior meio de pesquisa entre os estudantes, demandando novas habilidades de leitura, escrita e uma nova relação com o conhecimento.

Novos saberes, novos letramentos, novas formas de pensar e novos processos discursivos. O que faz com que os processos de letramento veiculados pela escola sejam inclusivos ou excludentes. Portanto, necessário se faz que surjam na escola novas práticas pedagógicas para os múltiplos letramentos, que deem conta dos novos usos da escrita na sociedade contemporânea.

Nesse contexto, importam as contribuições de Coscarelli (2010, 2016), Ribeiro (2012, 2016), Rojo (2001, 2009, 2012, 2015), que problematizam o uso de diferentes linguagens e a questão dos múltiplos letramentos e dos novos letramentos no contexto da escola. Evidenciar os múltiplos letramentos subjacentes à prática pedagógica no decorrer do Ensino Fundamental pode ser uma possível contribuição à superação da adoção de um modelo único de letramento, o letramento autônomo, que ainda vem dominando o currículo e a pedagogia na maioria das vezes na escola e colaborado para o processo de exclusão dos alunos dos processos de uma sociedade cada vez mais tecnológica e letrada.

Tais abordagens permitem dizer, portanto, corroborando Barton e Hamilton (2004,) que compreender o letramento como prática social significa estudar o letramento como fenômeno plural, que possibilita diversas formas de engajamento e de posicionamento face à situação de interação pela linguagem, o que, em grande medida, relaciona-se com a Metáfora da Ecologia (BARTON, 1994).

Contemporaneamente, muitos outros pesquisadores como Marinho (2010), Ribeiro (2012, 2016), Coscarelli (2009, 2010, 2016), Magalhães (2012) têm desenvolvido estudos sobre o fenômeno do letramento e suas implicações e relações com o ensino da escrita e da leitura como práticas sociais, relacionando essa discussão com o contexto escolar. Esses estudos apontam para a multiplicidade de acepções relacionadas ao termo letramento, o que sugere e confirma a sua pluralidade conceitual. Portanto, esta proposta de pesquisa não tem o objetivo de esgotar o assunto, nem a pretensão de apresentar uma nova abordagem conceitual para o termo letramento.

Kleiman (2008) afirma que a escola é a principal agência de um tipo de letramento “ o

escolar, acadêmico”. Tal afirmação nos faz refletir sobre o papel da escola como agência primaz de letramento. Entretanto, ousamos afirmar que para as crianças das camadas populares a escola continua sendo a principal agência, mas não mais apenas, somente, do letramento escolar e sim, também, de diferentes letramentos demandados pela sociedade contemporânea. Como afirmam Semechechem e Jung (2017, p. 482) “o letramento na escola não é o mesmo em todos os contextos escolares, tornando-se difícil falar em letramento escolar”. As autoras sugerem ser mais adequado dizer “letramentos escolares”, sendo essa uma discussão relevante para este estudo.

Assim consideramos igualmente importante refletir sobre quais práticas pedagógicas que a escola desenvolve para fomentar e ampliar o letramento dos seus alunos, face aos usos da escrita na sociedade contemporânea. Importa-nos também conhecer as instâncias e práticas pedagógicas que possibilitam os eventos e as práticas de letramento, conseqüentemente, conhecer quais usos se fazem da escrita.

Para tanto, julgamos também relevante observar se os processos de letramento promovidos na e pela escola consideram os novos usos da escrita veiculados na sociedade contemporânea, portanto, os novos letramentos demandados aos alunos para sua inserção na sociedade letrada. Inserção como sujeito que pensa, lê, escreve, fala e participa dos processos sociais pelo uso proficiente da linguagem.

Ao trabalhar novos gêneros discursivos e textuais, dando aos alunos condições pedagógicas de ampliar seus modos de ler, escrever e falar, considerando diferentes suportes e em diferentes contextos, tendo em vista os usos sociais da língua, a escola viabiliza diferentes letramentos. Portanto, ao se pensar no caráter plural do fenômeno do letramento, é importante também dialogar com os estudos que apresentam as novas abordagens para o fenômeno, face às mudanças da sociedade e sua interlocução com o desenvolvimento humano e tecnológico.

Por essas razões, consideramos que é preciso compreender os processos de letramento que surgem destes novos tempos e qual a relação da escola com esse processo, uma vez que cabe à escola promover os letramentos demandados pela vida acadêmica e pela sociedade contemporânea, o que significa, ampliar os letramentos dos alunos de modo a possibilitar a inserção desses sujeitos na sociedade letrada, especialmente promovendo os novos usos da escrita, os novos letramentos.

Nessa linha de raciocínio, devemos lembrar que uma das preocupações das pesquisas em Linguística Aplicada e em Educação são as interações entre os grupos minoritários e grupos dominantes, que detêm o poder linguístico considerado de prestígio, e em função disso muitas

pesquisas têm sido desenvolvidas na busca de se proporem novas possibilidades para o ensino da língua materna e para as práticas de linguagem no contexto da escola.

Ademais, consideramos que a linguagem, como um capital linguístico, e a escola, como um mercado de trocas simbólicas e instância de poder, são construtos absolutamente interligados, cabendo à pesquisa em educação, a partir da interlocução com as outras áreas do conhecimento, discutir e desvelar seus significados

1.4 O LETRAMENTO COMO CAPITAL LINGUÍSTICO E CULTURAL

A pesquisadora Magda Soares, em seu livro *Linguagem e Escola*, discute a questão do capital linguístico escolarmente rentável e as implicações para a educação escolar a partir das proposições de Bourdieu. Segundo Soares (1986, p. 61) "A comunicação pedagógica é, como toda e qualquer situação de comunicação, uma relação de força simbólica, determinada pela estrutura do grupo social em que ocorre".

A escola exerce, pois, um papel preponderante na manutenção das desigualdades sociais ao se posicionar como instância de transmissão e guardião do padrão linguístico considerado de prestígio. Principalmente na escola, a linguagem diferente é considerada deficiência linguística.

Bourdieu (2008) também topicaliza a questão da relação dominado/dominador que se estabelece pela linguagem, caracterizando as classes populares pela insegurança linguística, ficando reféns do silenciamento, resultados da "tensão que existe em função da distância entre o reconhecimento e o conhecimento, entre a norma reconhecida e a capacidade de produção".

Na visão do autor,

A legitimidade linguística reside precisamente no fato de que os dominados são sempre *virtualmente* subordinados à lei oficial, mesmo se passarem toda a sua vida, à maneira do ladrão de que fala Weber, fora de seu meio; colocados em situação oficial, os dominados estão fadados ao silêncio ou ao discurso arrevesado, também frequentemente registrado pela pesquisa linguística (BOURDIEU, 2008, p.59).

Ele discute essa questão face ao sistema escolar, e aponta a possibilidade de transgressões face às "relações de força simbólicas que se encontram instauradas num momento considerado " (como exemplo, menciona as situações de crise social, em que há um relaxamento da tensão e da censura, alterando as possibilidades do discurso). O sucesso escolar dos alunos está diretamente relacionado ao manejo da "*linguagem legítima*", sendo a posse do "*capital linguístico escolarmente rentável*" condição para o êxito escolar.

Dentre outras discussões, interessa-nos na obra do sociólogo Pierre Bourdieu, a crítica à postura dominante dos linguistas, replicada, infelizmente, por muitos professores de língua

materna, de se limitar compreender/tratar a língua como objeto linguístico em si, desvinculada de outros fatores tais como os sociais, os econômicos, etc. Para ele, “Todo ato de fala de um modo geral, toda ação, é uma conjuntura...” (BOURDIEU, 2008, p. 45), portanto, não se pode desvincular a linguagem do contexto social em que se insere, uma vez que ela está diretamente vinculada às interações e relações que constituem a partir dela. Ele propõe deslocar o foco da análise da linguagem em si para a análise do contexto social em que ele ocorre, as condições de produção, objetivando com isso a “reintrodução do mundo social na ciência da linguagem”.

Em *A economia das trocas linguísticas*, ao propor um diálogo entre a sociologia e a linguística, o autor lança as bases teóricas da sua Sociologia da Linguagem (em consonância com a sua teoria da Economia das Trocas Simbólicas)¹⁸, a partir de uma clara oposição aos conceitos de língua, gramaticalidade, comunicação e competência linguística, como propostos no pensamento de Ferdinand Sausurre¹⁹ e na Teoria Linguística de Noam Chomsky²⁰. Para estruturar uma base de leitura desta obra, faz-se *mister* evidenciar que as contribuições de Bourdieu para uma Sociologia da Educação e da Linguagem estruturam-se ancorados por conceitos fundamentais construídos ou retomados por ele, a partir de uma tríade conceitual: os conceitos de Campo, de Habitus e de Capital.

O conceito de *Capital*, emprestado de Marx, aborda o capital como relação social frente aos desfavorecidos, trazendo à tona a noção de outras formas de riqueza: cultural, social, linguística, e simbólica, dentre outras. *Campo* é tomado como um sistema estruturado de forças objetivas em configuração relacional capaz de impor sua lógica a todos os agentes que nele penetram. Destaca-se que cada campo tem seu *NOMOS*, sua lei fundamental, e, *DOXA*, um conjunto de pressupostos cognitivos e avaliativos aceitos e reconhecidos pelos sujeitos agentes no campo – opinião.

Bourdieu define *habitus* como “[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...]” (BOURDIEU, 1983, p. 65) ou seja, “relaciona-se a um sistema de esquemas, de percepção, de apreciação e de ação. “Um

¹⁸ - Pierre Bourdieu, *A Economia das Trocas Simbólicas*, São Paulo, Perspectiva, 1974.

¹⁹ - Destaque para a obra póstuma Curso de Linguística Geral, publicada em 1916 (1ª edição), na qual estão as proposições e estudos realizados por Ferdinand Sausurre. No Brasil, a obra já ultrapassou a 28ª. edição.

²⁰ - Noam Chomsky define como central a descrição linguística e a competência linguística: a capacidade humana de receber e produzir frases gramaticalmente corretas e, ao mesmo tempo, resistir e eliminar os dados que não forem adequados/negativos. Desse modo a linguagem é tratada como fenômeno linguístico isolado de sua realização social e das condições de produção e recepção.

conjunto de conhecimentos empíricos adquiridos ao longo do tempo que nos permite perceber, agir e evoluir, com naturalidade, num universo social dado” (op. Cit. P. 65). Conceito esse fundamental para o presente estudo.

No tratado sobre a economia das trocas linguísticas esses construtos se desdobram em outros que configuram algumas das principais categorias utilizadas por Bourdieu (2008) para pensar a complexidade do processo de comunicação, tais como: *habitus* linguístico, senso de aceitabilidade e de oportunidade, capital simbólico, violência simbólica, mercado e poder simbólico.

Para ele, a riqueza econômica (o capital econômico) e a cultura (o capital cultural) geram internalização de disposição (o *habitus*) e diferenciam os espaços a serem ocupados pelos indivíduos numa dada sociedade. Os homens, ao serem portadores de determinado capital (cultural, social, político, econômico, etc...) estão a contestar ou aceitar certas diretrizes que se constituem as bases de dada sociedade.

A relação de dominação cultural e social não passa necessariamente pela consciência, mas se dá, como afirma o autor, pela violência simbólica. E, infelizmente, a Escola tem um papel primordial na manutenção da estrutura desigual existente, uma vez que é, quase sempre, através da ação pedagógica que se seleciona e se legitima uma cultura por imposição e enculturação, de acordo com a cultura dominante.

Bourdieu (2008) posiciona-se de forma crítica à visão da língua como “una e indivisível”, que exclui as variáveis sociais existentes no âmbito da linguagem. Ele destaca a necessidade de se romper com os limites da percepção da linguística como teoria pura. Ao desenvolver uma crítica sociológica, ele realiza um deslocamento de conceitos linguísticos fundamentais, tais como:

- o conceito de *gramaticalidade* pelo de *aceitabilidade*, isto é, a noção de língua pela noção de língua legítima;
- as relações de *comunicação* (interação simbólica) pelas *relações de força simbólica*; o que implica substituir a questão do *sentido do discurso* pela questão do *poder do discurso*.
- A competência propriamente linguística pelo capital simbólico, que segundo Bourdieu, é inseparável da posição do locutor na estrutura social.

Para o sociólogo, as trocas linguísticas são relações de comunicação por excelência, sendo assim, relações de poder simbólico, em que se atualizam as relações de poder entre os

locutores ou seus respectivos grupos. Todo ato de fala implica uma relação entre interações socialmente modeladas, do *habitus linguístico*, e as estruturas do mercado linguístico, que se impõem como um sistema de restrições e de censuras específicas.

Bourdieu (1996) constrói uma metáfora de mercado analisando as relações linguísticas como relações de mercado numa sociedade capitalista. Para ele, assim como há uma economia de trocas materiais, há uma economia das trocas simbólicas e, conseqüentemente das trocas linguísticas, nas quais estão implicados os processos relativos à produção, distribuição e recepção - consumo - da linguagem.

Desse modo, toda situação linguística seria estruturada como um mercado, no qual estariam em jogo os bens linguísticos: um mercado linguístico.

Os discursos alcançam seu valor (e seu sentido) apenas através da relação com um mercado, caracterizado por uma lei especial de formação particular dos preços: o valor do discurso depende da relação de forças que se estabelece concretamente entre as competências linguísticas dos locutores, entendidas ao mesmo tempo como capacidade de produção, de apropriação e apreciação ou, em outros termos, como capacidade de que dispõem os diferentes agentes envolvidos na troca para impor os critérios de apreciação mais favoráveis a seus produtos (BOURDIEU, 2008, p. 54).

O valor de mercado, distintivo da fala, resultaria do relacionamento operado pelos sujeitos (locutores), entre o produto linguístico oferecido por um locutor socialmente caracterizado e os produtos simultaneamente propostos num espaço social determinado. Nesse sentido, cabe considerar que a linguagem é fundamentalmente uma *práxis*, isto é, ela só existe e tem razão de ser nos seus contextos de uso. O domínio prático do equipamento linguístico, da gramática de determinada língua, ou seja, a competência gramatical, é adquirida em situação. Conhecer a estrutura linguística da língua, sua gramática, só faz sentido face ao domínio das condições de sua realização.

Isso posto, não basta saber o que dizer. É preciso saber como dizer, quando dizer, a quem dizer, além de se considerar também quem vai dizer, onde e por que vai dizer, como evidencia Bourdieu (2008, p. 64). Segundo o autor “(...) portanto, deve-se afirmar, contra quaisquer formas de autonomização de uma ordem propriamente linguística, que toda fala é produzida para e pelo mercado ao qual ela deve sua existência e suas propriedades mais específicas”.

O discurso é um bem simbólico que adquire valores diferentes de acordo com os valores que o mercado no qual se realiza, a ele atribui. O “preço” do discurso, enquanto produto linguístico depende não apenas do valor da “palavra dita” mas também do valor atribuído ao grupo social ou ao indivíduo que o produz e às relações de interação linguísticas que se estabelecem. Desse modo, o que está em jogo, não é apenas “o que” se diz, mas sobretudo,

“quem diz” e quais as relações sociais que se estabelecem entre os interlocutores, importando sobremaneira qual o seu capital simbólico. Como afirma Bourdieu (2008, p. 59) “ E o peso dos diferentes agentes depende de seu capital simbólico, isto é, do reconhecimento institucionalizado ou não, que recebem de um grupo (...)”

Ainda segundo o pesquisador, o valor social dos produtos linguísticos nunca está na palavra em si, isto é, no discurso, mas sim advém de sua relação de mercado. Por isso, as características de todo discurso se devem às relações de produção linguística nas quais é produzido. Fora dos contextos de uso, *a priori*, a palavra não tem sentido! A palavra existe em situação. O sentido, ou melhor, os múltiplos sentidos são construídos na interação social na qual se dá a construção do discurso. Nas palavras de Bourdieu:

Não se pode especialmente compreender os efeitos simbólicos da linguagem sem levar em conta o fato, mil vezes atestado, de que a linguagem é o primeiro mecanismo formal cujas capacidades geradoras são ilimitadas. Não há nada que não se possa dizer, e pode-se dizer o nada. Pode-se enunciar tudo na língua, isto é, nos limites da gramaticalidade (BOURDIEU, 2008, p. 28).

Esta relação de mercado introduz outro conceito importante: o de linguagem autorizada. Não basta ter o que dizer, é preciso poder dizer. A autoridade é, pois, um elemento importante em toda relação de comunicação, instituída pelo jogo das forças simbólicas que se instauram no momento da interlocução. Bourdieu (2008) argumenta que:

O que orienta a produção linguística não é o grau de tensão do mercado, ou melhor, o grau de oficialismo que o caracteriza, definido *in abstracto*, para qualquer locutor, mas sim a relação entre um grau de tensão objetiva "média" e um *habitus* linguístico ele próprio caracterizado por um grau particular de "sensibilidade" à tensão do mercado. Ou então, o que dá no mesmo, é a antecipação dos lucros, que com dificuldade se pode chamar de subjetiva, por ser o produto da confluência entre uma objetividade, as probabilidades médias e uma objetividade incorporada, a disposição para apreciar em bases mais ou menos estritas tais probabilidades (BOURDIEU, 2008, p. 69).

Daí se compreender a crítica que Bourdieu (2008) faz à abordagem e à ótica dos linguistas, de se considerar a língua em si, que desconsideram as condições de instauração da comunicação linguística. Muito do que falamos, ou podemos falar, é regulado por regras subjacentes ao contexto e ao grupo social, não estando explícitas em nenhum lugar. Nem todas regras do jogo da interação linguística são explicitadas. Daí ser um equívoco procurar a “força ilocutória” do discurso no próprio discurso.

O discurso, como um bem simbólico, pode receber valores muito diferentes segundo o mercado que está sendo usado.

Vale dizer, a competência, adquirida no contexto pela prática, comporta, de modo inarredável, o domínio prático de um uso da língua e o domínio prático das situações nas quais esse uso da língua é *socialmente aceitável*. O sentido do valor de seus próprios produtos linguísticos constitui uma dimensão fundamental do sentido do lugar ocupado no espaço social: a relação originária com os diferentes mercados e a experiência das sanções atribuídas às suas próprias produções constituem, sem dúvida, junto com a experiência do preço conferido ao próprio corpo, uma das mediações através das quais se constitui esta espécie de *sentido de seu próprio valor social* que comanda a relação prática com os diferentes mercados (timidez, desenvoltura etc.) e, mais geralmente, toda a maneira de se situar no mundo social (BOURDIEU, 2008, p. 70).

Sendo assim, podemos afirmar que a língua não é meramente um meio de comunicação ou de conhecimento, mas é fundamentalmente um instrumento de poder!

Uma outra reflexão que vale destacar é a relativa ao que Bourdieu (2008) considera como uma *ação mágica*, que estende à natureza humana a ação verbal que, em determinados aspectos, afeta os homens. Nesse sentido, interessam-lhe, sobretudo, os atos do que denomina “magia social”.

As leis da física social escapam apenas aparentemente às leis da física, e o poder logrado por certas palavras de ordem em obter trabalho sem dispêndio de trabalho - e nisso consiste a ambição da ação mágica - encontra seu fundamento no capital acumulado pelo grupo mediante seu trabalho, e cuja mobilização eficaz está subordinada a todo um conjunto de condições, justamente aquelas que definem os rituais da magia social (BOURDIEU, 2008, p. 89).

Essas ações não podem ser praticadas por qualquer sujeito, e o conteúdo da palavra dita pelo ser autorizado a realizá-lo, são dependentes da posição social ocupada pelo interlocutor, uma vez que se utiliza do que o autor denomina de “palavra legítima”. Desse modo, a linguagem do rito está delimitada a um conjunto de condições interligadas que compõem o ritual social.

Bourdieu (2008) retoma e destaca a relevância da “linguagem autorizada” em sistema social articulado por agentes (pessoas autorizadas), instituições e palavras adequadas, que têm a finalidade de validar e reconhecer o ritual de instituição. Assim, por exemplo, o fato de alguém passar em um determinado concurso de juiz ou professor, o torna pertencente a um grupo específico de “eleitos”, e ele passa a ser “o” e não “um” que não o é, um que não é “nada”.

Dessa forma, os rituais produzem distinções que **delimitam as diferentes classes, o que acaba por incidir no ser iniciado uma outra natureza**, um *habitus*, que o distingue dos demais e o assemelha a outros, em detrimento de alguns. Isso tem implicações muito contundentes, como afirma Bourdieu: "o ato de instituição é um ato de comunicação de uma espécie particular: ele *notifica* a alguém sua identidade"; seja no sentido de a exprimir perante

todos ("*kategoresthai*") ou seja "notificando-lhe assim com autoridade o que alguém é e o que deve ser" (p. 101).

Ao se estabelecer um diálogo entre a leitura dessa obra e o estudos que estamos realizando no momento, no desenvolvimento de uma pesquisa sobre os usos sociais da escrita, cabe lembrar aqui as proposições de Barton e Hamilton (2004)⁷ que corroboram as proposições de Bourdieu(1996), ao afirmarem que o letramento, fundamentalmente um fenômeno linguístico, como toda atividade humana, é essencialmente social, sendo um **fenômeno situado** em um determinado contexto e localizado na interlocução entre as pessoas.

A análise proposta por Bourdieu (1996, 2008) é especialmente importante para se compreenderem os problemas de linguagem que ocorrem no âmbito escolar, principalmente naqueles contextos em que o ingresso dos alunos das classes desfavorecidas faz surgir o confronto entre a linguagem destes com o padrão exigido e predominante nas atividades escolares: a linguagem da classe dominante.

Torna-se premente destacar um importante papel da escola face ao capital linguístico: o de viabilizar o acesso a ferramentas que possibilitem que o indivíduo tenha proficiência para ler e escrever nos diferentes domínios da vida e se torne sujeito do seu dizer. Não a partir da negação do capital linguístico que traz do seu meio, mas sim pelo aprendizado das outras formas de ler e escrever demandadas pela vida em sociedade e que também podem ser aprendidas. Sabe-se que, muitas vezes, o que se observa é que escola, ao invés de emancipar os sujeitos pelo domínio eficaz da linguagem, cumpre o nefasto papel de silenciar o dizer daqueles que a procuram.

Consideramos que é na interação social mediada pela linguagem, isto é, na prática social que deve ser considerado o estudo do fenômeno do letramento e o ensino da leitura e da escrita na escola. Apesar do vasto universo de pesquisas existentes, o pleno domínio da leitura e da escrita, sobretudo para os alunos oriundos das classes populares, ainda requer problematização e mudança, sendo a Escola e os processos de escolarização vetores importantes nesse processo.

2 - ESCRITA E PODER: ESCOLARIZAÇÃO DO LETRAMENTO E USOS DA ESCRITA NA ESCOLA



Figura 02: Charge

Fonte: <https://otrecocerto.com/2014/04/03/os-prejuizos-do-analfabetismo-funcional/>

O acesso ao mundo da escrita ainda tem sido um direito negado a muitos. Apesar da ampliação do acesso à escolarização e do crescente interesse pelas pesquisas, a inserção dos sujeitos no mundo da escrita tem se configurado ainda como um desafio para sociedade, sobretudo para os sujeitos oriundos e de contextos de baixo letramento e economicamente desfavorecidas. Percebe-se que há ainda muito a se fazer no sentido de se garantir que o pleno domínio da escrita não seja privilégio de poucos.

Como dissemos anteriormente, nessa sociedade cada vez mais grafocêntrica, a aquisição da escrita, e o conseqüente desenvolvimento intelectual, a ampliação das capacidades de comunicação e o uso das diferentes linguagens, sobretudo para aqueles que pertencem às camadas populares, dá-se, na maioria das vezes, na relação com a escola e com os processos de escolarização.

Ocorre, porém, conforme apontam indicadores oficiais de avaliação e inúmeras pesquisas, que a escola tem sido julgada como ineficiente na sua missão de possibilitar aos indivíduos a ampliação das suas capacidades comunicativas, e o conseqüente domínio da língua materna e suas manifestações linguísticas, com vistas à utilização das diferentes modalidades da língua na vida em sociedade.

A preocupação com os índices de alfabetismo da população tem sido uma questão recorrente no mundo todo. Sabe-se que os indicadores de alfabetismo da população sempre foram utilizados relacionados aos indicadores de desenvolvimento econômico dos países, mobilizando as ações de letramento e as políticas públicas para o setor, de forma nem sempre acertada (STREET, 2010, 2013).

Destacamos a fala de Rojo (2009) para evidenciar as implicações do conceito de

alfabetismo para a nossa pesquisa:

Alfabetismo é um conceito bastante complexo, sócio-historicamente determinado. Complexo porque envolve tanto as capacidades de leitura como as de escrita. Em segundo lugar, essas capacidades são múltiplas e variadas. Para ler não basta conhecer o alfabeto e decodificar os sons da fala. É preciso compreender o que se lê, isto é acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. (...) Além disso, o que se define como alfabetismo muda de uma época para outra, porque essas definições refletem as mudanças sociais (ROJO, 2009, p. 10-11).

No Brasil, desde 2001, foi criado o Índice Nacional de Alfabetismo – INAF – que mensura os indicadores de leitura da população jovem do país, analisando contextos escolares e não escolares, cujos relatórios sinalizam um cenário bastante preocupante, com um grande número de pessoas fora da proficiência esperada. Sujeitos que apesar de não serem mais analfabetos, não conseguem usar a leitura e a escrita em suas práticas sociais.

Nos últimos anos, acompanhando as mudanças sociais, como assinala Rojo (2009), o INAF veio aperfeiçoando os parâmetros de avaliação do índice de alfabetismo no Brasil, tendo sido reformulados os níveis de proficiência, bem como o âmbito da avaliação, e considerada na última edição também, a relação dos indivíduos não apenas com a leitura e a escrita, mas também com outras dimensões das práticas de letramento, como o acesso e uso digital das Tecnologias de Informação e Comunicação e os novos letramentos.

Em 2016, a ONG²¹ Ação Educativa, em parceria com o Instituto Paulo Montenegro, publicou um relatório relacionando os índices do INAF ao mundo do trabalho. Nele se lê um excerto que informa como um dos objetivos: “Destacar o mundo do trabalho como uma das importantes agências de promoção de práticas de letramento e de numeramento e analisar de que maneira ele colabora para o desenvolvimento ou não do alfabetismo em determinados contextos” (INAF, 2016).

Esse relatório destacou informações importantes sobre o alfabetismo a partir da relação letramento e escolaridade, e reafirma o cenário preocupante de indicadores de analfabetismo funcional, apesar da escolarização.

Alardear os indicadores de proficiência e leitura sem considerar os outros indicadores sociais pode levar a uma má compreensão do fenômeno do analfabetismo e do letramento no Brasil, uma vez que, como adverte Ribeiro (2003, p. 11),

²¹ Organização Não Governamental.

os problemas relacionados à leitura e escrita relacionam-se a outros problemas sociais como a má distribuição de renda, déficits de escolarização, falta de recursos materiais e humanos na escola, falta de bibliotecas, de acesso à informática e à Internet, entre outros.

Para a autora, entretanto, conhecer os diferentes fatores que incidem no processo de letramento da população brasileira pode possibilitar “idealizar políticas mais consistentes e integradas, que ataquem a exclusão da leitura e outras formas de exclusão a que estão associadas” (RIBEIRO, 2003, p. 11).

Destaca-se que o INAF, não se trata de uma avaliação escolar, aos moldes do SAEB, do ENEM ou da Prova Brasil, mas sim de uma avaliação que tem como objetivo central “apurar as habilidades e práticas da população de jovens e adultos em geral, compreendida na faixa de 15 a 64 anos de idade, independente do nível de escolaridade atingido” (RIBEIRO, 2003, p. 13).

Para que se possa compreender a relevância dessas questões para este trabalho, salientamos a fala de Ribeiro (2003), que, entre outras coisas, nos alerta para o fato de que

Na linguagem corrente, o termo ‘analfabeto’ significa outras coisas além de ‘não saber ler e escrever’ é um qualificativo fortemente estigmatizante, que carrega outros sentidos como ‘ignorância’, ‘burrice’, ‘chaga’, ‘cegueira’ e ‘subdesenvolvimento’. Mais recentemente o termo ‘analfabetismo funcional’ passou também a ser utilizado, estendendo todos esses estigmas não só aos chamados analfabetos absolutos (que vêm diminuindo em termos percentuais e absolutos no Brasil, mas também, a todos aqueles que tiveram acesso limitado à escolarização ou que tem um domínio limitado das habilidades de leitura e escrita (RIBEIRO, 2003, p 10).

Um dos principais fatores de explicação do alfabetismo, segundo o relatório de 2016, é a escolaridade. Quanto maior a escolaridade dos sujeitos, maior é a possibilidade de obter maior desempenho na escala de alfabetismo. O relatório destaca que

“Entretanto, observa-se também que essa relação não ocorre de maneira uniforme ou linear: significativa proporção de pessoas que, mesmo tendo chegado ao ensino médio e à educação superior, por exemplo, não consegue alcançar o grupo mais alto da escala de alfabetismo” (Ação educativa, Relatório INAF, 2016, p. 8).

Os resultados do INAF 2016 corroboram a inquietação que nos move, pois apontam para uma significativa parcela de sujeitos, que, apesar dos muitos anos de escolaridade, não conseguem usar a leitura e a escrita com proficiência, ficando à margem dos processos sociais que demandam práticas letradas.

Segundo o relatório, foram realizadas mudanças na forma de classificação dos

indivíduos para se adequar às mudanças observadas na sociedade, conforme demonstrado no quadro 01, a seguir. Desse modo, afirma o relatório, “realizamos uma reconfiguração dos níveis da escala de alfabetismo do INAF, que passamos a organizar em cinco grupos que retratam distintas condições de alfabetismo: Analfabeto, Rudimentar, Elementar, Intermediário e Proficiente” (Ação Educativa, Relatório INAF, 2016, p. 8). Tal divisão permanece sendo adotada como parâmetro.

Das muitas informações relevantes que se depreendem do relatório mencionado, duas relacionam-se diretamente às questões que mobilizam este estudo:

- a) **A maior parte dos indivíduos que ingressaram ou concluíram os anos finais do ensino fundamental atinge a condição de alfabetismo condizente com o grupo Elementar da escala (53%). Vale notar, no entanto, que mais de um terço das pessoas nessa faixa de escolarização (34%) ainda podem ser classificadas na condição de analfabetismo funcional.**
- b) **Entre as pessoas que cursaram algum ano ou terminaram o ensino médio, registramos que menos da metade (48%) atinge, no máximo, o grupo Elementar, 31% ficam no grupo Intermediário e apenas 9% não demonstram restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais e resolvem problemas envolvendo múltiplas etapas, operações e informações (grupo Proficiente).**
(Ação Educativa, Relatório INAF, 2016 p. 8 e 9)

O relatório demonstra que a maior parte das pessoas egressas dos anos finais alcança a condição de alfabetismo elementar, ou seja, aprenderam o básico. Entretanto, “mais de um terço” com essa escolaridade ainda é analfabeto funcional. Consideramos que isso é muito grave! Infelizmente, essa realidade continua sendo um desafio, como apontam os indicadores do INAF 2018.

QUADRO 01 – Escala de Proficiência – Nível de Alfabetismo - INAF 2018.

Nível de Alfabetismo	Ens. Fund. - Anos Iniciais	Ens. Fund - Anos Finais	Ensino Médio	Ensino Superior
Analfabeto	16%	1%	1%	0%
Rudimentar	54%	32%	12%	4%
Elementar	21%	45%	42%	25%
Intermediário	7%	17%	33%	37%
Proficiente	1%	4%	12%	34%
Analfabetos Funcionais (Analfabeto + Rudimentar)	70%	34%	13%	4%
Funcionalmente Alfabetizados (Elementar + Intermediário + Proficiente)	29%	66%	87%	96%

Fonte: Ação Educativa. Relatório INAF - 2018.

Destaca-se que as pesquisas apontam para o fato de que não basta ter frequentado a escola para alcançar proficiência. O quadro 02, a seguir, apresenta tabelas cujos indicadores exemplificam as questões que destacamos e que nos inquietam.

QUADRO 02 – Tabelas do INAF (2016)

Tabela 2 – Distribuição da população pesquisada por grupos de alfabetismo e escolaridade (% nos grupos)							
Base	Total 2002		Analfabeto	Rudimentar	Elementar	Intermediário	Proficiente
Nenhuma	97	5%	59%	8%	1%	0%	0%
Ens. Fund. - Anos iniciais	320	16%	30%	37%	12%	4%	2%
Ens. Fund. - Anos finais	459	23%	10%	32%	29%	11%	7%
Ens. Médio	795	40%	1%	20%	45%	55%	45%
Ed. Superior ou mais	331	17%	0%	3%	13%	31%	45%
Total	2.002	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 2a – Distribuição da população pesquisada por grupos de alfabetismo e escolaridade (% na escolaridade)							
Base	Total 2002		Analfabeto	Rudimentar	Elementar	Intermediário	Proficiente
Ens. Fund. - Anos iniciais	417	100%	19%	49%	27%	4%	1%
Ens. Fund. - Anos finais	459	100%	2%	32%	53%	10%	3%
Ens. Médio	795	100%	0%	11%	48%	31%	9%
Ed. Superior ou mais	331	100%	0%	4%	32%	42%	22%
Total	2.002	100%	4%	23%	42%	23%	8%

Fonte: Ação Educativa. Relatório INAF (2016. p.8).

Tal realidade apontada por esses indicadores relaciona-se intimamente com as inquietações que motivaram essa pesquisa e nos desafiam a continuar buscando respostas para essa realidade de baixa proficiência da população. Se por um lado, o número de analfabetos caiu, ainda são muito preocupantes os índices de proficiência dos sujeitos ao final do Ensino Fundamental. Uma grande parcela de sujeitos, apesar dos muitos anos de escola, ainda continua sem conseguir usar a leitura (e a escrita) na sua vida cotidiana, ficando, certamente, à margem da sociedade letrada e grafocêntrica.

Analisamos na pesquisa um outro indicador muito referenciado no Brasil que é o SAEB, o Sistema de Avaliação da Educação Básica. Como informa o INEP, (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), o SAEB constitui-se de “avaliações externas em larga escala que permitem ao INEP realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante” e objetiva “fornecer um indicativo sobre a qualidade do ensino naquele segmento”. A Prova Brasil, como é chamada, avaliava os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das

escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar e analisar a qualidade do ensino ofertado neste segmento.

Segundo o INEP, esse processo de avaliação tem passado por mudanças, tendo sofrido algumas reestruturações desde a sua implementação em 1990, de modo a se alinhar às mudanças que vem ocorrendo na educação e na sociedade.

Em 2005, passou a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que manteve as características, os objetivos e os procedimentos da avaliação efetuada até aquele momento, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, criada com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas. Em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi incorporada ao Saeb para melhor aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática.

Em 2017, não só as escolas públicas do ensino fundamental, mas também as de ensino médio, públicas e privadas, passaram a ter resultados no Saeb e, conseqüentemente, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Em 2019, as siglas ANA, Aneb e Anresc deixarão de existir e todas as avaliações passarão a ser identificadas pelo nome Saeb, acompanhado das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos. As aplicações se concentrarão nos anos ímpares e a divulgação dos resultados, nos anos pares. Um dos destaques da reestruturação é a afirmação de dimensões da qualidade educacional que extrapolam a aferição de proficiências em testes cognitivos.

As condições de acesso e oferta das instituições de Educação Infantil passarão a ser avaliadas. Mesmo com as alterações, o sistema não perderá a comparabilidade entre edições (Portal INEP. Acesso em 01/08/2018).

Os resultados de aproveitamento da Prova Brasil²², por exemplo, apontam para um grupo significativo de alunos com baixa proficiência nas áreas de leitura e conhecimento matemático, apesar de terem sido aprovados nas etapas escolares e chegado ao final dos ciclos. Isso sinaliza para a existência de uma parcela da população às margens dos processos constitutivos da sociedade letrada, o que vem resultando também em indicadores de baixo rendimento e dificuldade na progressão e continuidade dos estudos, além de marginalização e exclusão de processos sociais da sociedade contemporânea.

²² - Na prova Brasil o resultado do aluno é apresentado em pontos numa escala (Escala SAEB); os alunos são avaliados em competências da escala dos descritores do SAEB, a partir da qual se mensura o resultado do aluno, considerando que ele demonstrou o domínio na competência avaliada. Os alunos são distribuídos em quatro níveis em uma escala de proficiência: Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado. Segundo os coordenadores, a prova busca avaliar o aprendizado desenvolvido ao longo da trajetória escolar, sendo avaliadas habilidades relativas aos anos anteriores ao que o aluno está matriculado e também a anos posteriores; relativas às proficiências de aprendizado de português (leitura e interpretação de textos) e matemática. O resultado da Prova Brasil é um dos componentes utilizados no cálculo do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

2.1 A ESCOLARIZAÇÃO DO LETRAMENTO

Usar a escrita é um componente para ajudar uma luta política mais ampla. No final das contas, é isso que fazemos o tempo todo. Mas como sabemos e como fazemos? Sugiro o uso de perspectivas etnográficas que se baseiam em teorias de letramento de tipos sociais que observam educação mais de perto, não somente como ensino, mas como aprendizagem²³ (STREET, 2010. p. 52).

Em um dos seus últimos trabalhos traduzidos para o português no Brasil, *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento e no desenvolvimento, na etnografia e na educação*, Street publica um artigo, em conjunto com Joanna Street, no qual eles problematizam a questão da escolarização do Letramento. Street e Street reafirmam a necessidade de se clarear o que se entende com a noção de “diferentes letramentos” e com a “contextualização do letramento fora da escola e da pedagogia” (STREET,B; STREET, J., 2014, p. 122).

Essa discussão possibilita refletir sobre a questão de que o letramento deve ser compreendido como um fenômeno para além da escola, uma vez que as práticas de leitura e escrita dos indivíduos, mesmo na escola, estão diretamente relacionadas ao seu contexto sócio-cultural. Isso, de certa forma, implica repensar o lugar de prestígio que o “letramento escolar” tem no contexto da escola, evidenciando, como postulam Barton e Hamilton (2004), que diferentes práticas de leitura e escrita evidenciam diferentes letramentos.

Os autores discutem o fato de que a “pedagogização do letramento” acaba por valorizar e evidenciar o letramento dominante, marginalizando as outras formas de letramento. Nas palavras de Jonnna Street e Brian Street: ‘(...) queremos dizer que o letramento ficou associado `as noções educacionais de Ensino e Aprendizagem, aquilo que professores e alunos fazem nas escolas, em detrimento dos vários usos e significados do letramento, evidenciados na literatura etnográfica e comparativa” (STREET, B.; STREET, J., 2014, p. 122).

O pesquisador alerta para o risco de se fundamentarem as pesquisas sobre letramento nas práticas sociais de leitura e escrita praticadas pela escola, recomendando “evitar juízos de valor acerca da suposta superioridade do letramento escolarizado com relação a outros letramentos” (STREET, 2014, p. 127).

Assim, o *modus operandi* das escolas face aos processos de letramento acaba por promover a exclusão de muitos alunos dos processos da sociedade letrada, uma vez que permite

²³ Trecho retirado do texto apresentado como conferência de abertura do *I Colóquio Internacional sobre Cultura Escrita e Letramento*, em agosto/2007, na Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte- MG.

(e possibilita) que alunos das camadas menos favorecidas sejam excluídos da escola por não se alinharem a ela, e por não dominarem a variante de prestígio (SOARES, 2002).

Na atualidade, as práticas escolares de ensino e aprendizagem da escrita, alicerçadas no modelo autônomo de letramento acabam por reproduzir o *status quo* da sociedade letrada, uma vez que possibilitam o real acesso ao saber escolarizado àqueles alunos que são oriundos de meios mais escolarizados e favorecidos economicamente, deixando à margem do processo os alunos das classes populares, exatamente aqueles que contam com a escola pública como principal agência de letramento. Corroborando Kleiman (1995) e Gee (1990), podemos afirmar que, em grande medida, a opção por um modelo autônomo de letramento reforça e consolida este quadro excludente.

Além disso, sabemos que todos os sujeitos trazem consigo uma bagagem cultural e um capital linguístico (BOURDIEU, 2008) pré-desenvolvido na sua relação com o meio e com a sociedade na qual vive, e isso independe da escola. Capital esse que o indivíduo leva consigo ao ingressar na escola e que, muitas vezes é desconsiderado ou menosprezado.

Uma das questões que nos incomoda e nos faz pensar é: *se o aluno já chega na escola com um repertório linguístico, e se a escola tem esse papel de ampliar o letramento (TÓRRES, 2009), isto é, possibilitar ampliar as capacidades comunicativas dos indivíduos (FREIRE, 1992; FERRAREZI JUNIOR, 2015), o que está acontecendo nesse processo de escolarização, para que ao final do processo, uma grande parte dos alunos não consiga alcançar os resultados previstos? E ainda, lembrando as provocações de Rojo (2009), somos impelidos a refletir: A quais práticas de letramento esses sujeitos estão sendo expostos na escola, que ao final um grupo significativo permanece ainda sem alcançar proficiência na língua materna?*

Apoiamo-nos em Bazerman (2015, p.11) que afirma que “escrever, como tudo na vida, é uma atividade”. Desse modo, a escrita seria uma tecnologia a ser aprendida e significada, pois escrever é uma atividade que precisa ser contextualizada. Na vida escrevemos sempre com alguma intenção ou motivação. Normalmente, escreve-se para alguém ler (Para quem escrever?), com alguma intenção (Para que escrever?), com alguma finalidade (Por que escrever?).

Assim, a escrita é também uma prática que requer validação e que precisa ser significada, e que acontece sempre de forma situada. Geralmente os textos da vida cotidiana mudam de acordo com o *background* que se tem do interlocutor, e para atender as especificidades do ato comunicativo. Isso determina todas as escolhas na criação do texto, seja ele uma resposta de uma palavra ou uma carta formal, incidindo sobre os fatores de textualidade

(COSTA VAL, 1988).

Considerando-se a escrita uma tecnologia a ser aprendida, para além da sua aquisição e aperfeiçoamento, a escola, usualmente, mantém o foco no ensino da escrita e de tecnologias privilegiadas pela sociedade letrada a fim de possibilitar ao sujeito ferramentas para lidar com as diversas estruturas de saber na sociedade (KLEIMAN, 1995). Street (2014) destaca o papel importante da escola na construção da cidadania dos alunos, argumentando que o acesso à escrita privilegiada pela sociedade é instrumento de poder para as camadas populares.

Para ele, uma das “tarefas do professor” seria de possibilitar “o conhecimento das formas tradicionais de leitura e escrita – as formas letradas dominantes, os gêneros de prosa expositiva e do gênero argumentativo-dissertativo, as convenções da escrita de cartas a organizações comerciais – afim de empoderar seus alunos” (STREET, 2014, p. 152).

Desse modo, podemos afirmar, corroborando Street, que o aprendizado da escrita não é meramente um conhecimento qualquer, mas é, também, fundamentalmente, um instrumento de poder.

Também por essa razão, como agência de letramento, a escola adquire um importante papel na relação do indivíduo com o conhecimento mediado pela leitura e pela escrita e na inserção desses sujeitos na sociedade letrada.

A observação efetivada na escola *locus* da pesquisa aponta para uma tentativa da escola pesquisada em romper com esta lógica; desenvolvendo processos e estratégias de inclusão e de ampliação do repertório linguístico e dos letramentos dos seus alunos, praticamente todos oriundos das camadas populares e de contextos de baixo letramento, para além da sala de aula.

Assim, nessa interlocução com os processos pedagógicos de formação do sujeito letrado via escolarização, torna-se urgente deslocar o olhar para as práticas pedagógicas e o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita no contexto da escola (e fora dela), bem como os processos de formação de professores que atuam no ensino da leitura e da escrita, como sinalizam diversas pesquisas relacionadas aos processos de letramento dos professores (KLEIMAN, 1995, MAGALHÃES, 2012, TÔRRES, 2009).

Como dissemos, parece ser consenso entre muitos estudiosos de diferentes áreas do conhecimento, sobretudo ligados às áreas da Educação e da Linguagem, que a escola tem, como uma das suas funções primordiais, formar o sujeito letrado, (KLEIMAN, 1995; TÔRRES, 2009) o que implica possibilitar ao aluno desenvolver as capacidades necessárias para se inserir nos processos e demandas de uma sociedade cada vez mais centrada no uso da escrita, nas suas diferentes formas.

Corroboramos a afirmação de Barre-de-Miniac (2017, p.54), quando enuncia que “saber ler e escrever são competências que não podem ser definidas no absoluto, como competências cognitivas independentes das condições sociais e culturais de seu desenvolvimento e implementação”.

Assim, sabemos que toda e qualquer forma de ensino da língua reflete, no seu desenvolvimento, concepções de cultura, linguagem e de educação que estão subjacentes à prática (quer seja consciente ou inconscientemente). Desse modo, os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo corresponderá ao caminho por que optamos.

Considerar o letramento como prática social significa considerar que essa é uma prática situada, plurissignificada, que reflete valores culturais, políticos, ideológicos e linguísticos de determinado grupo social. Cabendo, portanto, à escola possibilitar aos alunos a ampliação do seu letramento, ampliando e favorecendo os usos da escrita no contexto escolar. Para possibilitar que o aluno possa construir sentido para a leitura e para a escrita, a partir da ampliação da relação desses sujeitos com a escrita e com criação de seus próprios textos, surge a necessidade de a escola desenvolver uma prática de letramento crítico, ideológico, que leve em conta os usos sociais da leitura e da escrita e seus efeitos e impactos, culturais, sociais, multissemióticos, políticos (TERZI, 2003; TÔRRES, 2003, 2009).

Marta Kohl Oliveira, que pesquisou a relação entre escolarização e organização do pensamento, ao discutir o papel da escola no desenvolvimento do ser humano, especialmente no que diz respeito ao seu funcionamento intelectual, cognitivo, discute os efeitos da escolarização e o embate que existe entre as capacidades dos escolarizados e não escolarizados.

Ela afirma que a escola “não é uma instituição universal, mas sim uma realização cultural das sociedades letradas e marcadas por uma determinada modalidade de desenvolvimento científico e tecnológico”. Esta é uma afirmação importante para destacar que a análise dos efeitos da escolarização tem que se referir necessariamente à especificidade da escola como instituição inserida numa sociedade letrada. OLIVEIRA (1996) afirma ainda que

[...] parece indiscutível que a leitura e a escrita e as disciplinas científicas constituem conteúdos escolares fundamentais. **Podemos considerar consensual a ideia de que a escola tem como função básica instrumentalizar os indivíduos para serem, por um lado, usuários competentes do sistema de leitura e escrita**, isto é, pessoas plenamente alfabetizadas, e, por outro lado, capazes de interagir como o conhecimento acumulado pelas diversas disciplinas científicas e como o modo de construir conhecimento que é próprio da ciência (OLIVEIRA, 1996, P. 1996. - *Grifo nosso*).

A autora considera que o contato sistemático e intensivo do aluno com as práticas de leitura e de escrita, possibilita a construção do conhecimento e é esta uma dimensão importante da função da escola, uma vez que as práticas escolares possibilitam a incorporação e potencializam os efeitos da aquisição da escrita e da ciência no desenvolvimento do estudante. Ensinar a ler e a escrever, com proficiência e qualidade, é possibilitar aos alunos adquirir um instrumental de luta contra os processos de exclusão social da sociedade letrada.

Uma das mais importantes funções da escolarização, portanto, da escola, segundo vários pesquisadores – dentre eles, Oliveira (1996), Soares (1998, 2002), Kleiman (1995), Rojo (2009), Tôrres (2009, 2003) – seria a de possibilitar o acesso aos bens culturais e o domínio da leitura e da escrita, como tecnologias que possibilitam ao indivíduo o desenvolvimento e a sua inserção nos processos sociais, como práticas de um processo mais amplo, o fenômeno do letramento social (STREET, 2005).

Nesse sentido, concordamos com Street e nos reportamos à fala de Soares quando afirma que “Um ensino de língua materna comprometido com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas reconhece, no quadro dessas relações entre escola e a sociedade, o direito que têm as camadas populares de apropriar-se do dialeto de prestígio...” (SOARES, 2002, p. 78).

Street (2014) destaca o papel importante da escola na construção da cidadania e empoderamento dos sujeitos, argumentando que o acesso à escrita privilegiada pela sociedade é instrumento de poder para as camadas populares. Assim, como agência de letramento, a escola adquire um importante papel na relação do indivíduo com o conhecimento, mediada pela leitura e pela escrita.

Tôrres, por sua vez, adverte que “a opção por qualquer modelo de letramento já é uma decisão de poder (...)” (TÔRRES, 2009, p. 25), uma vez que toda escolha metodológica que se faça na escola estará sempre sustentada por concepções políticas e ideológicas, seja da escola ou da comunidade. Portanto, os letramentos surgem marcados pelas relações de poder que se estabelecem na sociedade e são sempre contestados.

2.2 VOZES E SILENCIAMENTOS NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA ESCOLA

Como dito, muito alunos chegam ao Ensino Médio (e até mesmo ao Ensino Superior) sem a proficiência necessária de leitura e escrita, o que se explica, a nosso ver, pelas lacunas e silenciamentos da trajetória escolar desses alunos.

Ferrarezi Júnior (2014), ao tratar em sua obra *Pedagogia do Silenciamento* das implicações do processo de silenciamento que se instaura na escola e suas consequências e cicatrizes na vida dos alunos, propõe, como contraponto, uma "*Pedagogia da Comunicação*", alicerçada nas quatro habilidades básicas da comunicação na sala de aula: *ouvir, falar, ler e escrever*.

Até quando vamos conviver com uma realidade de uma escola, em que boa parte dos alunos (de todos os segmentos do ensino) saem ao final do processo de escolarização sem saber ler e escrever de fato? Isso significa que não dão conta de usar a leitura e a escrita como ferramentas para a sua inserção na sociedade.

Ainda hoje as escolas silenciam os usos da escrita que acontecem fora dos muros da escola, desconsiderando-os, alijando os alunos dos processos sociais que se dão pela linguagem na vida para além da escola.

Destaca-se a observação que o autor faz quanto aos Parâmetros Curriculares Nacionais, de que eles representam um “grito pelo barulho”, em oposição aos livros didáticos que perpetuam os silenciamentos. Segundo ele, a maior parte dos livros didáticos, apesar de uma nova roupagem, continuam arraigados em velhas concepções e práticas, desconsiderando as mudanças e demandas reais da sociedade grafocêntrica. Ferrarezi Júnior (2014) lamenta que infelizmente a educação brasileira não soube se apropriar das orientações e possibilidades existentes presentes nos novos parâmetros curriculares. A maioria das escolas manteve o seu *modus operandi* face ao ensino de língua materna: foco no aprendizado da gramática e no conhecimento linguístico escolarizado.

A crítica pertinente que se faz à falta de contextualização da escrita no contexto da escola encontra respaldo na dinâmica adotada pela maior parte das escolas quanto ao ensino da leitura e, sobretudo, da escrita. Na maioria das vezes, escreve-se na escola para a escola. Inúmeros textos são escritos no espaço escolar. Quase sempre textos sem autoria e sem leitor; textos que são parte de todo um simulacro criado pela instituição escola.

Ao se planejar as aulas de língua materna e as atividades de escrita na escola, muitas vezes, os professores esquecem-se de que a vida está em curso. Esquecem-se de que os alunos estão vivos (ouvindo, falando, pensando, produzindo textos) e, fora dos muros da escola, observam os usos da escrita e precisam aprender, muitas vezes por conta própria, a conviver com uma sociedade letrada em que a escrita tem um peso (muitas vezes de “vida ou morte”).

O aluno vive então a situação de vivenciar e praticar na escola um tipo de escrita que, quase sempre, ele jamais utilizará na vida (cópia do quadro, ditados, produção de textos

artificiais, sem autor e nem leitor) e a silenciar o seu discurso e os usos reais da linguagem, verbal e não verbal.

Desde sempre, muito se tem falado sobre a atividade de produção escrita na escola. Inúmeras pesquisas, teses, livros, artigos tratam do assunto nas mais diferentes abordagens. Um fato é curioso: a maioria dos trabalhos evidencia a questão do problema do ensino e é unânime em apontar o fracasso observado em grande parte das práticas adotadas na e pela escola.

Para além do analfabetismo funcional, Ferrarezi Júnior (2014) menciona e discute um novo tipo de analfabetismo: os *analfabetos comunicacionais*. Em tempos de grandes transformações na sociedade e do advento das tecnologias digitais, esse quadro tende a se agravar. Cada vez mais torna-se necessário saber modular o discurso adequando-o à situação comunicativa. E isso, muitas vezes, a escola não ensina.

O autor destaca os ganhos para a educação brasileira com a aprovação e a implementação da Nova Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que teve como um dos marcos o resgate da autoridade e competência das escolas na gestão do currículo e da participação nesse processo. São destacados os indicadores de mudança propostos pela LDB 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases e pelos PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais, considerados como “uma revolução em termos curriculares no Brasil” (FERRAREZI JÚNIOR, 2014, p. 55). Apesar disso, a apropriação dos avanços propostos pelos documentos e a consequente transformação da prática pedagógica pelos professores e escolas têm sido um desafio.

Para evidenciar a relevância dessa discussão, com a qual concordamos, transcrevemos o trecho em que o autor sintetiza de forma clara as implicações desse processo de silenciamento da educação brasileira:

“Uma coisa tem de ficar clara aqui: não podemos esquecer que justamente o aprendizado satisfatório da linguagem, em todas as suas modalidades e já nas séries iniciais, que permitirá ao aluno todo acesso adequado aos demais conhecimentos em sua vida escolar. Um sujeito que não sabe ouvir, que não sabe se comunicar falando ou escrevendo, e que não lê direito, vai capengar e se arrastar na educação pelo resto da vida escolar, e na *'vida 'vivida* por causa de sua educação capenga” (FERRAREZI JÚNIOR, 2014, p. 62)

Assim, entendemos que o autor vai ao cerne de algumas das questões que nos mobilizam: o domínio proficiente da leitura e da escrita está diretamente relacionado ao êxito escolar e à efetiva inserção do sujeito nos processos sociais mediados pela linguagem. Desse modo, ensinar a ler e a escrever com proficiência, sobretudo, ensinar a usar a leitura, a escrita e a fala (e a escuta atenta) nos diferentes domínios da vida deveria ser o principal objetivo da escola.

2.3 A PEDAGOGIA DA COMUNICAÇÃO

Por essas razões apresentadas anteriormente, como possibilidade de antídoto para este quadro de inércia e ineficácia do ensino de língua materna na escola, Ferrarezi Júnior (2014) propõe voltar o olhar para a aprendizagem da linguagem nas séries iniciais, destacando as quatro habilidades: o *ouvir*, o *falar*, o *ler* e o *escrever*.

O autor apresenta e discute “*as quatro habilidades básicas da comunicação na sala de aula*”²⁴, como instâncias fundamentais para a construção de uma Pedagogia da Comunicação, habilidades essas que serviriam de balizamento para compreender as práticas e os eventos de letramento no contexto da escola.

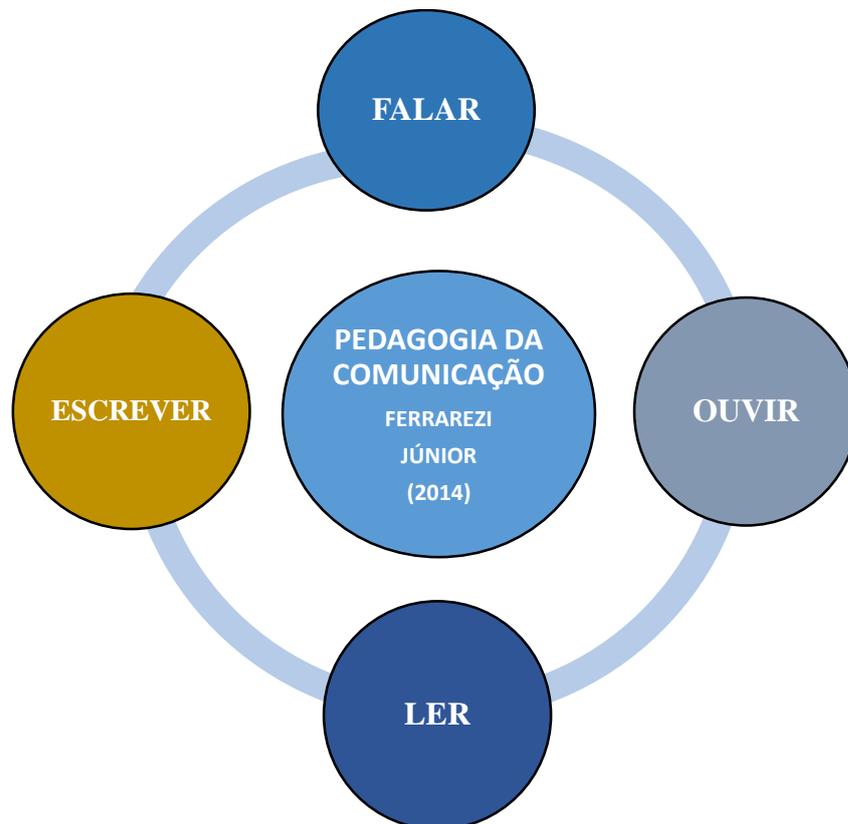


Figura 03 – Modelo da Pedagogia da Comunicação.
Elaboração própria a partir das proposições de Ferrarezi Júnior (2014).

Para Ferrarezi Júnior (2014), a ideia do *'homo comunicans'* remete ao sentido de um homem que ao mesmo tempo que sabe, consegue expressar o que sabe e ampliar o que sabe na

²⁴ - Decidimos utilizar o termo “habilidades” na mesma acepção adotada por Ferrarezi Júnior nas suas proposições. Sabemos que há um embate conceitual no campo da Pedagogia quanto à utilização dos termos “habilidades” e “competências”, entretanto, salientamos que não iremos discutir neste trabalho essa questão.

sua relação com o mundo, mediada pela linguagem.

Nas palavras do autor,

Embora a gente tenha a impressão preliminar de que dá para fazer uma coisa de cada vez (e, na linha do tempo até daria...), deve-se ter em mente que é a integração das quatro habilidades que permite a formação de um '*homo comunicans*', até porque de nada adianta ser '*sapiens*' se não consegue comunicar isso ao mundo... (FERRAREZI JÚNIOR, 2014, p. 67).

As quatro habilidades essenciais ao '*homo comunicans*' e a todos nós, deveriam ser desenvolvidas logo nas séries iniciais da Educação Básica, com vistas ao êxito escolar, mas, sobretudo, à emancipação do sujeito na sociedade letrada e ampliadas ao longo do processo de escolarização e da vida em sociedade.

QUADRO 03 – HABILIDADES DA PEDAGOGIA DA COMUNICAÇÃO (Continua)

HABILIDADES	A HABILIDADE REQUER	CONSIDERAÇÕES DO AUTOR
OUVIR	Ter postura social adequada; Ter concentração; Discernir o que ouve Ter paciência; Memorizar; Compreender o que ouve; Interpretar o que ouve; Apreciar diferentes fontes de audição; Integrar o ouvir com o falar, o ler e o escrever.	<i>Ouvir é mais do que escutar. Ouvir é algo complexo, por isso precisamos ser educados para ouvir. O aluno deve estar permanentemente exposto a fontes sonoras. É preciso aprender a ouvir a si mesmo, a ouvir o que se fala. Ensinar o ouvir-sabendo-ouvir precisa ser um trabalho sistemático.</i>
FALAR	Saber organizar o conteúdo a ser expresso; Ter postura social: cortesia, polidez, desenvoltura, desinibição; Saber distinguir o tipo de público e modular a voz e o conteúdo da fala de acordo com ouvinte; Desenvolver a fala responsável; Educar a voz; Integrar o falar com o ouvir, o ler e o escrever.	<i>O 'bem falar' é tido como um bem. Falar bem é mais do que falar bonito. É dever da escola ensinar como se fala e em que situação. A fala é um meio de realizar coisa (Austin, 1962.) As pessoas não falam por falar (Bourdieu, 1998). É preciso aprender a 'falarcomo-se-deve-falar'. É preciso tempo para se ensinar a falar. É preciso ensinar as crianças a gostar de falar.</i>
LER	Reconhecer e decodificar os símbolos linguísticos; Compreender o sistema de pontuação; classificar o material escrito existente; Saber manipular diferentes tipos de materiais escritos, em diferentes contextos e plataformas como a internet, por exemplo; Conhecer o vocabulário; Relacionar o que vê com a vida; Ser capaz de ler o que não está escrito (entrelinhas) Integrar o ler com o falar, o ouvir e o escrever.	<i>Ler é mais que decodificar. A leitura escolar parece sempre ser uma atividade sem sentido para o aluno. A leitura tem que ter sentido para a vida da criança. Os alunos não aprendem a ver a leitura como uma porta para o universo. É preciso lembrar o que nos ensina Paulo Freire: "A leitura do mundo precede a leitura da palavra" (FREIRE, 1981). A escola cria a concepção de que a leitura é um fardo. Ler na escola precisa ser ler na-vida-e-para-a-vida. É preciso aprender a gostar de ler para ensinar a gostar de ler.</i>

ESCREVER	<p>Dominar o sistema de escrito adotado e todos os seus recursos. Dominar as formas de registro escrito. Dominar as linguagens e tecnologias para escrita em ambiente digital. Organizar ideias. Transpor as ideias Saber usar diferentes tipos de linguagem e padrões de língua em função dos diferentes tipos de texto. Utilizar vocabulário múltiplo Dominar as diferenças de forma e conteúdo Integrar o ler com o falar, o ouvir e o escrever.</p>	<p><i>A escrita tem um lugar central na nossa sociedade grafocêntrica. A escola tem que dar conta de ensinar os alunos a escreverem minimamente bem, com eficiência e se possível com prazer. Embora a escrita seja uma tecnologia inescapável, a escola não tem conseguido ensiná-la adequadamente. A escrita-como-deve-ser-a-escrita vai muito além daquilo que a escola tem ensinado. A escrita na escola precisa ser uma escrita-na-e-para-a-vida. Um dos maiores pecados da escola em relação à escrita tem sido menosprezar as múltiplas formas de escrita veiculadas na sociedade. Enquanto a escrita não ocupar um lugar amplo no currículo, os professores não terão tempo de trabalhar essa tecnologia como deveriam. Aprender a escrever demanda tempo.</i></p>
----------	---	---

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora a partir das proposições de FERRAREZI JÚNIOR (2014).

Essas proposições de Ferrarezi Júnior dialogam, a nosso ver, com as concepções de Freire que postulava, antes mesmo da adoção do termo “letramento” no Brasil, que a leitura e a escrita deveriam ser trabalhadas na escola para dar voz e vez ao sujeito aprendente, e não para silenciá-lo. Freire (1986) reafirma a necessária relação entre a leitura do mundo e a leitura da palavra no processo de escolarização:

O que é que eu quero dizer com dicotomia entre ler as palavras e ler o mundo? Minha impressão é que a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. Ao ler palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as "palavras da escola", e não as "palavras da realidade". O outro mundo, o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas estão aí), não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras que a escola exige que eles leiam. Você pode pensar nessa dicotomia como uma espécie de "cultura do silêncio" imposta aos estudantes. A leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado sem seus textos críticos próprios (FREIRE, 1986,p.164).

Nessa direção, no último capítulo do livro *Pedagogia do Silenciamento, intitulado A urgência da mudança*, Ferrarezi Júnior (2014) expõe a cicatriz do silêncio: a marginalização do sujeito em todas as idades. Boa parte dos alunos não escreve textos por obstáculos de diversas ordens, dentre elas o não domínio dos recursos linguísticos necessários à elaboração. As dificuldades para escrever e os problemas presentes na escrita marginalizam o aluno-autor, silenciando-o, e, impedindo sua comunicação.

Nas palavras dele,

“ Uma escola pensada sob a ótica de uma pedagogia da comunicação será uma escola aberta para a vida: uma escola em que a vida penetra invariavelmente. (...) Uma escola assim responde à necessidade urgente de que essa própria escola seja um instrumento de mudança social. (...) Precisamos de uma escola que tenha a competência de se constituir como uma agência de transformação de vidas(...)” (FERRAREZI JÚNIOR, 2014. 108 e 109).

Ferrarezi Júnior apresenta a Pedagogia da Comunicação como uma proposta teórico-metodológica viável para os anos finais do Ensino Fundamental. Corroborando com o autor, assumimos essa proposta como um viés possível, também, para a ampliação dos letramentos nos anos finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º anos, ampliando, de certo modo, o olhar que o autor propõe em sua obra.

3 PERCURSO METODOLÓGICO – O OLHAR ETNOGRÁFICO PARA DESVELAR AS PRÁTICAS E OS EVENTOS DE LETRAMENTO NO CONTEXTO DA ESCOLA

Passava o dia ali, quieto, no meio das coisas miúdas.

E me encantei.

(MANUEL DE BARROS, 1996.)

Descobrir e compreender os usos que as pessoas fazem da escrita exige que se compreendam esses sujeitos em seu contexto social (STREET, 1984, BARTON E HAMILTON, 2004), entendendo-os como sujeitos históricos e culturalmente situados. Considerando ainda que defendemos ser o letramento a relação que esses indivíduos estabelecem com a escrita (TERZI, 2003; TÔRRES, 2009), tal posicionamento levou-nos a optar por uma pesquisa de natureza qualitativa e de perfil etnográfico.

Assim como os mestres griôs que percorrem as comunidades ouvindo o povo, descobrindo novas histórias e contando outras histórias, o pesquisador etnográfico insere-se em campo em busca de histórias e significações, com o objetivo de melhor compreender a experiência humana em uma determinada dimensão da vida social.

Desse modo, considera-se a relevância do “olhar etnográfico” que, por possibilitar fazer um exame detalhado de instâncias particulares de práticas sociais, nas quais a escrita acontece. Dessa forma, pode-se deslindar os eventos e as práticas de letramento a partir de um olhar direcionado para as situações em que ocorrem a escrita, com o objetivo de descrever o que está acontecendo, quem são os sujeitos da pesquisa e quais os usos que se fazem da escrita naquele contexto.

A opção por desenvolver um estudo qualitativo, adotando a etnografia como escolha teórico-metodológica, possibilitou-nos percorrer um caminho metodológico muito enriquecedor, a fim de alcançar o objetivo central da pesquisa: *conhecer os eventos e as práticas de letramento a que os alunos são expostos na segunda etapa do Ensino Fundamental*, no contexto de uma escola pública situada em Varginha, interior de Minas Gerais, em que ensejamos identificar quais dessas práticas e eventos possibilitam uma maior ampliação do(s) letramento(s) desses alunos, face às práticas de leitura e escrita demandadas pela sociedade contemporânea.

Dessa forma, consonante com os aportes teóricos nos quais se fundamentam os estudos propostos nesta pesquisa, adotamos uma perspectiva etnográfica que, *“de e sobre instituições, grupos e organizações sociais, supera a estrita dependência descritiva, ao ser entendida como devedora de um enfoque pluridisciplinar, uma vez que é pluridisciplinar o saber disponível*

sobre essas instituições...” (FINO, 2003), assim como o saber e as relações que permeiam a instituição Escola.

Portanto, o estudo proposto é uma pesquisa alinhada ao paradigma qualitativo interpretativista (TRIVINÕS, 1994; BORTONI-RICARDO, 2009; ANDRÉ, 2011; MYNAIO, 2010), de base etnográfica (ANDRÉ, 2011; ANGROSINO, 2009; FLYKR, 2009; LIMA, 2010; MOITA-LOPES, 1994), o que não retira o seu compromisso com o rigor científico e com a confiabilidade (De GRANDE, 2011).

André (2008) aponta as contribuições de Dilthev e Weber para a instauração do que ela chama de abordagem qualitativa, ou paradigma qualitativo de pesquisa. A autora sugere usar o termo “pesquisa qualitativa” para “diferenciar técnicas de coleta ou para designar o tipo de dados obtidos” (ANDRÉ, 2008, p. 8), evitando-se a generalização.

Coerente com os objetivos desta pesquisa, destacamos a proposição de Minayo (1995, p.21-22), que afirma que a pesquisa qualitativa trabalha “O universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Nesse sentido, Uwe Flick destaca a relevância pela opção pelo paradigma qualitativo de pesquisa em um estudo com o escopo do trabalho que ora desenvolvemos: “ A pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida” (FLICK, 2009, p. 20).

André (2008) elenca algumas características da pesquisa etnográfica, das quais destacamos:

- a) “uso das técnicas associadas tradicionalmente à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva, e análise de documento” (p. 12);
- b) “o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados” (p. 12);
- c) “ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais” (p. 13);
- d) “preocupação com o significado com a maneira própria que as pessoas vêm a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca” (p. 13);
- e) “o período de tempo que o pesquisador mantém o contato direto com a situação pode variar muito, indo desde de semanas até vários meses ou anos” (p.13);
- f) “uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos,

reformulados e os instrumentos teóricos, repensados” (p. 13).

3.1 – ETNOGRAFIA COMO MÉTODO DE PESQUISA

O que faz o etnógrafo?" — ele escreve.

O etnógrafo "inscreve" o discurso social: *ele o anota*. Ao fazê-lo, ele o transforma de acontecimento passado, que existe apenas em seu próprio momento de ocorrência, em um relato, que existe em sua inscrição e que pode ser consultado novamente. (GEERTZ, 2008, p. 14)

Segundo Erickson (2004)²⁵, a palavra “Etnografia significa escrever sobre os outros”. Angrosino (2008) relata que os antropólogos começaram a utilizar o método etnográfico para estudo de grupos humanos, com objetivo de tentar compreender como viviam as pessoas em seus contextos reais, chegando à conclusão que somente com a imersão em campo os pesquisadores poderiam encontrar subsídios para compreender a verdadeira dinâmica da vida e de seus sujeitos.

O antropólogo anglo polonês Bronislaw Malinowski (1884-1942) é considerado um dos pioneiros na utilização da etnografia como método de pesquisa. Em sua obra *Argonautas do Pacífico Central*, publicada inicialmente em 1922, Malinowski descreve sua experiência resultante de um estudo de campo realizado na costa nordeste de Papua Nova Guiné, como os nativos melanésios das Ilhas Trobriand. Segundo Angrosino, (2008) Malinowski foi um grande defensor do trabalho de campo, tendo sido um dos precursores a adotar e sistematizar o que veio a ser chamado de observação participante, isto é, uma técnica que possibilita definir o modo de o pesquisador inserir-se no grupo que ele está pesquisando.

Destacamos, baseados em Erickson (2004), os principais focos do pesquisador etnográfico:

- a) Foco no geral – compreender a realidade no seu sentido macro;
- b) Foco no particular – fazer uma descrição densa das particularidades, descrever em minúcias;
- c) Foco no significado – identificar as relações que se estabelecem e os sentidos que os participantes atribuem ao objeto pesquisado. André (2008) menciona o pensamento de Spradley (1979) segundo o qual “a principal preocupação na

²⁵ -Os artigos de Erickson foram traduzidos com autorização do autor, por Carmen Lucia Guimaraes de Mattos. Foi originariamente publicado sob o título *Ethnographic Description no Sociolinguistics* – Na *International Handbook of the Science of Language and Society*, e editado por *Herausgegeben von Ulrich Ammon, Norbert Dittmar Klaus J. Mattheier*, Vol. 2 *Walter de Gruyter*, Berlin. New York, p. 1081-1095, 1988.

etnografia é com o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados. “ (ANDRÉ, 2008, p. 8)

Para Erickson (2004), a unidade principal da observação na pesquisa etnográfica é a **situação**, a **cena** da performance da fala, isto é, a cena em que ocorre o uso do texto, verbal ou não verbal. Ele cita Goffman (1964, p. 134) que define a situação como sendo “um ambiente de possibilidades de monitoração mútuas, qualquer lugar no qual o indivíduo se encontre acessível aos sentidos nus de todos os outros que estão ‘presentes e similarmente os encontre acessíveis a ele’”.

Para Geertz (1973), a etnografia é a tentativa de descrever a cultura. Para tanto, ele utiliza o termo “descrição densa”, que adotou do filósofo Gilbert Reis. Segundo ele, a cultura “não é um poder, algo a quem pode ser atribuída a causa de eventos sociais, contemporâneos, instituições ou processos: é um contexto, algo dentro do que os símbolos podem ser inteligivelmente – ou densamente descritos” (GEERTZ, 1973, p. 14).

Geertz (2008, p.15) aponta três características principais para a descrição etnográfica: 1) “Ela é interpretativa”; 2) “O que ela interpreta é o fluxo do discurso social”; 3) “A interpretação envolvida consiste em salvar o ‘dito’ num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis”.

Uma das especificidades do método etnográfico diz respeito à interação entre o pesquisador e os seus objetos de estudo. Desse modo, o pesquisador não se posiciona fora do processo, ficando à margem da realidade que estuda. Ao contrário, ele se insere na vida da comunidade, de modo a apreender os seus significados e compreendê-los. Por isso, o pesquisador etnográfico necessita participar da vida cotidiana da realidade que investiga por um determinado período de tempo, indagando, observando tudo o que acontece, conversando com as pessoas de modo a conhecer e compreender o que observa nessa nova realidade (FLICK, 2009).

Angrosino (2009) destaca dentre os elementos importantes no instrumental do pesquisador a sua capacidade de inserir-se no meio de forma ética. Para ele, todo pesquisador bem preparado para a pesquisa de campo precisa ter como instrumental,

[...] a sua capacidade de discernir claramente os seus próprios valores numa relação de respeito para com os outros, e de se articular esses valores de modo que os potenciais ‘colaboradores’ da pesquisa possam efetivamente tomar uma decisão razoavelmente bem informada sobre se querem participar ou não de uma pesquisa (ANGROSINO, 2009, p.115).

Essa dimensão ética toma contornos especiais quando se trata de uma pesquisa de cunho etnográfico em educação, uma vez que o contexto escolar tem especificidades e nuances bem

características, e a presença do pesquisador em campo, inserido nas atividades cotidianas da escola, deve ser muito bem planejada. Mattos e Castro (2011) salientam a especificidade conceitual da pesquisa em educação, ao afirmarem que:

A educação escolar, em sua complexidade, pode ser entendida como ciência oriunda do estatuto das Ciências Humanas e Sociais no qual o sujeito e objeto aparentemente se fundem. As ciências podem afirmar a prioridade epistemológica da realidade objetiva do cientista, isto é, a realidade a ser estudada existe objetivamente antes da intenção particular do pesquisador para estudá-la. Entretanto, em Educação, esta realidade estudada é cultural, assim como a do pesquisador que a estuda. Na dialética entre essas duas culturas, a do sujeito pesquisador e a do sujeito pesquisado, é que a complexidade se instaura e é sobre ela que se movimenta o trabalho de pesquisar. Portanto, qualquer que seja a abordagem de pesquisa, é a partir da dialética entre pesquisador e sujeito-objeto que se inicia o processo, estabelece-se as relações com o contexto a ser pesquisado, desenvolve-se o trabalho de coleta de dados, processa-se as análises e se constrói o trabalho científico (MATTOS e CASTRO, 2011, p.25).

Assim, ao adotar a perspectiva etnográfica como opção teórico-metodológica, lançamos no desafio de educar o olhar para deslindar os eventos de letramento no contexto da escola e as relações, valores e crenças que permeiam os processos de letramento no espaço escolar. Para Winkin (1998), ao pesquisador etnográfico são evocados três competências para fazer a pesquisa: *i) a arte de VER; ii) a arte de SER, e iii) a arte de ESCREVER*. Assim sendo, a Etnografia pode ser compreendida para além da disciplina científica como uma arte, que demanda entre outros talentos, **saber ver**.

Coerente com esse enfoque, o presente estudo foi estruturado para possibilitar ampliar o olhar para a realidade da escola pesquisada e possibilitar enxergar as nuances dos processos de letramento que se dão no contexto da escola.

3.2 - A PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA NOS ESTUDOS DO LETRAMENTO

Historicamente, os estudos do letramento têm adotado uma perspectiva etnográfica, o que permite compreender o fenômeno da linguagem para além da dimensão do fato linguístico. De acordo com Marinho (2010, p.80), “analisar eventos de letramento, em qualquer espaço social, significa descrever as regras a eles subjacentes, levando em conta a situação de interação (os sujeitos e seus objetivos, o referente ou objeto da interação)”. Essa descrição densa e detalhada, necessária à compreensão do fenômeno do letramento só é viabilizada pelo olhar atento e perspicaz do pesquisador, inserido em campo (ERICKSON, 2008).

O grupo dos NLS propõe a abordagem etnográfica, em interface com outras áreas do

conhecimento humano, como escolha metodológica viável e necessária que possibilita entender e interpretar o que as pessoas fazem com a escrita, na busca de se compreender quais os sentidos e os modos particulares de uso da escrita em suas vidas e o valor que atribuem a ela. Sabe-se que as pesquisas sobre letramento que problematizam questões relativas aos usos da escrita face aos processos de escolarização do letramento numa perspectiva etnográfica são relativamente recentes no Brasil, tendo havido um crescimento dessa abordagem nas duas últimas décadas.

Street (2010), ao se dirigir a pesquisadores, em um evento internacional sobre letramento realizado no Brasil, salienta que os pesquisadores do letramento no contexto da educação devem fazer uma pesquisa de **perspectiva etnográfica** e não uma etnografia. Nas palavras do autor,

O que queremos dizer com adotar uma perspectiva etnográfica é ‘ter uma abordagem mais focada para fazer menos do que uma etnografia abrangente, para estudar aspectos da vida diária e práticas culturais de um grupo social, tais como suas práticas de letramento. O que é importante para as perspectivas etnográficas é o uso de teorias de cultura e práticas de pesquisa que vêm de disciplinas que usam teorias sociais (STREET, 2010, p. 45).

O autor afirma que para delinear os eventos de letramento uma questão conceitual metodológica seria começar com algumas indagações de modo a conseguir precisar a pertinência de descrever determinado evento de letramento (“*devo descrever esse evento de letramento?; como devo descrevê-lo? quais são seus componentes?*”) (STREET, 2010, p. 38). Desse modo torna-se possível delimitar os eventos de letramento dentro de um grande universo de eventos e práticas como é o espaço escolar.

Na concepção de Street (2010, 2012), os eventos de letramento configuram-se como situações particulares, podendo ser **observáveis e fotografáveis**, situações que a escrita e a linguagem oral cumprem um papel e possibilitam as interações na vida social, podendo envolver diversos fatores: pessoas, tempo, espaço, ações e circunstâncias. Corroborando com Rios (2005), Tôrres (2009) afirma “Os eventos são, portanto, as atividades específicas nas quais a escrita desempenha um papel e episódios observáveis que nascem das práticas e, ao mesmo tempo, são formatados por elas” (TÔRRES, 2009, p.27).

Assim, a perspectiva etnográfica tem sido muito utilizada nos estudos do letramento como uma abordagem teórico-metodológica que possibilita compreender o fenômeno do letramento nas suas múltiplas facetas, principalmente como prática social situada no tempo e no espaço, nos quais se dão os eventos e as práticas de letramento.

Por essas razões, a fim de compreender o processo de letramento dos alunos ao final da segunda etapa do Ensino Fundamental, a perspectiva etnográfica mostrou ser uma escolha

viável que nos possibilitou enxergar como a escola viabiliza os processos de letramento situado nesse segmento de ensino e compreender as relações que os sujeitos estabelecem com a escrita na escola e fora dela. Assim como compreender outras dimensões do cotidiano que interferem no processo de letramento dos alunos.

3.3. DELINEAMENTO DO PERCURSO METODOLÓGICO

A coleta de dados ocorreu em um trabalho de campo que foi realizado durante oito meses, tempo no qual a pesquisadora ingressou em campo, conheceu a instituição escolar pesquisada, inseriu-se nos processos cotidianos da escola de modo a conhecer e compreender os seus sujeitos e a relação deles com a escrita, bem como os processos sociais que se estabelecem no contexto da escola face ao letramento. No decorrer de todo o tempo, a pesquisadora esteve realizando as observações, entrevistas e vivências, a coleta do material escrito e imagético para posterior análise.

Como citado, a escolha por um espaço completamente desconhecido foi proposital no sentido de possibilitar à pesquisadora abrir o olhar para uma nova realidade, sendo necessário inserir-se no espaço para compreendê-lo, a partir do olhar etnográfico.

Tendo como premissa que as práticas e eventos de letramento que ocorrem ao final do Ensino Fundamental fazem parte de um contexto mais amplo, que se inicia no início da etapa, definiu-se a escola como macrocontexto e, a partir da vivência inicial em campo, e da apreensão da realidade da escola, foram selecionados como objeto de observação os micro contextos: os espaços nos quais ocorriam os eventos e as práticas de letramento na escola – a sala de aula, a biblioteca, o pátio escolar, o laboratório de informática, a sala dos professores como micros-contextos e as atividades que seriam foco da observação: aulas, atividades extraclasse, projetos de trabalho coletivo. Por isso, buscou-se, portanto, observar diferentes práticas e eventos que ocorrem nos diferentes contextos e situações da escola nos quais os sujeitos interagem; o que possibilitou-nos tentar perceber como a escola promove os diferentes letramentos e quais letramentos ela privilegia.

Street salienta uma característica importante do estudo de base etnográfica: “não se pode prever antecipadamente o que dará significado a um evento de letramento e o que ligará um conjunto de eventos de letramento a práticas de letramento” (STREET, 2010, p. 77).

No desenvolvimento da presente pesquisa foram estabelecidas as seguintes etapas que foram sendo cumpridas progressivamente:

QUADRO 04 – Etapas da pesquisa

ETAPAS DA PESQUISA:**1ª Etapa: planejamento e sistematização do Projeto de Pesquisa**

Planejamento da pesquisa: escolha do tema, definição do problema (pergunta geradora), definição dos objetivos e elaboração do pré-projeto.

Realização de pesquisa bibliográfica nas bases de dados acadêmicos (Vide quadro).

Definição do referencial teórico alinhado aos estudos do letramento.

Planejamento detalhado da pesquisa – definição do *lôcus* de pesquisa, da metodologia de pesquisa e elaboração dos instrumentos de pesquisa.

Delineamento da pesquisa e elaboração do Projeto de Pesquisa.

Apresentação do Projeto de Pesquisa para o Seminário de Pesquisa do PPGE.

Realinhamento do projeto a partir das contribuições da Banca de Avaliação do Seminário. Autorização para realização da pesquisa pela Secretaria Municipal e primeiro contato com a escola *lôcus* da pesquisa para autorização.

Submissão e aprovação do projeto de pesquisa junto ao CEP – Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão da UNIFAL.

2ª etapa: Trabalho de Campo – geração dos dados de pesquisa

Conhecimento da instituição e contextualização da escola *lôcus* de pesquisa no contexto da rede municipal e dos indicadores oficiais.

Entrada e imersão no campo de pesquisa.

Pesquisa documental realizada na escola: levantamento de documentos: Projeto Político Pedagógico – PPP; Projeto de Intervenção, Análise dos livros didáticos adotados (8º e 9º anos); Análise de provas e outros documentos escritos. Coleta e análise de textos produzidos pelos alunos.

Elaboração e aplicação dos questionários aos sujeitos da pesquisa. Elaboração do perfil dos participantes.

Realização da observação participante no decorrer de todo o trabalho de campo.

Realização de entrevistas semiestruturadas formais e não formais (conversas).

Registros no diário de campo.

3ª etapa: Organização, sistematização e seleção dos dados.

Organização questionários. Tabulação de dados quantitativos.

Organização das fotografias e das notas registradas.

Transcrição das entrevistas.

Seleção dos dados que seriam utilizados.

4ª etapa: Análise de dados a partir da triangulação de dados gerados pelos diferentes instrumentos**5ª etapa: Elaboração do relatório de pesquisa, a escrita da Dissertação.****6ª etapa: Apresentação da pesquisa para avaliação**

Apresentação dos resultados para a banca de qualificação do Mestrado e posterior defesa (previsto).

7ª Etapa: Divulgação dos resultados da pesquisa (previsto)

Apresentação dos resultados e dados de pesquisa para a equipe de profissionais da escola e Secretaria Municipal de Educação (Previsto)

Exposição das fotos coletadas na pesquisa para os alunos e profissionais da escola.

Apresentação dos resultados em Seminário do Grupo de Pesquisa.

Publicação dos resultados parciais e finais em eventos acadêmicos e científicos.

Fonte: Elaboração própria (2018).

3.3.1 – O contexto da escola e o trabalho de campo²⁶

O trabalho de campo foi realizado na Escola Municipal Maria Aparecida de Abreu, na cidade de Varginha, sul de Minas Gerais. Foi um momento privilegiado da pesquisa e que muito contribuiu para o estudo que ora efetivamos e para minha formação como educadora e como pessoa. As atividades na escola foram iniciadas em fevereiro do ano de 2018 e encerradas em setembro do mesmo ano.

Como nunca havia estado nessa escola antes de começar esta pesquisa, o primeiro desafio foi minha inserção como pesquisadora no espaço e fazer-me conhecida e ao mesmo tempo conhecer a realidade, sem atrapalhar a rotina da escola, e sem “contaminar” as relações com os sujeitos de pesquisa com o meu papel de pesquisadora ou com o *background* que os professores poderiam ter de mim, uma vez que alguns já me conheciam como coordenadora de uma escola federal na cidade.

Por esse motivo, foi necessário a mútua familiarização. Durante o primeiro mês na escola, estive durante três vezes por semana em todos os horários da manhã (05 horários) participando de atividades e observando o que acontecia em diferentes contextos, conversando e interagindo com o grupo. Assim, no decorrer dessas semanas, fiquei “acampada” ora na sala dos professores, ora na sala da diretoria, ora na biblioteca, ora no pátio da escola, ora na sala de aula do 9º ano, fazendo a coleta documental, mas sobretudo conversando, interagindo com as pessoas e observando (e fotografando, quando era o caso). Esta rotina perdurou até junho, entretanto, algumas observações já foram direcionadas para atividades específicas.

É importante e necessário mencionar que, em um primeiro momento, na concepção inicial do projeto de pesquisa, antes mesmo do início do trabalho de campo, o foco das observações seriam as aulas de língua portuguesa. Entretanto, ao iniciar a pesquisa na escola, mergulhar em sua realidade e, ao conhecer os processos pedagógicos que envolviam o letramento dos alunos e os fatores que incidiam na ampliação do letramento desses, descortinou-se um novo cenário que redirecionou o meu olhar, fazendo-me repensar o foco da pesquisa.

Essa mudança foi, principalmente, instigada por dois fatores.

Um primeiro ponto foi a percepção do posicionamento da escola face ao processo de letramento dos alunos: o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita nas diferentes

²⁶ - Como dito, o trabalho de campo foi organizado para acontecer do início de fevereiro a julho de 2018. Alguns contratemplos fizeram com que fosse necessário estendê-lo até setembro, a fim de que fossem cumpridos os objetivos propostos. Esses fatores que incidiram no cronograma serão explicitados no item: Dificuldades e contratemplos da pesquisa.

disciplinas e para além das aulas de língua materna e da sala de aula, colocando a leitura e a escrita como centro do processo de ensino e aprendizagem da escola, e a busca pela superação de dificuldades quanto ao desempenho de leitura e escrita do grupo de alunos.

Outro ponto, foi a percepção do esforço da escola para estabelecer uma interlocução com as famílias, ampliando a relação família-escola, inclusive quanto ao letramento familiar, o que foi evidenciado nos modos como a escola organiza a comunicação com os pais e com a articulação de atividades extracurriculares, como os projetos de trabalho, dentre eles um projeto interdisciplinar especificamente voltado para a relação família-escola-aluno, que será mencionado mais à frente.

Tais variáveis direcionaram o meu olhar para a contribuição das outras esferas do contexto escolar no processo de letramento dos alunos e para os projetos coletivos e interdisciplinares que aconteceriam (estavam previstos no planejamento) e que de fato aconteceram na escola. Essa postura da escola, evidenciada pelas ações enunciadas no planejamento pedagógico para o ano letivo de 2018, corroborada pelas diretrizes previstas no PPP, e consolidada pelas falas e pelas atividades previstas para o ano letivo, em grande medida, atraiu o nosso olhar para o que ocorria também fora da sala de aula nessa escola.

3.3.2 Os instrumentos de pesquisa

Uma das peculiaridades do estudo etnográfico é a utilização de diferentes fontes de informação, a partir do uso de diferentes técnicas e instrumentos de coleta de dados. Para desenvolvimento deste estudo, foram, portanto, definidos os seguintes instrumentos que foram aplicados durante o trabalho de campo:

Observação participante

Triviños salienta que

‘Observar’ naturalmente, não é simplesmente olhar. (...) Observar um ‘fenômeno social’ significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações, etc... (TRIVIÑOS, 1987, 153).

Nesse sentido, Gil (1989, p. 104) afirma que “A observação constitui elemento fundamental para a pesquisa. Assim, desde a escolha e formulação de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados, a observação desempenha papel imprescindível no processo de

pesquisa”.

Por essa razão, a observação participante foi considerada a principal ferramenta para a geração dos dados desta pesquisa e foi planejada para ocorrer do todo para o particular, e realizada durante todo o tempo de trabalho de campo. Aliada à observação utilizou-se, quando possível, a fotografia como forma de registro e documentação do evento de letramento observado e a gravação em áudio das falas, entrevistas e depoimentos.

Para melhor organizar o nosso olhar definimos, como sugere Erickson (2004) três dimensões para o nosso foco neste estudo:

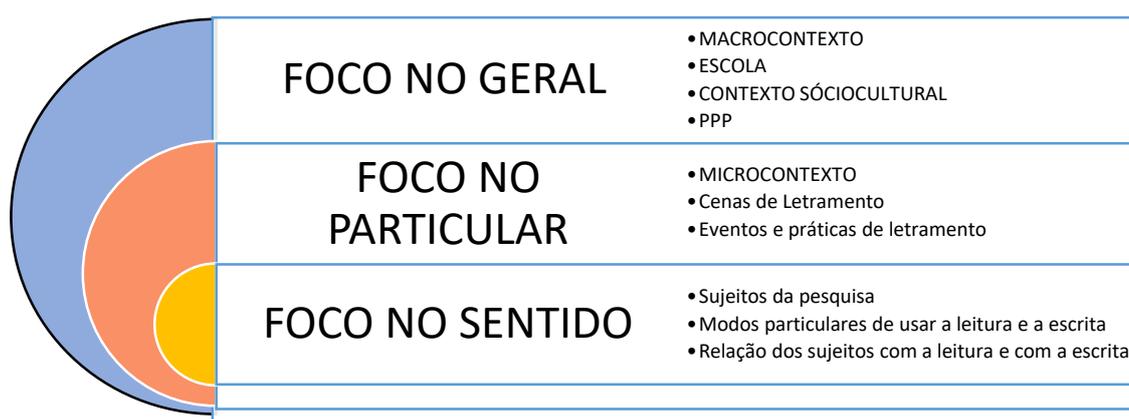


Figura 04 - Esquema Foco da Pesquisa. Elaboração da pesquisadora (2019).
Fonte: Baseado nas proposições de Erickson (2004).

Após a entrada em campo e os primeiros contatos com a escola, a partir de referências explicitadas nos documentos que organizam a vida acadêmica e o fazer da escola (seu Projeto Político Pedagógico e os Planos de Intervenção e Projetos), foram delineadas as subcategorias de análise dos eventos e práticas de letramento a serem observados na escola, de modo a atingir os objetivos propostos para esse estudo.

Em um primeiro momento, observou-se toda a escola como macrocontexto de pesquisa (espaço físico, organização, infraestrutura, distribuição e utilização dos espaços de uso coletivo e ou especializado). Observou-se também a organização dos tempos e a relação explícita entre os sujeitos da pesquisa. E também os modos de os sujeitos utilizarem o espaço. Em todos esses enfoques, atenção especial foi dada aos usos da escrita e à presença ou não de textos, e à efetivação de eventos de letramento observáveis e fotografáveis.

A partir desse enfoque, elaboramos quadros para mapeamento das observações:

QUADRO 05 – Modelo de mapeamento dos eventos de letramento

MAPEAMENTO DOS EVENTOS DO LETRAMENTO ²⁷				
Projeto: A festa da família – Abril /2018				
Cenário	Evento de Letramento	Participantes	Participantes ocultos	Texto (artefato)

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2018).

De modo a atender aos objetivos propostos, a observação foi organizada em momentos distintos.

Após a primeira fase, a observação foi sendo particularizada, sendo direcionado o olhar para os outros espaços e contextos da escola, chamados de microcontextos, nos quais aconteciam os eventos e as práticas de letramento – pátio, refeitório, sala de aula, biblioteca, laboratório de informática e nos outros espaços da escola, focalizando também os projetos de trabalho coletivo desenvolvidos na escola. Sendo este o principal instrumento da coleta de dados.

No segundo momento, foi realizada a observação de aulas em sala de aula, aulas no laboratório de informática, aulas no espaço extraclasse, que eram realizadas fora da sala no pátio e nas áreas externas. Foram realizadas também observações na biblioteca e na sala dos professores.

No decorrer do trabalho de campo também foram acompanhados e observados dois grandes projetos interdisciplinares que desenvolveram diferentes ações no seu desenvolvimento, tendo a culminância acontecido em formato de grandes eventos abertos à comunidade escolar e às famílias dos alunos, tendo a finalização ocorrido em dois sábados letivos distintos, um no primeiro semestre, outro no segundo semestre. A descrição destes dois projetos ocupa lugar privilegiado na narrativa e na descrição dos eventos de letramento.

Diário de Campo

Foi utilizado o **Diário de Campo** da pesquisadora – para registro do itinerário de

²⁷ - Consideramos, como já exposto, baseados em Heath (1983) e Street (2012, 2014), que um evento de letramento é qualquer situação de fala em que o suporte escrito torna-se integrante das situações de interação entre as pessoas.

pesquisa, impressões, particularidades das situações observadas, entraves e interlocuções, bem como dados da escola e dos participantes obtidos nas observações. As notas de campo, são um recurso auxiliar importante da observação.

Entrevistas

A entrevista foi utilizada na geração de dados, como recurso complementar da observação e do questionário. Adotamos como metodologia a entrevista semi-estruturada, para a qual foram elaboradas algumas questões para nortear a entrevista, mas com a abertura de haver perguntas que surgiam na interlocução com entrevistados.

Tendo como ponto de partida as respostas dos questionários e os textos escritos pelos sujeitos, os roteiros de entrevista foram, em parte, personalizados.

As entrevistas foram realizadas com os sujeitos selecionados após caracterização do perfil inicial, em diferentes momentos da pesquisa, com o objetivo de compreender os significados construídos por eles face às atividades ou momentos e artefatos observados.

A entrevista semi-estruturada foi aplicada a seis alunos selecionados dentre os alunos do 9º ano/2018, da turma definida para a pesquisa pela escola e professores da mesma turma, 9º ano/2018, a partir da aplicação dos questionários e das conversas informais no decorrer das atividades.

A entrevista semiestruturada também foi aplicada a representantes da gestão da escola e a alguns agentes de letramento (três professores e funcionária de apoio da biblioteca).

Foram elaborados dois instrumentos: uma listagem de temas e informações que seriam importantes para a entrevista, que balizaram a elaboração de um roteiro para nortear as entrevistas, que variaram muito de acordo com a interlocução com o entrevistado e com as informações colhidas previamente sobre o sujeito (dados do questionário, tópicos das observações anteriores.)

Houve também a realização de entrevistas informais (conversas), que realizadas com os alunos, professores, gestores em situação informal de interlocução nos intervalos das atividades ou durante as atividades coletivas. A mudança de foco dos contextos em que ocorriam os eventos de letramento, também incidiu no planejamento das entrevistas, sendo reformulados os critérios e o foco das entrevistas. Também foram entrevistados informalmente alguns familiares dos alunos nos dois eventos interdisciplinares que foram acompanhados durante a pesquisa, a Festa da Família (Dia da Família na Escola) e o evento do Projeto Escola Leitora.

Uma dificuldade encontrada na execução das entrevistas foi a ausência de um lugar privativo para a sua realização. As entrevistas foram realizadas, em sua maioria, na sala de leitura (biblioteca) da escola, e em algumas vezes, não havia a privacidade ou silêncio ideal para o momento.

Questionários

A utilização dos **questionários** deu-se também numa perspectiva qualitativa e não apenas quantitativa, como ocorre usualmente. Os questionários foram aplicados para dois grupos distintos: um para todos os alunos do 9º ano (duas turmas) de modo a possibilitar estabelecer um perfil geral dos alunos do ano focalizado e outro para o grupo que chamamos de agentes de letramento, os professores e gestores da escola.

Os instrumentos foram elaborados e aplicados para os alunos com três objetivos definidos no planejamento inicial: 1º) Coletar dados quantitativos sobre os alunos para compor o perfil do grupo, de modo a possibilitar um maior número de informações sobre o grupo de alunos e sobre cada aluno individualmente; 2º) Levantar dados sobre a situação de letramento desses alunos. Para isso, os questionários foram elaborados estrategicamente extensos, com diferentes tipos de questões, abertas e fechadas, que exigiam habilidade de leitura e escrita compatíveis com as habilidades normalmente atribuídas ou exigidas para a série. Os questionários foram aplicados presencialmente, com a participação da pesquisadora em sala de aula; 3º) Selecionar uma representação de alunos para compor o grupo que seria analisado mais detalhadamente por meio das entrevistas e análise dos textos escritos.

Dos questionários aplicados aos alunos, foram considerados válidos 41 questionários de um total de 46 questionários, de alunos presentes e autorizados a participar de forma voluntária da aplicação. Os cinco questionários desconsiderados na análise quantitativa estavam incompletos ou rasurados, mas suas informações foram consideradas na análise qualitativa.

Foram aplicados também questionários para os professores que atuam nas séries finais da segunda etapa do ensino fundamental. Para esses, adotou-se a seguinte metodologia: os questionários foram distribuídos aos professores pessoalmente pela pesquisadora e foram preenchidos de forma voluntária e devolvidos na semana seguinte. Alguns responderam na própria escola e outros levaram para casa para responder. A maioria dos professores devolveu os questionários e decidiu colaborar com a pesquisa de forma voluntária.

Os questionários foram tabulados manualmente e dos dados mensurados registrados em

gráficos e tabelas, de acordo com a informação ou dado gerado.

Análise documental

Uma das técnicas utilizadas foi a busca e coleta de documentos da instituição escolar, tais como o PPP - Projeto Político Pedagógico, Plano de Intervenção, Quadro de Horários, Textos dos projetos interdisciplinares, regulamentos e outros documentos públicos²⁸. Foram analisados também os livros didáticos usados no nono ano, e documentos relativos ao processo de letramento dos alunos na segunda etapa do Ensino Fundamental: textos produzidos por eles como “redações”, textos diversos, provas, registros no caderno, trabalhos escolares.

Registros audiovisuais

Uma importante forma de registro foram os **registros audiovisuais**: as entrevistas foram documentadas em **gravações em áudio** e todas as atividades registradas por meio de **fotografia**, exceto aplicação de provas e aulas regulares; sendo esta uma das principais formas de documentação dos eventos.²⁹ Em função das especificidades do grupo de alunos, devido a alunos com historicidade de vulnerabilidade social, e portadores de necessidades especiais, ficou acertado que não seriam realizadas filmagens, sendo as fotografias feitas em momentos e situações autorizados.

Sobre a relevância do uso da fotografia como recurso adicional para documentar os eventos de letramento, fomos buscar nos estudos antropológicos elementos que orientam o uso da fotografia nas pesquisas etnográficas, para alguns denominada de etnofotografia como recurso visual e imagético. Balisamo-nos, também, no que diz Andrade citado por Boni e Moreschi (2002, p.31-32) “(...) a fotografia mudou o comportamento do mundo! Assim como a antropologia, a fotografia tem um observador participante que escava detalhes e fareja com seu olhar o alvo e o objeto de suas lentes e de sua interpretação”.

Nas palavras de Bruno e Moreschi (2007) evidenciamos algumas vantagens para usar a

²⁸ - É relevante dizer que logo no começo da pesquisa, não foi muito fácil conseguir acesso aos documentos da escola e aos registros dos educadores. Foi preciso construir a mútua confiança para que os profissionais da escola se sentissem à vontade para compartilhar seus arquivos e disponibilizar documentos para a nossa consulta. Foram também utilizados documentos de acesso digital, disponibilizados por via eletrônica nas plataformas dos órgãos oficiais e outros organismos de domínio público.

²⁹ - Em função das especificidades do grupo de alunos, devido a alunos com historicidade de vulnerabilidade social, e portadores de necessidades especiais, mediante a preocupação da escola face à utilização desse recurso, acatamos a preocupação e foi combinado que filmagens não seriam realizadas.

fotografia como registro no nosso estudo: a) “a fotografia etnográfica pode estar inserida em trabalhos científicos”, sendo “caracterizada como objeto de estudo ou mera ilustração”; b) a fotografia “compila dados de conhecimento que podem servir como fonte de comparação anacrônica, posto que a cultura e os costumes das etnias estão sujeitos a transformações” (BONI e MORESCHI, 2007, p. 138-139).

Quanto a esse recurso, um aspecto a considerar é a questão da subjetividade. Aliando-se imagem e texto, conseguiremos obter um relato mais fiel do evento de letramento retratado, possibilitando maior alcance das informações inferidas a partir dele. Numa sociedade cada vez mais tecnológica, o diálogo entre as diferentes semioses pode ser uma contribuição para a construção de novos sentidos. Como afirmam os autores,

A subjetividade da imagem, muitas vezes criticada por teóricos, torna a fotografia mais flexível do que o texto, pela especificidade de sua linguagem. Novaes (1998) defende que a fotografia, por sua estrutura narrativa e caráter polissêmico, constitui um elemento essencial para que se possa analisar como os significados são construídos, incutidos e veiculados pelos meios sociais (BONI e MORESCHI, 2007, p. 154).

Salienta-se que todas as fotografias utilizadas neste trabalho foram feitas pela própria pesquisadora, no decorrer do trabalho de campo desenvolvida pela escola.³⁰

3.4. O CONTEXTO DA PESQUISA

Considerando as inquietações que movem a realização deste trabalho, a pesquisa foi delineada para ser realizada tendo como foco os eventos e as práticas de letramento no contexto da segunda etapa do Ensino Fundamental.

QUADRO 06 – Etapas da Educação Básica no Brasil

ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA		
ETAPA DE ENSINO	FAIXA ETÁRIA PREVISTA	DURAÇÃO
EDUCAÇÃO INFANTIL	até 5 anos de idade	5 anos
Creche	até 3 anos de idade	3 anos
Pré-escola	4 e 5 anos de idade	2 anos
ENSINO FUNDAMENTAL	até 14 anos de idade	9 anos
Anos iniciais	de 6 a 10 anos de idade	5 anos
Anos finais	de 11 a 14 anos de idade	4 anos
ENSINO MÉDIO	De 15 a 17 anos	03 anos

Fonte: BRASIL, MEC, 2018.

³⁰ - Uma exceção seriam as *selfies* tiradas pelos próprios alunos, com o celular da pesquisadora, e com a participação dela, também fazendo parte do registro fotográfico feito pelos alunos.

O Ensino Fundamental vincula-se, segundo a LDB, à Educação Básica, do qual escolhemos os anos finais, exatamente a última etapa a ser cursada na educação regular antes do ingresso no Ensino Médio, como pode ser observado no quadro 06.

Destaca-se que em 2006 houve a implantação do Ensino Fundamental de nove anos no Brasil, implantação essa que já se encontra consolidada.

Desse modo, os alunos que focalizamos são oriundos dessa nova organização do Ensino Fundamental, estando na última etapa desse segmento, tendo cursado nove anos de Ensino Fundamental. Infere-se, portanto, que trazem na sua trajetória escolar a marcas desse período de escolarização, refletindo o que aconteceu de bom e os silenciamentos desse percurso formativo.

3.4.1 O *locus* da pesquisa : uma escola pública

O locus do estudo não é o objeto de estudo. Os antropólogos não estudam as aldeias (tribos, cidades, vizinhanças...), eles estudam nas aldeias (GEERTZ, 2008, p.16.).

Como dito, o trabalho de campo foi desenvolvido na Escola Municipal Maria Aparecida de Abreu, localizada no bairro Damasco, na periferia da cidade de Varginha que atende a alunos do Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano. A escola está vinculada à rede municipal de ensino de Varginha.

Buscou-se uma escola urbana que fosse uma escola de periferia e com a qual a pesquisadora não tivesse nenhum vínculo, nem conhecimento da sua realidade, caracterizando um espaço novo, desconhecido, no qual a pesquisadora tivesse que se debruçar para desvendar. Na transição dos anos de 2017 a 2018, a rede municipal de Varginha tem passado por modificações, reorganizando a distribuição dos alunos entre as escolas urbanas e as escolas de campo.

Em 2018, com a reestruturação da rede municipal, a escola recebeu os alunos e professores remanejados da Escola Municipal Santinha Salles, uma escola da mesma região, que passou a funcionar como espaço de atividades extracurriculares, destinadas aos alunos do 1º ao 5º ano, no contraturno. Progressivamente, as escolas municipais deixarão de atender os alunos da segunda etapa do Ensino Fundamental, focalizando a Educação Infantil, a Educação do Campo (escolas rurais) e a primeira etapa do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano).

Segundo informações de uma das gestoras, com a reorganização da Rede Municipal de Ensino, as escolas municipais passarão a atender apenas as crianças da Educação Infantil até a

primeira etapa do Ensino Fundamental, sendo previsto que, progressivamente, as escolas estaduais ficarão responsáveis pela segunda etapa do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.



Figura 05. Pátio da Escola e corredores de salas de aula.
Fonte: Acervo da pesquisa. Fotografia feita pela pesquisadora (2018).

3.4.2 Sujeitos da pesquisa

Coerente com os objetivos da pesquisa, que objetiva dentre outros, conhecer os eventos e as práticas de letramento às quais os alunos são expostos na segunda etapa do Ensino Fundamental, e, ainda, considerando: a) que a escola é uma comunidade na qual interagem diferentes sujeitos, em diferentes papéis sociais, em um universo amplo, e b) que os participantes são uma importante sub- categoria de análise dos eventos e das práticas de letramento, consideramos pertinente definir como sujeitos da pesquisa os participantes desses eventos observáveis, delimitando-os, como já informado, da seguinte forma:

- a) Alunos: Os sujeitos da pesquisa foram os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.
- b) Sujeitos responsáveis pelas ações de letramento: Professores que atuam na docência na segunda etapa do Ensino Fundamental, gestores da escola (Diretores, Supervisora Pedagógica, Orientadora Educacional, servidora responsável pela biblioteca)
- c) Outros participantes: sujeitos que esporadicamente se inseriram ou participaram dos eventos de letramento.

3.5 SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

As principais unidades de análise da pesquisa são os eventos e as práticas de letramento, definidos *a priori* conforme Barton e Hamilton (2004), Heath (1983, 2004) e Street (2010, 2012 e 2014). Por essa razão, todos os esforços foram envidados no sentido de se compreender e mapear os eventos e as práticas de letramento.

Após a coleta e geração dos dados, as próximas etapas foram a de organização de todo o material coletado, a sistematização dos dados, a análise e interpretação dos dados.

Primeiramente, foi feita a organização dos dados da pesquisa por categorias de análise pré-definidas, como objetivo de sistematizar os dados e prepará-los para posterior análise e interpretação.

A tabulação dos dados dos diferentes instrumentos foi realizada pela pesquisadora, de forma manual, uma vez que se tratava de um universo relativamente pequeno de amostras.

Nesta etapa foram feitos: a) A organização dos questionários, classificando-os em válidos e não válidos. b) Tabulação de dados quantitativos e elaboração de gráficos dos dados selecionados. c) Tabulação dos dados qualitativos (respostas abertas), c) Organização das fotografias e elaboração de legendas d) Seleção das notas registradas, d) Audição e transcrição das entrevistas.

A organização dos questionários levou em conta o fato de que alguns alunos não preencheram todo o questionário, além de possibilitar a pré-seleção dos alunos que seriam entrevistados.

A tabulação dos dados quantitativos foi feita primeiramente em um caderno de anotações e posteriormente no computador, usando os recursos de tabelas e gráficos do *Excel* e do *Word*, para sistematização dos dados.

Após essa tabulação, passamos à análise estatística e seleção dos dados relevantes, com o objetivo de caracterizar o perfil dos sujeitos do grupo pesquisado.

Os documentos coletados via fotografia, anotações ou cópia reprográfica, foram organizados em pastas físicas e ou digitalizadas.

As fotografias foram selecionadas por grupos, copiadas e legendadas, constituindo-se um acervo à parte.

As entrevistas foram gravadas pelo aplicativo do celular, posteriormente ouvidas e armazenadas. Depois foram transcritas pela pesquisadora, com destaque para os trechos mais relevantes, sem a preocupação de se fazer a transcrição fonética.

Ainda como processo de sistematização de dados, elaboramos alguns quadros e tabelas para melhor organizar os dados que foram sendo desvelados, de modo a facilitar a organização e compreensão dos mesmos.

QUADRO 07 - Elementos observáveis nos eventos de letramento

CONTEXTO DA PESQUISA		ELEMENTOS OBSERVÁVEIS NOS EVENTOS DE LETRAMENTO
<p><u>CONTEXTO MACRO</u> <u>LÓCUS DE PESQUISA</u></p> <p>ESCOLA MUNICIPAL. MARIA APARECIDA DE ABREU – VARGINHA – SUL DE MINAS GERAIS</p> <p>Mapeamento do Uso da escrita em diferentes locais e situações</p> <ul style="list-style-type: none"> • SALA DE AULA • BIBLIOTECA • SALA DOS PROFESSORES • LABORATÓRIO DE INFORMÁTICAS <p>ÁREAS COMUNS E PÁTIO</p>	<p><u>CONTEXTO MICRO</u></p> <p>(CONTEXTOS NOS QUAIS OCORREM OS EVENTOS DE LETRAMENTO FOTOGRAFÁVEIS-- NO CONTEXTO DA ESCOLA)</p> <p>: PROJETOS INTERDISCIPLINARES: Festa da família</p> <p>Projeto Escola Leitora Atividade de sala de aula: Projeto Célula Ciências Projeto produção de textos Atividade no Lab. De Informática</p>	<ul style="list-style-type: none"> • PARTICIPANTES – sujeitos da pesquisa • CENÁRIO CENA DE LETRAMENTO • ARTEFATOS – TEXTOS • SENTIDOS SIGNIFICADOS -

Fonte: Elaboração própria (2018).

Triangulação dos dados

Adotamos a triangulação de dados como técnica para a análise dos dados, uma vez que é “um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.61)

Desse modo, usamos a triangulação para comparar dados obtidos nos diversos instrumentos utilizados na pesquisa (observação participante, questionários, entrevistas, fotografias, textos dos alunos, documentos) e com isso pudemos validar hipóteses da pesquisa, bem como chegar a novas asserções a respeito do objeto da pesquisa.

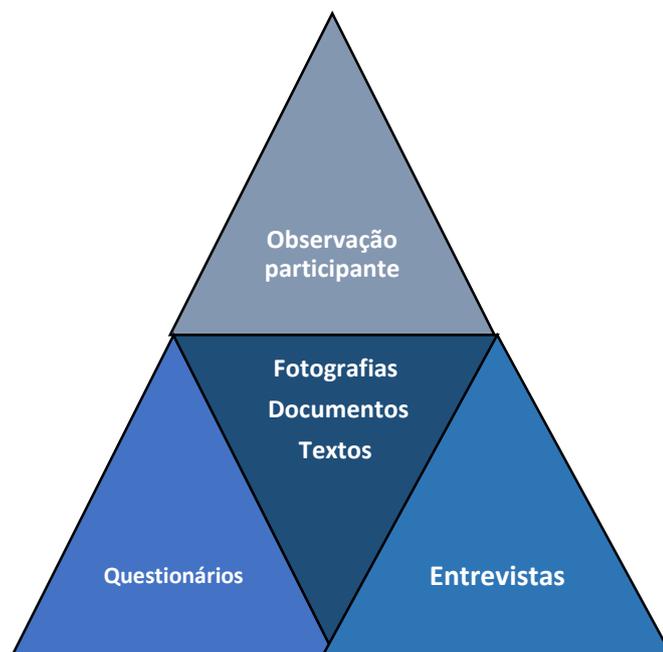


Figura 06 - Triangulação de dados – Elaboração da pesquisadora (2018).

Por exemplo, ao traçar a caracterização e descrição do *locus* e contexto da pesquisa, foram trianguladas as informações coletadas via observação, fotografias, notas de pesquisa, documentos coletados e entrevistas, de modo a possibilitar uma maior compreensão do fenômeno pesquisado. Assim procedemos em todo o processo de análise de dados.

Consideramos, portanto, que a triangulação de dados permite-nos ter uma compreensão mais holística e abrangente do fenômeno que estamos investigando.

PARTE II

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

O cotidiano é aquilo que nos é dado a cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. O que interessa ao pesquisador do cotidiano é o invisível... não tão invisível assim.

(CERTEAU, 1994, p. 31)

04 – A GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: A ESCOLA COMO *LÓCUS* DE PESQUISA E CONTEXTO DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO

*Hoje foi um dia muito especial. Era a minha primeira semana na escola como pesquisadora. No peito, o crachá da Universidade. Estava no intervalo de recreio e sentada em um banco próximo à sala dos professores, observava o grupo de alunos na fila da merenda e em burburinho no pátio. Alegres, barulhentos, conversando uns com os outros, aguardavam a sua vez para comer. Neste momento, volto o meu olhar para o grupo que estava sentado no chão conversando, debaixo de uma árvore, perto de mim... de repente, duas meninas saem do grupo e vêm sentar comigo. “Dona, a senhora vai dar aula de quê?” Começamos a conversar e expliquei às meninas, em linhas gerais, o que estava fazendo ali. Perguntei em que série estavam e se elas gostavam da escola. Uma respondeu que eram alunas do 8º ano e a mais eloquente delas, com um olhar brilhante de que jamais vou esquecer, disse, com entusiasmo: “Mas, é claro, dona. **A escola aqui é minha vida!**” Dito isso, saíram correndo para se unirem aos colegas no pátio (Texto da Pesquisadora – notas do Diário de Campo. Fevereiro/2018).*

4.1 ERA UMA VEZ UMA ESCOLA: O CONTEXTO DA PESQUISA E OS SUJEITOS EM INTERAÇÃO PELA LINGUAGEM

A primeira vez que a escola na qual realizamos a pesquisa chamou nossa atenção foi no dia em que, participando de um seminário no auditório da UNIFAL, no Campus Varginha, vimos à distância o prédio dessa escola. Estávamos no intervalo das palestras, no saguão da cantina, conversando com outros professores e, de repente, nosso olhar destacou à distância o prédio dessa escola. Era uma visão em um ângulo muito interessante que possibilitava enxergar a escola como sendo a última referência de urbanidade entre a zona rural e a zona urbana, daquele lado da cidade.

Pouco tempo depois, ocorreu o primeiro contato com o universo dessa escola: foi no ano de 2017, quando elaborávamos o projeto de pesquisa para desenvolvimento no mestrado e que seria apresentado ao Seminário de Dissertação e submetido à aprovação pelo CEP – Conselho de Ética na Pesquisa. Ao definir o objetivo da pesquisa, e discutir sobre o possível *lócus*, fomos investigar sobre as escolas públicas de Varginha. A Escola Professora Maria Aparecida Abreu tinha o perfil que atendia aos objetivos da pesquisa, conforme já informado e o contexto no qual estava inserido, nos pareceu instigante e motivador.

Já com o projeto aprovado pelo CEP, voltamos à escola para planejar nossa entrada em campo. Nesta data, retornamos à UNIFAL, Campus Varginha, com o objetivo de fazer um registro fotográfico do prédio da escola à distância.

A fotografia a seguir, tirada do pátio da cantina da UNIFAL campus de Varginha, demonstra que essa escola fica exatamente no limiar da zona rural e da zona urbana, tendo ao lado a quadra da comunidade que foi incorporada à escola recentemente (PPP da EMPMAA, 2016). Um cenário que muito nos instigava.



Figura 07 - Foto externa da escola.

Fonte: Acervo da pesquisa. Fotografia da escola feita à distância pela pesquisadora. (2018).

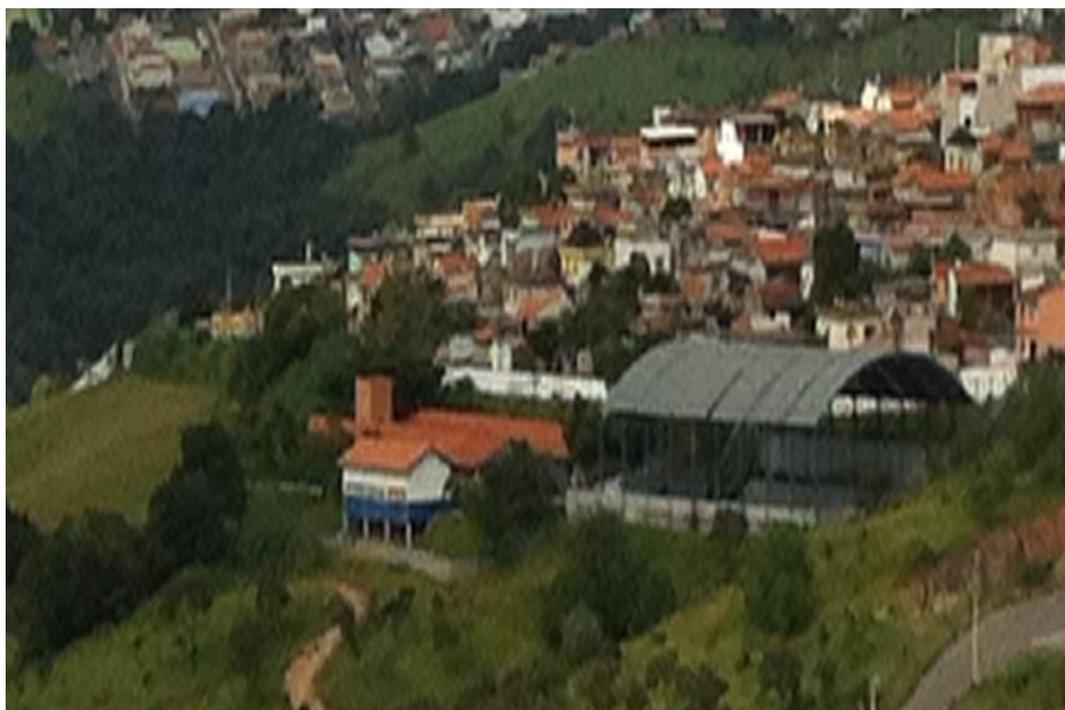


Figura 08 - Foto externa da escola.

Fonte: Acervo da pesquisa. Fotografia da escola feita à distância pela pesquisadora (2018).

Para que se possam compreender as relações que se estabelecem no contexto dessa escola, optamos por apresentar a instituição nas suas diferentes dimensões que foram observadas no decorrer da pesquisa: dimensão política e social, administrativa, física e de infraestrutura, dimensão organizacional e burocrática, dimensão humana, que remete aos sujeitos da pesquisa, e a dimensão pedagógica – dimensões essas que relacionam-se ao PPP e às cenas de letramento observadas na escola.

Ao observar essa escola a partir dessas dimensões, buscamos reunir elementos que pudessem colaborar para uma descrição acurada e densa do contexto macro no qual se deu a pesquisa, como propõe Geertz (1973, 2008) e, assim, possibilitar conhecer e compreender os eventos e as práticas de letramento situados no contexto desta escola.

4.2 SITUANDO A ESCOLA



Figura 09 - Placas de inauguração e reinauguração (ampliação) da escola.
Fonte: Acervo da pesquisa. Fotografia feita pela pesquisadora (2018).

Do ponto de vista administrativo, a escola Professora Maria Aparecida de Abreu vincula-se à Rede Municipal de Ensino do município de Varginha, sendo acompanhada pelo Núcleo de Coordenação Pedagógica da SEDUC - Secretaria Municipal de Educação. A escola tem um corpo gestor formado pela diretora, pelas vice-diretoras (uma para cada turno), pela supervisora escolar e pela orientadora educacional.

Segundo dados do Relatório de Situacionalidade³¹ elaborado pela Secretaria Municipal de Educação em 2015, o município de Varginha contava, naquela data, com 81 estabelecimentos de ensino das diversas redes: municipal, estadual, federal e privada, dentre escolas urbanas e rurais e atende cerca de 30 mil alunos da Educação Básica.



Figura 10 - Localização do município de Varginha no Estado de Minas Gerais.

Fonte: <https://turismo.culturamix.com/servicos/mapa-google-minas-gerais>

A princípio, como afirma o relatório: "Até meados da década de vinte, Varginha contava apenas com duas escolas públicas: "Grupo Brasil" (originário da antiga "Casa de Instrução") e o "Grupo Afonso Pena", criado em 1923". O relatório menciona a expansão da educação no município: "Em 1950, registrava-se no município um total de 42 (quarenta e duas) escolas primárias, 03 ginásios e 01 escola normal. A partir da década de 30, o município contava com cerca de 32 escolas rurais".

O relatório destaca o processo de municipalização das escolas em 1996, que incorporou à rede municipal diversos estabelecimentos do município, incluindo todas as escolas da zona rural. Nesse processo houve a nucleação das escolas de campo, sendo extintas 24 escolas rurais.

Ainda segundo esse relatório; a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2013 apontou que "97,9% da população de 06 a 14 anos no município de Varginha estão

³¹ - O Relatório de Situacionalidade (2015) integra o Plano Decenal da Educação, podendo ser consultado na página da Prefeitura Municipal de Varginha.

frequentando a escola, e 70,1% das pessoas com 16 anos de idade, têm o Ensino Fundamental concluído”.

Como informa o PPP, a escola tem como clientela alunos dos bairros Damasco, Santa Mônica, Centenário e bairros do entorno, atendendo cerca de 450 alunos, em sua maioria na faixa etária entre 06 a 16 anos. Foi inaugurada em 03/12/2000, passando recentemente por duas ampliações: em 2015, houve a incorporação da quadra coberta da comunidade e a inauguração do laboratório de informática com internet e rede wireless; em 2016, houve a ampliação com três novas salas de aula.

Quando da sua inauguração, a escola atendia crianças da Educação Infantil (Pré-Escolar) ao Ensino Fundamental (8ª série). Atualmente, ela atende apenas alunos do Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano, nos dois turnos (manhã e tarde). A Educação Infantil foi transferida para a creche implantada na região. Em 2018, ela recebeu a incorporação dos alunos da Escola Municipal Santinha Salles, que passou a funcionar como centro multidisciplinar para atividades complementares, no contraturno. Segundo as gestoras, progressivamente, a escola deve ir assumindo maior efetivo de alunos da primeira fase do Ensino Fundamental.

QUADRO 08 - Quantitativo de Turmas e Alunos por ano de ensino da Escola

Ano de Ensino	Manhã		Tarde		Total	
	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos
1º ano	1	26	1	27	2	53
2º ano	-	-	1	27	1	27
3º ano	-	-	2	25/26	2	51
4º ano	-	-	1	26	1	26
5º ano	-	-	-	25	1	25
5º ano	2	33/35	-	-	2	68
7º ano	2	35/33	-	-	2	68
8º ano	2	21/29	-	-	2	60
9º ano	2	23/28	-	-	2	51

Fonte: Projeto PPP 2016 – EPMAA – Acervo de pesquisa. (2018).

Quanto à infraestrutura, a escola é, aparentemente, uma escola aconchegante, bem cuidada, apesar de ser considerada uma escola “pobre”³², carente, pois ela tem somente o básico para desenvolver o seu projeto pedagógico, nota-se o zelo na manutenção do espaço físico. E se observa, de certo modo, que os alunos colaboram com a manutenção do espaço: não há

³² - Classificação adjetiva ouvida no trabalho de campo diversas vezes.

paredes pichadas, nem rabiscadas, nem lixo acumulado nos espaços educativos. É uma escola bem organizada, muito limpa, arborizada e tem uma linda vista da zona rural, aos fundos.

Quanto ao mobiliário, e estrutura dos espaços, tais como os banheiros e refeitório a escola demonstra ser muito carente; é tudo muito simples.

O espaço tem sido um desafio para a equipe pedagógica, uma vez que a escola não conta com nenhuma sala multimeios, nem laboratórios (apenas o de informática), nem auditório, e a sua biblioteca³³ que está em fase de consolidação, tem um bom acervo, mas um espaço muito reduzido para o número de alunos. A biblioteca funciona em uma sala de aula, e funcionava de forma precária no começo do ano, tendo sido reorganizada aos poucos no decorrer deste ano, estando muito mais acessível agora.

O prédio escolar divide-se em três blocos térreos: o primeiro deles tem salas de aula, Laboratório de Informática, sala de atendimento especializado, secretaria, os banheiros dos servidores e mais salas de aula. O bloco do meio tem salas de aula, banheiros dos alunos, pátio coberto que também funciona de refeitório, cozinha, e salas de aula. O terceiro bloco, é o menor deles, no qual funcionam a sala dos professores, a sala da supervisão escolar e da orientação, a sala da diretoria e a biblioteca (sala de leitura).



Figura 11. Pátio coberto da escola (funciona também como refeitório).
Fonte: Acervo da pesquisa. Fotografia feita pela pesquisadora (2018).

Anexa à escola funciona a quadra esportiva. É uma quadra grande, comum, coberta; tem

³³ - Uma das gestoras nos disse que o espaço, apesar de ter uma placa com o nome da biblioteca, é considerado administrativamente como Sala de Leitura. Para ser considerada biblioteca teriam que ter um profissional específico, um(a) bibliotecário(a). Mas todos chamam de biblioteca, e é assim que vamos nos referir a esse espaço, também.

arquibancadas e é espaçosa, servindo de local não só para a prática esportiva, quanto para a realização de eventos da escola. A quadra foi revitalizada em 2015, pois estava sem condições de uso, agregando valor ao espaço escolar.



Figura 12 -. Evento na quadra coberta, aberto aos pais.
Fonte: Acervo da pesquisa. Fotografia feita pela pesquisadora (2018).

A observação das atividades no decorrer do ano letivo de 2018, possibilitou constatar que, apesar das limitações da infraestrutura, a equipe pedagógica – professores, gestores, funcionários – não limita suas ações pelo que falta na escola, mas sim, busca superar esta limitação, reinventando os espaços. Pudemos presenciar e participar de diferentes momentos que corroboram essa afirmativa.

Diversas atividades foram presenciadas por nós, em diferentes momentos da observação, nas quais o espaço físico era reinventado para alcançar os objetivos propostos: aulas de educação física ao ar livre, que ocorreram nos diferentes espaços da escola e não apenas na quadra, aulas de arte e de leitura ao ar livre, ou em situação bem inusitada na biblioteca, a utilização do refeitório (que já é uma reinvenção, uma vez que fica no pátio aberto) como espaço para as atividades práticas e coletivas de ciências, artes, reuniões de professores com alunos, reunião de pais e outras.

Desse modo, o cotidiano da escola é construído pela composição dessas diferentes cenas, nas quais os sujeitos interagem e se constituem pela linguagem.



Figura 13 - Aula de Educação Física ao ar livre (Reinvenção do espaço escolar).
Fonte: Acervo da pesquisa. Fotografia feita pela pesquisadora (2018).



Figura 14 - Aula de Ciências ao ar livre. (Reinvenção do espaço escolar).
Fonte: Acervo da pesquisa. Fotografia feita pela pesquisadora (2018).

Desse modo, foi possível constatar nesse período de observação que, apesar de diversas

limitações, a Escola Professora Maria Aparecida de Abreu é, como propõe Ferrarezi Júnior (2014), uma escola cheia de vida! Uma escola comprometida com o seu propósito de fazer uma educação pública que viabilize a seus alunos uma educação inovadora e emancipatória, que busca possibilitar aos alunos o acesso a outros saberes e a múltiplas formas de aprendizagem, bem como a ampliação das capacidades comunicativas.

4.3 Compreendendo os marcos legais e a filosofia da escola

O Projeto Político Pedagógico da escola apresenta como marco referencial os seguintes ordenamentos legais:

- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB – Lei 9394/1996;
- As Diretrizes Curriculares da Educação Básica;
- O Regimento Escolar Interno;
- As Proposições Curriculares Municipais;
- O Plano Decenal da Educação do Município de Varginha;
- Outros documentos que normatizam a educação nacional e a municipal.

Segundo a gestora, o PPP é um documento elaborado a partir da construção coletiva da comunidade escolar (equipe gestora, pais, funcionários, professores e alunos), tem a periodicidade de três anos e anualmente é avaliado. Uma grande dificuldade que se observou quanto a isso foi o fato de que há uma grande rotatividade de professores na escola, principalmente devido ao processo de reestruturação da rede municipal, que progressivamente, vai deixar de assumir as séries finais do Ensino Fundamental.

A versão do PPP que analisamos é a de 2016, ainda vigente.

Logo no início do texto do PPP, encontra-se a preocupação da escola com os novos tempos instaurados pela revolução da tecnologia e da comunicação e apresenta como marco situacional as seguintes afirmações:

A escola se torna cenário para uma nova geração de crianças e adolescentes que usam a tecnologia no seu cotidiano, por isso a escola está inserida nesse mundo;
 A escola necessita de uma nova perspectiva, a de romper barreiras utilizando ferramentas que se tornem imprescindíveis à educação, tais como o uso da televisão, do vídeo, do DVD, do computador e da internet, entre outros;
 O professor precisa se familiarizar com o computador para que o aluno faça seu uso em favor da aprendizagem. (PPP, 2016, p. 7 e 8)

Essas asserções nos direcionam a buscar observar também como a escola relaciona-se com os novos letramentos (ROJO, 2009; KLEIMAN, 2010). Observou-se uma preocupação da escola quanto ao acesso dos alunos ao letramento digital: muitos professores esforçam-se para

ampliar o acesso dos alunos às novas tecnologias, mas essa ainda é, certamente, uma dimensão que necessita de maior investimento por parte da escola.

Na percepção de alguns professores, “a escola ainda tem muito a investir no acesso e desenvolvimento de práticas digitais e de fomento ao uso das novas tecnologias aplicadas à educação” (Comentário de um professor - P07, registrado no questionário).

Depreende-se dos documentos que normatizam o Ensino Fundamental na Educação Básica, nos quais se ancora o PPP da escola, o conceito de que a leitura e a escrita são basilares para o desenvolvimento da capacidade de aprender. Desse modo, como afirma o documento,

No que se refere ao Ensino Fundamental, a LDB aponta como objetivo da Educação nessa etapa, a formação do cidadão mediante aquisição de conhecimentos através do desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como estratégia **básica o pleno domínio da leitura, da escrita**, do cálculo e de competências relacionadas à educação: a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade (PPP EMPMAA, 20016, p. 11).

Quanto à dimensão pedagógica do Ensino Fundamental, no contexto da Educação Básica, o PPP destaca que

A educação escolar, comprometida com a igualdade de acesso ao conhecimento a todos e especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade, será uma educação com qualidade social e contribuirá para dirimir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando o ingresso, a permanência e o sucesso de todos na escola, com a conseguinte redução da evasão, da retenção e das distorções de idade/ano/série.’(PPP EMPMAA, 2016,p. 11, *apud* PARECER CNE/CEB nº7/2010).

Ao analisarmos os indicadores da escola e os documentos disponibilizados, bem como após o acompanhamento das atividades desenvolvidas pela gestão da escola, com relação ao acompanhamento pedagógico dos professores e alunos, observou-se que há uma grande preocupação da escola no combate à evasão e à repetência, minimizando as distorções idade/série.

Quanto ao currículo do Ensino Fundamental veiculado pela escola, no contexto em que se dão as práticas e os eventos de letramento escolares, o PPP informa o seguinte:

O currículo da Educação Básica, conforme este documento, configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social, contribuindo, intensamente, para a construção de identidades socioculturais do educando (PPP, EMPMAA, 2016 p. 12).

A escola postula no seu PPP (2016) a opção por desenvolver uma prática pedagógica alicerçada na concepção de aprendizagem sociointeracionista. Nas palavras do documento,

Concepção de Aprendizagem Sociointeracionista

A Teoria Sociointeracionista defende a importância da interação do sujeito com o meio, numa postura não só ativa, que age sobre a realidade, mas ativa e interativa. O sujeito constrói seu conhecimento através da interação social, ao longo do processo histórico, cultural e social.

No dia a dia da sala de aula, *os educadores se preocupam em não ignorar o conteúdo pessoal da história de cada educando, mesmo antes de frequentar a escola. Esses estudantes trazem consigo situações culturais diferentes que, uma vez internalizadas, processadas, fazem parte de seu conhecimento de mundo que então passam a socializar com professores e colegas.* (PPP – EMPMAA, 2016, p. 8. Grifo nosso.)

Fica expressa, portanto, no PPP, a preocupação da escola em conhecer e acolher o aluno, tendo como ponto de partida o seu histórico de vida, e, acreditamos, conseqüentemente o seu capital linguístico e o seu Histórico de Letramento (HL).

4.4 A ESCOLA E OS USOS DA ESCRITA

No discurso popular, a escola se refere ora às pessoas que a administram ou frequentam, ora ao prédio em que ela se situa e simboliza sua presença. Mas a escola como instituição encontra sua forma principal de expressão num tipo particular de linguagem, evidente não só no discurso dos professores e do texto dos materiais escritos, mas também na sala de aula, nas paredes e no fluxo da papelada burocrática por meio do qual ela constantemente se significa e se reproduz (STREET, 2014, p.136).

Dá-se a ver que o universo escolar da escola objeto de nossa investigação é constituído de signos e representações que são bem peculiares e que, muitas vezes, não são familiares aos alunos. Pudemos observar que a escrita permeia toda a vida escolar no contexto dessa escola e que a linguagem escrita se faz presente nas atividades cotidianas em todas as esferas do universo escolar. Também observamos o esforço da escola *lócus* de pesquisa em situar seus alunos dentro desse universo particular de signos.

Assim, a escola, ao possibilitar ao aluno o acesso a esse “mundo de signos” (Street, 2014, p. 136), viabiliza a inserção do aluno no universo conceitual da linguagem.

Observa-se, no contexto desta escola, a presença da linguagem escrita nos registros formais, bilhetes, documentos, na etiquetagem do espaço, na nomeação dos setores e atividades. Para Bourdieu (2008), o poder simbólico da linguagem está presente no universo escolar e, ao mesmo tempo, que o organiza, possibilita ao aluno organizar-se a partir dele. Para todos os lados para os quais se olha, da sala de aula aos espaços coletivos, há registros escritos que possibilitam ao aluno ressignificar os espaços e tempos do contexto escolar pela linguagem.

Desse modo, podemos afirmar que observamos a preocupação da escola na constituição de um ambiente letrado (Kleiman, 2008, 2010) ou, nos apropriando de um termo adotado por Bortoni-Ricardo et al. (2010), um ambiente “letrador”.

Com base nessas premissas, corroborando o pensamento de diversos estudiosos, dentre eles Kleiman (2008) e Bortoni-Ricardo *et al.* (2010), consideramos destacar a relevância do ambiente letrador que possibilita ao aluno estar mergulhado em um universo rico em experiências de leitura e escrita e no qual tem acesso a diferentes usos da linguagem, e às diferentes linguagens. Esta relevância é, em grande medida, ainda maior, quando consideramos o grupo de alunos da escola pesquisada, oriundos, quase todos de camadas populares, em sua maioria, de contextos de baixo letramento, em situação de vulnerabilidade social e com pouco acesso a materiais escritos e aos usos das diferentes linguagens na sua experiência cotidiana.

Para alguns estudiosos, provavelmente, no tipo de registro encontrado predominantemente na escola EMPMAA, há uma certa ausência de aproximação do universo linguístico do aluno, uma vez que os registros são todos feitos na linguagem, padrão, uma variante dominante. Entretanto, essa opção de registro, segundo os professores, possibilita aos alunos compreender algumas funções da linguagem e colabora, segundo esses professores, para a inserção do aluno no universo letrado, possibilitando, na percepção deles, que os alunos produzam sentido e atribuam valor e significado para os diferentes usos da escrita, também nos contextos para além da escola. Sentidos e valores esses que, muitas vezes, eles não conseguem construir tão somente a partir da sua vivência familiar. Além disso, há um consenso na escola de que é papel da escola garantir ao aluno a aprendizagem da variante de prestígio da língua, objetivo esse muitas vezes não alcançado.

Destaca-se a percepção dos professores no sentido de dizerem que tentam não estigmatizar o aluno pela “linguagem que traz de casa” (Fala de uma professora. P09- Notas do diário de campo), mas, sim, possibilitar o acesso a outras formas de comunicação e linguagem. “A fala deles é marcada pela linguagem que trazem de casa e isso influencia o texto escrito” (P03. Registro de pesquisa - notas entrevistas.). “Uma forma que temos de ajudar nesta percepção da linguagem formal é com a oferta e exposição de muitos materiais escritos”. Ou, ainda, “Aqui na escola, buscamos expor os alunos a diferentes gêneros, pois, muitos não têm acesso aos materiais escritos, ou têm pouco acesso em casa”. (Fala de uma professora – P04 - Registro de pesquisa - notas de entrevista.)

Desse modo, observamos que todos os espaços físicos da escola, na sala de aula e fora dela, bem como grande parte das atividades estão, de certo modo, fortemente marcados pela presença da linguagem escrita e seus usos, caracterizando a escola como um espaço de letramento, um ambiente letrador.

Assim, concordamos com Street (2014) que, ao discutir a pedagogização do letramento

na escola, salienta a importância de se conhecer o modo como o espaço é organizado e constituído pela linguagem, uma vez que a forma como a escola organiza o seu espaço pela linguagem, informa muito sobre as suas concepções de língua(gem) e sobre os valores que estão ali subjacentes.

Dessa forma, vimos que, ao expor os alunos a diferentes materiais escritos e diferentes situações de uso da escrita, a escola busca, em grande medida, constituir-se como agência de letramento fundamental na vida dos seus educandos, esforçando-se por possibilitar aos alunos refletir sobre os usos da escrita nos diferentes contextos da escola e fora dela.

Logo no hall da entrada, na parede ao lado da Secretaria, vê-se a placa de inauguração da escola e três quadrinhos com textos que apresentam a missão, os valores institucionais e a visão de futuro que norteiam a escola e que estão explícitos no seu projeto pedagógico:



Figura 15 - Fotografia quadros do hall de entrada.
Fonte: Acervo de pesquisa. Fotografia feita pela pesquisadora. (2018).

Desse modo, a escola deixa expostos à comunidade, nesses quadrinhos, os princípios que apresentam os pilares da filosofia da escola e que norteiam o PPP, definidos como “Marco Doutrinal ou Filosófico” da escola:

Assim, o PPP evidencia como missão da escola:

- a) proporcionar aos educandos uma vida escolar pautada pelo respeito à diversidade, à solidariedade, e ao desenvolvimento de competências e habilidades para se tornarem cidadãos críticos, competentes, através da aquisição de conhecimentos que tornarão seu futuro promissor.
- b) oferecer aos educandos uma educação inovadora fundamentada nos valores humanos que, respeitando o meio sociocultural que estão inseridos, amplie seus horizontes e perspectivas de futuro, preparando-os em sua formação como agentes ativos, transformadores e participativos na sociedade (PPP EMPMAA - 2016).

Na visão de futuro, conforme texto do PPP, e exposto no quadrinho que fica no hall da secretaria, considera-se que:

Nossa escola deverá ser reconhecida na região como uma instituição de referência na formação integral dos educandos, desenvolvendo sua autonomia, para o mundo do trabalho e o exercício pleno da cidadania, através da realização de projetos educacionais e da consolidação das propostas de inclusão. (PPP EMPMAA – 2016)

Neste sentido, observamos que a escola, de fato, busca ser coerente com a visão de futuro propalada no seu PPP, organizando sua prática pedagógica a partir de projetos coletivos, interdisciplinares, que envolvem grande parte da comunidade escolar.

Na concepção dos gestores da escola, a proficiência de leitura e escrita é um dos principais objetivos a serem alcançados pela educação ofertada pela escola, quando se pensa em autonomia e exercício pleno da cidadania.

Como dito, reforçamos que encontramos na escola uma grande preocupação dos educadores em construir um ambiente letrado sobretudo para as crianças da primeira etapa do Ensino Fundamental. Desse modo, em toda a escola, encontram-se registros escritos (textos de diversos gêneros) que possibilitam diferentes eventos de letramento no cotidiano da escola, e que possibilitam aos alunos aproximarem-se dos usos reais da leitura e da escrita, como exemplificamos a seguir:

a) Placas de aviso temporário



Figura 16 - Fotografia do aviso colocado na porta da sala da diretoria
Fonte: Acervo da pesquisa. Foto feita pela pesquisadora. (2018)

b) Rótulos indicativos (muitos espaços e objetos são etiquetados na escola).



Figura Fotografia 17 - Lixeiras da coleta seletiva.
Fonte: Acervo da pesquisa. Foto feita pela pesquisadora. (2018)

c) Avisos e orientações permanentes



Figura 18 - Aviso colocado na porta da cozinha
Fonte: Acervo da pesquisa. Fotografia feita pela pesquisadora. (2018)

d) Murais temáticos da escola (ao longo do ano são trocados de acordo com a data, ou o tema e ou o projeto que está sendo desenvolvido)

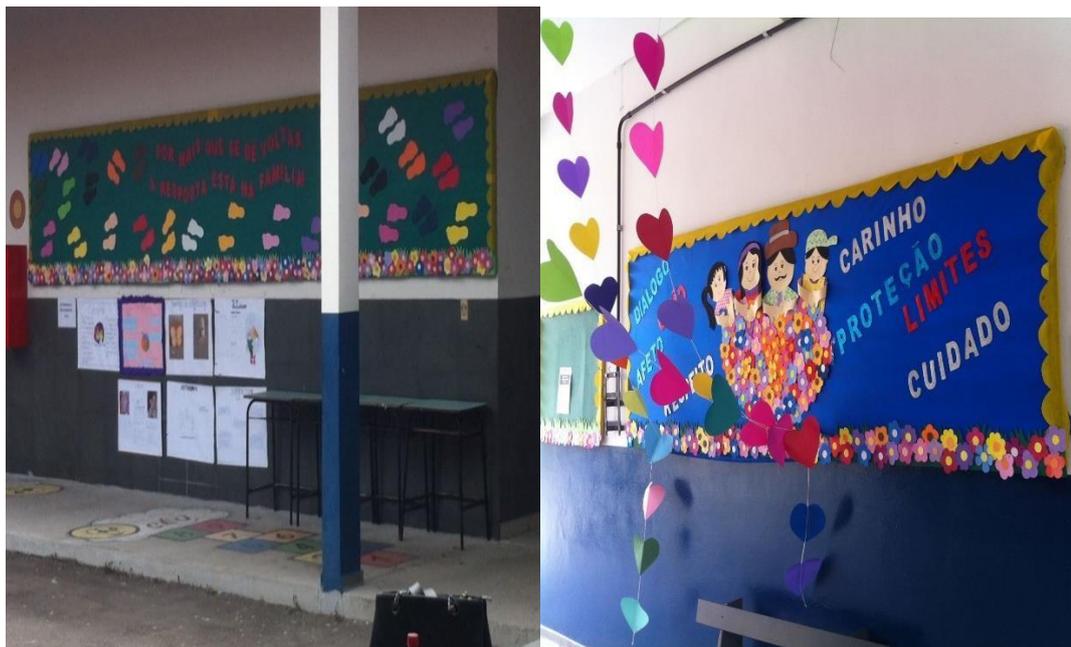


Figura 19 - Mural festa da família.

Fonte: Acervo da pesquisa. Foto feita pela pesquisadora. (2018)

e) Chamadas educativas



Figura 20 - Paineis na janela do balcão da cantina.

Fonte: Acervo da pesquisa. Foto feita pela pesquisadora. (2018)

Junto ao balcão de servir a merenda na cantina, há uma placa com a pergunta: “*Qual o tamanho da sua fome?*”, seguido dos dizeres: “*Evite o desperdício*”, e imagens de povos famintos. Há também o cardápio semanal da merenda para que todos vejam antes de se servir.

f) Quadro de avisos do saguão da escola (em frente à secretaria)

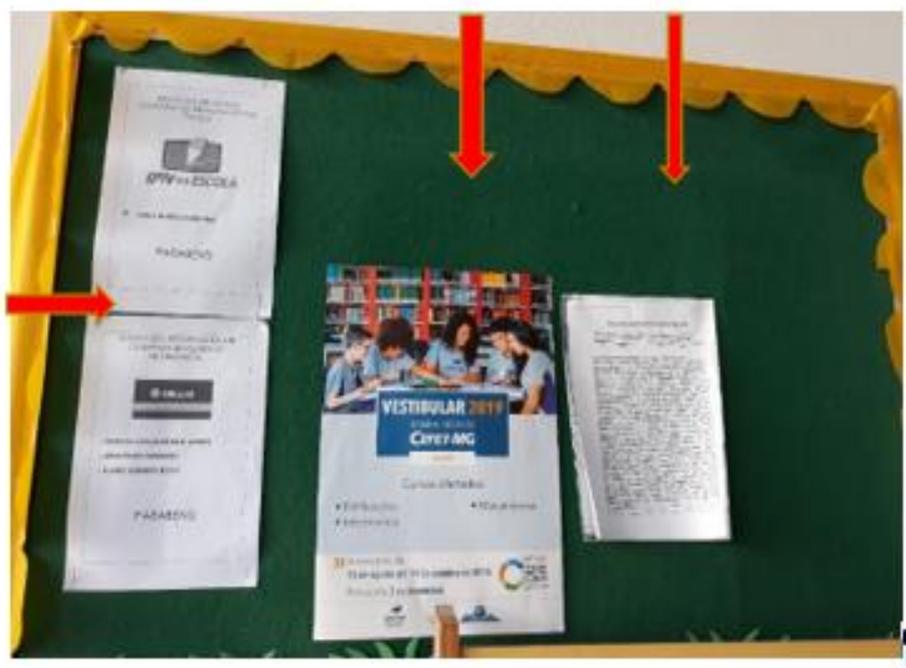


Figura 21 - Fotografia do Quadro de Avisos.
 Fonte: Acervo da pesquisa. Foto feita pela pesquisadora. (2018)

Geralmente o quadro de avisos é consultado pela comunidade escolar. Notamos que é muito consultado pelos alunos da segunda etapa do Ensino Fundamental, nos intervalos, e, algumas vezes, pelos pais que comparecem à escola. Observamos que, ao longo do ano, diferentes gêneros textuais foram veiculados no quadro de avisos. Na data da fotografia, eram os seguintes:

- Cartaz de anúncio da participação dos alunos premiados em eventos externos à escola (aluno premiado no Concurso de Redação promovido pela emissora de TV EPTV e classificados na Olimpíada Brasileira de Informática), parabenizando os alunos.
- Cartaz de divulgação do Processo Seletivo 2019 Vestibular do CEFET-MG;
- Publicação de Ata da Reunião Pedagógica de escolha dos livros didáticos – PNDL 2019, manuscrita;

A variedade de textos e a constante atualização das informações pela equipe administrativa e pedagógica da escola, faz com que os quadros de aviso sejam sempre muito procurados. Na sala dos professores e na secretaria há outros quadros, sendo sempre atualizados.

Na percepção de uma professora, (P11) o quadro também “cumpr[e] um papel de possibilitar ao aluno refletir sobre os usos sociais da escrita” e “divulga o que acontece no mundo lá fora”, completa uma gestora (G01).

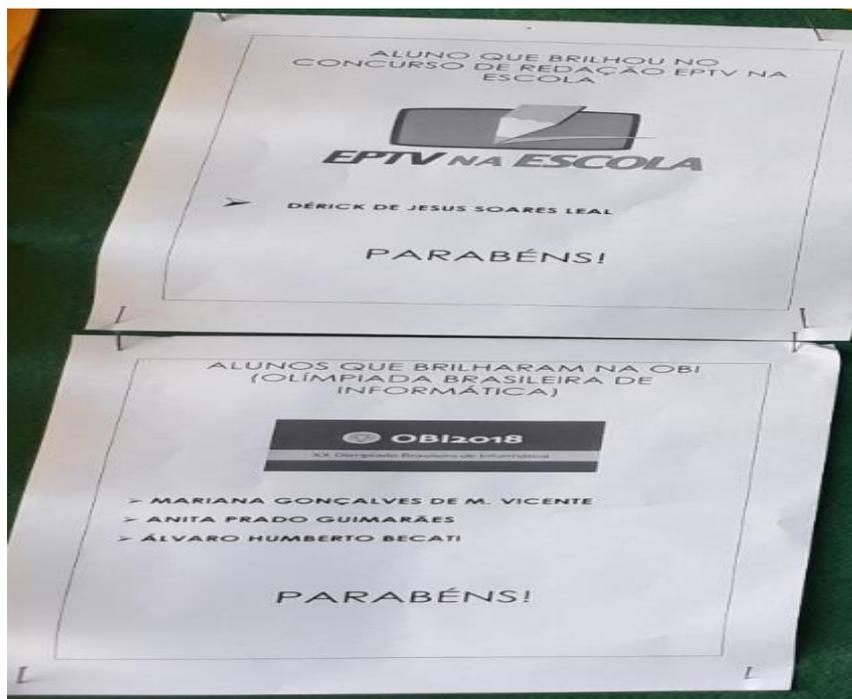


Figura 22 - Texto afixado quadro de avisos da EMPMAA.
Fonte: Acervo da pesquisa. Foto feita pela pesquisadora. (2018)



Figura 23 - Estante de livros no pátio.
Fonte: Acervo de pesquisa. Fotos feitas pela pesquisadora. (2018).

Uma das primeiras cenas que chamaram a nossa atenção no primeiro dia nesta escola, diz respeito às estantes de livro que ficam no pátio, geralmente no saguão da secretaria da escola, ou ao lado da sala de AEE – Atendimento Educacional Especializado. A base das

estantes é um caixote, que fica cheio de livros de literatura e gibis. Constantemente há um ou mais alunos sentados no chão lendo, vi também pais e irmãos de alunos lendo os livros dessas estantes, enquanto esperavam atendimento na secretaria ou para passar o tempo, enquanto aguardam o atendimento dos filhos. Essas cenas se repetiram ao longo do ano, recorrentemente. Essa estante é muito valorizada pelos alunos em acompanhamento especializado, AEE.

As salas de aula da escola são um universo de letramento à parte, com inúmeras referências ao mundo letrado e aos diferentes gêneros em circulação na sociedade, geralmente relacionados ao que está sendo estudado. “Dentro de uma sala de aula, as imagens e os avisos nas paredes continuam o processo de situar o indivíduo dentro de um sistema de signos” (STREET, 2014, p. 136).



Figura 24 - Fotos de detalhes das salas de aula, (Varal dos gêneros textuais e “Caixa Postal”)
Fonte: Acervo de pesquisa. Fotos feitas pela pesquisadora. (2018).

Em todas as salas há cantinhos temáticos, em algumas há “biblioteca de sala”, cantinhos de leitura, cantinho de divulgação de textos lidos, dentre outros. Cada sala tem um composição diferente, e esse mundo conceitual de textos em suas paredes reflete os modos particulares como alunos e professores se relacionam com o conhecimento e com a linguagem escrita. Como afirma Street (2014, p. 137).

Nas salas do 9º ano há calendário, horários de aula, lista de aniversários, alfabeto, cartazes temáticos, propaganda de um evento que vai acontecer na cidade e uma grande quantidade de materiais da turma da tarde (primeira fase do Ensino Fundamental). Observamos que a configuração da sala de aula, bem como o universo de textos veiculados nas suas paredes relacionam-se muito mais ao ideário dos alunos menores, e muito pouco aos adolescentes do

turno da manhã, alunos do 9º ano. Em alguns momentos do ano, havia, entretanto, trabalhos expostos, cartazes feitos por eles e revistas ou gibis na sala, levados pelos professores.

Ressaltamos que observamos que, também nas áreas coletivas, há muito mais referências de letramento e materiais escritos voltados para os alunos da primeira fase do Ensino Fundamental. As salas de aula são usadas por duas turmas, uma em cada turno. As salas de aula das séries finais, cujos alunos estudam pela manhã, têm, em suas paredes, muitos materiais dos alunos do turno da tarde que pertencem ao segmento da primeira etapa.

Desse modo, observamos que há uma grande quantidade de material escrito que faz bastante sentido para os alunos menores, mas muito pouco para os alunos maiores. Talvez por essa razão, os alunos do 9º ano acabam por ressignificar menos esses espaços, como espaços de letramento.

A sala dos professores é outro cenário particular das práticas de leitura e escrita no contexto da escola. Há inúmeras referências à escrita nesse espaço, sendo possível observar nesse contexto diferentes eventos de letramento. Uma peculiaridade da escola é que a sala dos professores fica muito próxima ao pátio e, no decorrer do dia, os alunos podem visualizar os professores, lendo e escrevendo em diferentes momentos e situações. Nesse espaço, os docentes se encontram e realizam diversas atividades individuais e ou coletivas nos horários em que não estão na sala de aula.

Pudemos observar que escrita permeia todas as atividades dos professores, com destaque para a escrita burocrática ou para fins de trabalho, que ocupa boa parte do tempo dos docentes. Assim, em quase todos os dias em que estivemos na escola, era possível ver professores debruçados sobre suas atividades de leitura e escrita, ou conversando com outros docentes, assim como os alunos também podiam acompanhar essas atividades, olhando pelas janelas e pela porta. Uma professora (P 07) comenta que “isso é bom porque o aluno vê que a gente lê e escreve de verdade...” e outra salienta que “muitos alunos não conseguem atribuir sentido para a escrita, ou porque a família não valoriza esta prática, ou, por falta mesmo de acesso a materiais escritos e de condições, em casa, no seu dia a dia, ela não tem como praticar. É bom que nos vejam escrever aqui” (P05.) (Registros de Campo – 2018).



Figura 25 - Cenas da Sala dos Professores.
Acervo da pesquisa – Fotografia feita pela pesquisadora (2018).



Figura 26 - Cenas da Sala dos Professores.
Fonte: Acervo da pesquisa – Fotografias feitas pela pesquisadora (2018).

4.5 A ESCOLA FACE AOS INDICADORES DE PROFICIÊNCIA

Como já mencionado, as escolas públicas passam periodicamente por avaliações de desempenho massivas, que mensuram a proficiência de aprendizagem de leitura e escrita, tais como na Prova Brasil.

No caso da rede municipal de Varginha, os índices são monitorados pela SEDUC e pela escola e, como já citado anteriormente, uma vez por semestre são aplicadas as avaliações do SIMAD³⁴ (Sistema Municipal de Avaliação Diagnóstica) - cujos resultados subsidiam a reestruturação do planejamento, a partir da elaboração PIP - Plano de Intervenção Pedagógica, de modo a desenvolver estratégias que visem melhorar os índices de leitura, de conhecimento matemático e de escrita. Ao longo do ano, são realizadas avaliações diagnósticas e, mediante o resultado, os professores e a equipe pedagógica discutem propostas de intervenção. Percebemos que esse processo, apesar de envolver toda a escola, vai variar de professor para professor, sendo uns mais engajados que outros.

Como dito, observou-se o destaque do desempenho das escolas municipais de Varginha, em comparação com os indicadores de proficiência em leitura face aos resultados do Brasil e do Estado de Minas.

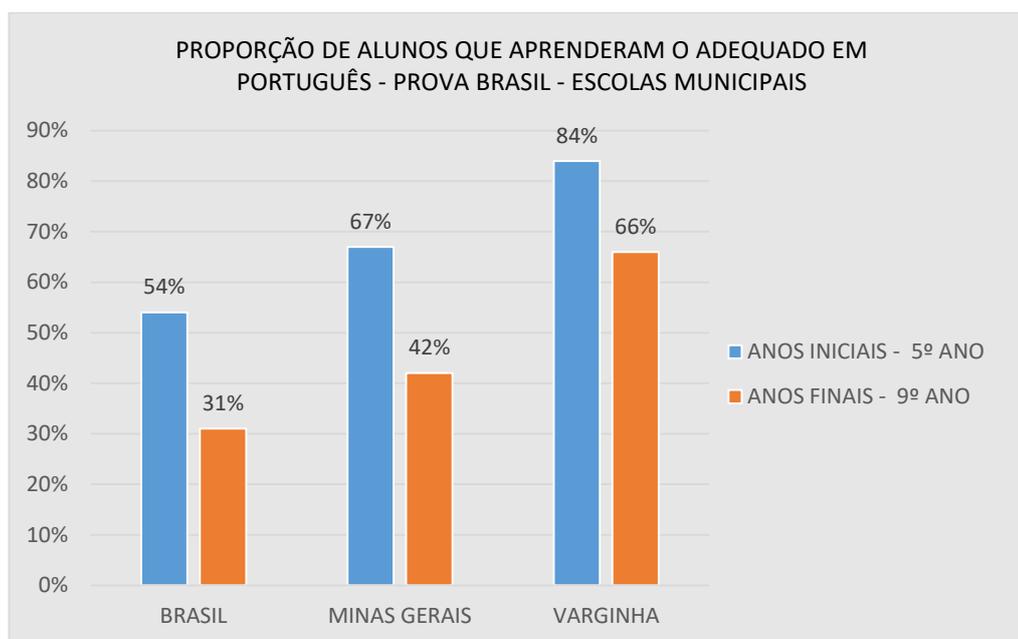
Dois dos indicadores, em que balizamos a nossa reflexão sobre as escolas do município de Varginha, e posteriormente, da escola lócus de pesquisa, foram o resultado do desempenho das escolas municipais na Prova Brasil e o processo de evolução do IDEB. Trabalhamos com os indicadores de proficiência divulgados pelos órgãos oficiais para o período de 2005 a 2017.

Os indicadores de proficiência das escolas do município apontam para uma significativa melhora dos indicadores do IDEB e da Prova Brasil. Essa melhoria dos indicadores é muito visível nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, apesar de serem maiores do que a média do Estado e do Brasil, ainda são um desafio nos anos finais do Ensino Fundamental.

Como pode ser visto no gráfico 1, a Rede Municipal do Município de Varginha tem se destacado no resultado da prova Brasil, no aprendizado adequado, esperado para o Ensino Fundamental, superando os resultados obtidos pelas escolas municipais do estado de Minas Gerais e do Brasil.

Observa-se que os resultados têm sido melhores nos anos iniciais, reforçando a nossa intenção de voltar o nosso olhar para os anos finais do Ensino Fundamental.

³⁴ - O SIMAD é um teste padronizado, composto por itens de múltipla escolha, e acordo com um conjunto de descritores (Matriz Referência) definido pela SEDUC, considerando as habilidades essenciais das disciplinas avaliadas em cada período de escolarização.

GRÁFICO 01 – Proporção de alunos que aprenderam o adequado na Prova Brasil³⁵

Fonte: Dados da Prova Brasil 2017 INEP/ MEC disponibilizados na Plataforma Q'Edu.
Elaboração da pesquisadora.

Consideramos importante salientar que os resultados de avaliações massivas e os indicadores oficiais devem ser considerados com cautela, uma vez que inúmeros fatores podem incidir nos seus resultados. Usamos esses indicadores na pesquisa, não como resultados pontuais ou determinantes, mas como dados, que apesar de relevantes sim, são para nós, um dado a mais para caracterizar a realidade que observamos e que nos instigam a conhecer melhor a escola observada. Não foi objeto de estudo elucidar os detalhes destas avaliações no contexto da escola ou do sistema de avaliação.

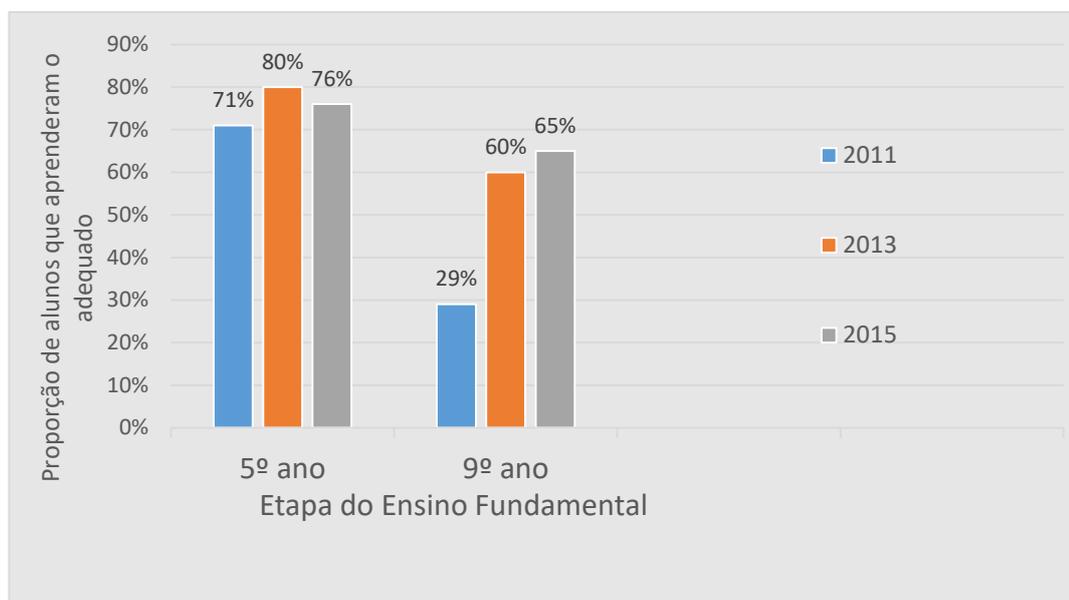
Observamos que há uma certa tensão por parte dos professores, denotando uma preocupação da escola com os indicadores oficiais, sobretudo quanto aos resultados da Prova BRASIL e do IDEB, certamente, devido às cobranças externas.

Assim, em relação ao desempenho da escola pesquisada, temos o seguinte resultado na Prova Brasil, quanto às competências de proficiência em Português, leitura e interpretação, demonstrado no gráfico a seguir:

35

Comparação entre os resultados da escola *locus* da pesquisa com os indicadores de proficiência de leitura das escolas públicas na Prova Brasil (5º e 9º anos) e o índice do país, do estado e do município.

GRÁFICO 02 - Proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos – EMPMAA



Fonte: Plataforma Q'Edu – Dados do INEP – Resultados da Prova Brasil 2015.
Elaboração da pesquisadora (2018).

Outro indicador considerado na análise é o IDEB. Segundo o site do INEP, o IDEB reúne em apenas um indicador, os resultados de dois índices mensurados para avaliar a qualidade da educação: as médias de desempenho nas avaliações (no caso dos municípios, o resultado da Prova Brasil), e o índice de fluxo escolar (dados sobre aprovação escolar obtidos pelo Censo Escolar).

O Ideb também é importante por ser condutor de política pública em prol da qualidade da educação. É a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para a educação básica, que tem estabelecido, como meta, que em 2022 o Ideb do Brasil seja 6,0 – média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos (Site do INEP <http://inep.gov.br/ideb>)

Os dados desse indicador sinalizam para uma situação emblemática no cenário educacional brasileiro: enquanto é visível uma melhoria nos indicadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com os dados indicando que o segmento tem alcançado a meta prevista pelo MEC, percebe-se um quadro bastante desanimador e preocupante relativo aos anos finais do Ensino Fundamental, segmento em que há maior evasão e repetência.

QUADRO 09 – Indicadores do IDEB de 2005 a 2017 e projeções para o Brasil.

Anos Iniciais do Ensino Fundamental															
	IDEB Observado							Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	5.8	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0
Dependência Administrativa															
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	5.8	6.0	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	5.6	5.9	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.6	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.8	7.1	6.0	6.3	6.6	6.8	7.0	7.2	7.4	7.5
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.5	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5	5.8

Anos Finais do Ensino Fundamental															
	IDEB Observado							Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	4.7	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5
Dependência Administrativa															
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	4.2	4.5	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.3
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	4.1	4.3	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	4.6	4.9	5.1
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	6.1	6.4	5.8	6.0	6.2	6.5	6.8	7.0	7.1	7.3
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	4.2	4.4	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	4.7	5.0	5.2

*Os resultados destacados referem-se ao IDEB que atingiu a meta prevista.

Fonte: Dados do INEP – IDEB 2005 a 2017 – Resultados do Brasil.

Destaca-se no quadro a seguir a situação da escola pesquisada quanto aos indicadores do IDEB, comparando-se a média alcançada e a meta de desempenho prevista pelo MEC. Os dados dos indicadores do IDEB para o município indicam o seguinte:

O resultado do IDEB de 2013 apontava para uma situação de atenção da escola que investigamos, uma vez que esta não havia conseguido superar a meta prevista para o período. Entretanto, os indicadores do IDEB, divulgados pelo INEP e organizados pela Fundação Lemann na Plataforma Q'Edu, indicam que as escolas municipais de Varginha apresentaram indicadores de proficiência de leitura acima da média na Prova Brasil, tanto nos anos finais quanto nos anos iniciais. Sendo que os anos iniciais (5ºano) apresentaram um resultado excelente de proficiência

Ao analisarmos os dados, observa-se que, quanto ao resultado do aprendizado ao final do 9º ano, as escolas municipais de Varginha estão acima da média do Estado de Minas Gerais e do Brasil, com relação ao índice do IDEB. Conforme demonstram os quadros, as escolas conseguiram alcançar a meta prevista para os anos iniciais, mas apenas uma escola, conseguiu alcançar a meta prevista pelo MEC para 2017 para os anos finais, mas, ainda assim, todas estão acima da média do estado de Minas Gerais e do Brasil.

QUADRO 10 - Desempenho das escolas municipais no IDEB – ANOS INICIAIS

Escola	Ideb Observado							Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
EM ANTONIO DE PADUA AMANCIO	4.2	4.2	4.6	5.9	5.8	5.7	6.0	4.3	4.6	5.0	5.3	5.6	5.8	6.1	6.4
EM CLAUDIO FIGUEIREDO NOGUEIRA							6.8							7.0	7.2
EM DOMINGOS RIBEIRO DE REZENDE	5.3	5.6	6.1	6.2	6.6	6.9	6.9	5.3	5.6	6.0	6.2	6.5	6.7	6.9	7.1
EM DR JACY DE FIGUEIREDO	4.4	4.9	5.2	5.6	5.9	5.8	6.9	4.4	4.8	5.2	5.4	5.7	6.0	6.2	6.5
EM JOSE AUGUSTO DE PAIVA	4.8	5.4	5.8	6.0	6.8	6.9	7.1	4.9	5.2	5.6	5.9	6.1	6.3	6.6	6.8
EM JOSE CAMILO TAVARES	5.5	5.4	5.9	5.7	6.1	6.4	7.0	5.5	5.8	6.2	6.4	6.6	6.8	7.0	7.2
EM LUIZ DE MELO VIANA SOBRINHO	4.3	4.4	5.0	5.2	5.8		**	4.3	4.7	5.1	5.4	5.6	5.9	6.1	6.4
EM MATHEUS TAVARES	3.2	4.4	4.6	5.3	5.8	5.6	6.7	3.2	3.6	4.0	4.3	4.6	4.9	5.2	5.4
EM PROFESSORA HELENA REIS	4.5	4.5	5.1	5.3	5.7	5.5	6.6	4.5	4.9	5.3	5.5	5.8	6.1	6.3	6.5
EM PROFESSORA MARIA APARECIDA ABREU	4.8	4.5	5.4	6.7	6.8	6.7	6.7	4.9	5.2	5.6	5.8	6.1	6.3	6.6	6.8
EM SANTINHA SALLES GONTIJO	4.5	5.3	6.1	6.4	6.0	5.7	6.4	4.5	4.9	5.3	5.5	5.8	6.0	6.3	6.5
EM SAO JOSE	3.9	5.2	5.2	6.2	5.5	6.3	6.6	4.0	4.3	4.8	5.0	5.3	5.6	5.9	6.1

Fonte: INEP/ MEC <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=856045>

QUADRO 11 - Desempenho das escolas municipais no IDEB – ANOS FINAIS

Escola	Ideb Observado							Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
EM DOMINGOS RIBEIRO DE REZENDE	5.1	5.1	6.1	5.3	5.3	6.0	6.3	5.1	5.3	5.5	5.9	6.2	6.4	6.6	6.8
EM DR JACY DE FIGUEIREDO	3.5	4.5	3.4	5.5	5.5	5.6	**	3.5	3.6	3.9	4.3	4.7	5.0	5.2	5.5
EM JOSE AUGUSTO DE PAIVA	5.1	5.1	5.5	5.1	5.4	5.3	5.6	5.2	5.3	5.6	5.9	6.2	6.4	6.6	6.8
EM JOSE CAMILO TAVARES	4.6	5.1	5.3	5.4	5.2		**	4.7	4.8	5.1	5.5	5.8	6.0	6.2	6.5
EM MATHEUS TAVARES	4.0	4.2	4.2	4.9	4.3	5.2	4.9	4.0	4.2	4.4	4.8	5.2	5.5	5.7	5.9
EM PROFESSORA HELENA REIS	4.6	4.8	3.9	4.7	4.9		**	4.6	4.8	5.0	5.4	5.8	6.0	6.2	6.4
EM PROFESSORA MARIA APARECIDA ABREU	4.5	3.6	5.4	5.1	5.0	5.6	5.2	4.5	4.7	4.9	5.3	5.7	5.9	6.1	6.4
EM SAO JOSE	3.8	4.7	3.8	4.6	4.4	5.3	6.1	3.8	3.9	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	5.7

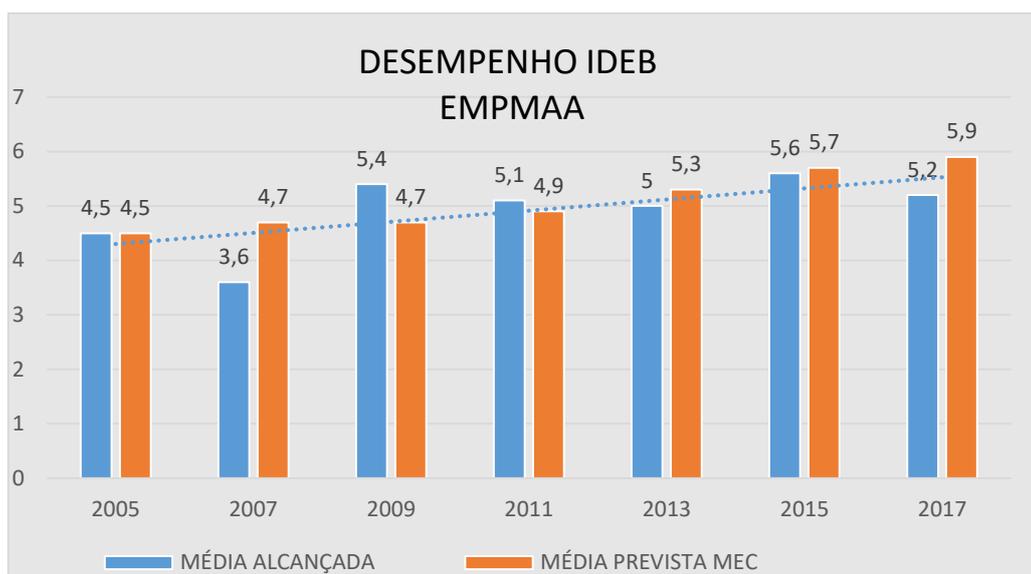
Fonte: INEP/ MEC <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=856045>

Com exceção de uma escola que é central, as outras escolas destacadas do município atendem bairros de periferia e uma clientela de alunos de baixa renda e de contextos de vulnerabilidade social e baixo letramento, alguns inclusive oriundos da zona rural.

Consideramos que os indicadores apresentados sinalizam para uma situação que requer problematização e mudança no Brasil: o aprendizado nos anos finais do Ensino Fundamental tem sido ainda um desafio a enfrentar e necessita, portanto, de mais estudos e investimento.

Salienta-se que, de acordo com os dados do resultado divulgado pelo INEP, apesar de não ter alcançado a meta prevista para o IDEB 2017, entretanto, a escola por nós observada tem apresentado sinais de recuperação, aumentando o IDEB em comparação com alguns anos anteriores, e estando acima da média prevista para o Brasil e para o estado de Minas Gerais, o que pode ser comprovado também analisando-se o resultado da prova Brasil, conforme resultados disponibilizados na Plataforma Q'Edu.

GRÁFICO 03 – Evolução do IDEB – 2005-2017



Fonte: Dados do INEP/MEC/– Resultados do IDEB – 2005 a 2017
Elaboração da pesquisadora (2018).

Assim, um dos fatores apontados pela equipe gestora da escola que, de certo modo, interferem no resultado dos indicadores dos anos finais praticamente em toda a rede, seria o momento vivido pelas escolas de reorganização administrativa, com muitas mudanças, dentre as quais uma maior rotatividade de professores, para se adequarem ao novo desenho da rede municipal. Conforme informado, paulatinamente a rede municipal irá atender o 1º ciclo do Ensino Fundamental, até o 5º ano. A EMPMAA já iniciou esse processo de mudanças e, desde 2019, não oferta mais turmas do 6º ano. Progressivamente, irá atender apenas alunos dos anos iniciais.

Percebemos, a partir da análise documental e das conversas com a equipe gestora que a escola vem superando a evasão escolar, conforme comprovado pelos dados estatísticos disponíveis, relacionados aos índices do IDEB. Um dos focos da equipe pedagógica na atualidade relaciona-se à inclusão e ao combate à desigualdade social que incidem, em grande medida, no aproveitamento escolar dos alunos e na permanência desses alunos na escola.

Entendemos que, certamente, a melhoria significativa na proficiência dos alunos ao final da primeira etapa do Ensino Fundamental, e um menor avanço dos indicadores de desempenho dos alunos ao final do Ensino Fundamental, apesar de ainda positivo, pode ser relacionado, também, aos sentidos e significados atribuídos pelos alunos às experiências vividas no contexto escolar.

Dessa forma, consideramos, ancoradas em Terzi (2006), Kleiman (2008) e Tôrres (2009), que ampliar o significado das práticas pedagógicas na segunda etapa do Ensino

Fundamental, possibilitando uma maior relação dos sujeitos com a leitura e com a escrita pode ser um caminho para potencializar ainda mais o sucesso escolar desses alunos nos anos finais do Ensino Fundamental.

Por essa razão, reafirmamos que julgamos muito relevante desenvolver este estudo, uma vez que, ao conhecer os eventos e as práticas de letramento que ocorrem no contexto da escola, estamos tendo mais subsídios para compreender os fatores que incidem na ampliação dos letramentos e consequente melhoria da proficiência de leitura e escrita dos alunos da EMPMAA, e dos anos finais do Ensino Fundamental, de um modo geral.

4.6 - OS SUJEITOS DA PESQUISA: OS PARTICIPANTES DOS EVENTOS E DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EMPMAA

Cientes de que o letramento dos alunos é um processo em construção que se efetiva ao longo da sua vida (nas diversas esferas da atividade humana: família, escola, igreja... – ROJO, 2009), o nosso olhar direcionou-se para o que ocorre com estes alunos na escola e não apenas o que acontece na sala de aula, a fim de descobrir a quais práticas e eventos de letramento esses alunos são expostos no contexto da escola, sobretudo, quais práticas possibilitam ampliar o letramento deles.

Para tanto, além de mapear os eventos e as práticas de letramento no contexto da escola ao final do ensino fundamental, consideramos relevante conhecer o perfil dos sujeitos.

Heath (1983) assevera que a observação dos eventos de letramento deve levar em conta os participantes, ou seja, as pessoas envolvidas nas situações reais de uso da escrita e da leitura no contexto dos macroeventos de letramento. Assim, ao focalizarmos os sujeitos no processo de interação mediado pelo texto escrito, torna-se possível compreender como estes sujeitos se relacionam com a escrita, depreendendo os valores e os significados que atribuem a ela (TERZI, 2006).

4.6.1 Perfil dos alunos do 9º ano

Escolhemos como grupo alvo da investigação os alunos do 9º ano, uma vez que esses alunos, nesta etapa, trazem as marcas do processo de escolarização que viveram ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental. Por essa razão, consideramos importante, afim de compreender os eventos e as práticas de letramento nesta escola, conhecer a “situação de

letramento” desses alunos (TERZI, 2003; TÔRRES, 2009), assim como alguns elementos do Histórico de Letramento (TÔRRES, 2009, BAZERMAN, 2015) deles.

Na EMPMAA, os alunos do 9º ano estão divididos em duas turmas: o *9º ano branco* e o *9º ano marrom*, denominação dada pela escola, a partir da definição de uma cor para cada turma. Ambas as turmas são heterogêneas do ponto de vista acadêmico e social. São duas turmas pequenas. Há alunos que demandam atendimento especializado e são atendidos por professores do Atendimento Educacional Especializado – AEE, sendo que alguns fazem atividade extra turno de acompanhamento das dificuldades de aprendizagem (dois alunos).

No 9º ano marrom, há uma aluna portadora de necessidades especiais que demanda uma professora auxiliar no acompanhamento cotidiano, o tempo todo³⁶. Essa aluna tem mobiliário especial e todo o material de ensino é feito à parte para ela. Por fugir ao escopo deste trabalho, os eventos e as práticas de letramento específicos dessa aluna, não serão analisados, apesar de descortinarem um universo bem peculiar e bastante instigante para outras pesquisas. O AEE está previsto no PPP da escola e segue diretrizes específicas emanadas dos órgãos de acompanhamento e controle.

Com base nas respostas dos questionários, a maior parte dos alunos do 9º ano estuda nessa escola há pelo menos quatro anos: como informado no questionário, 20 alunos desse grupo estão na escola há mais de 07 anos, 10 alunos estão na escola há 05 anos, 06 alunos estudam na escola há 04 anos; apenas 06 alunos estão na escola há menos de quatro anos (e um aluno não respondeu essa questão). Tal resultado nos instiga a afirmar que o desempenho linguístico desses alunos do 9º ano, demonstrado nas atividades escritas e orais nesta etapa, é, em grande medida, fruto do trabalho desenvolvido por essa escola.

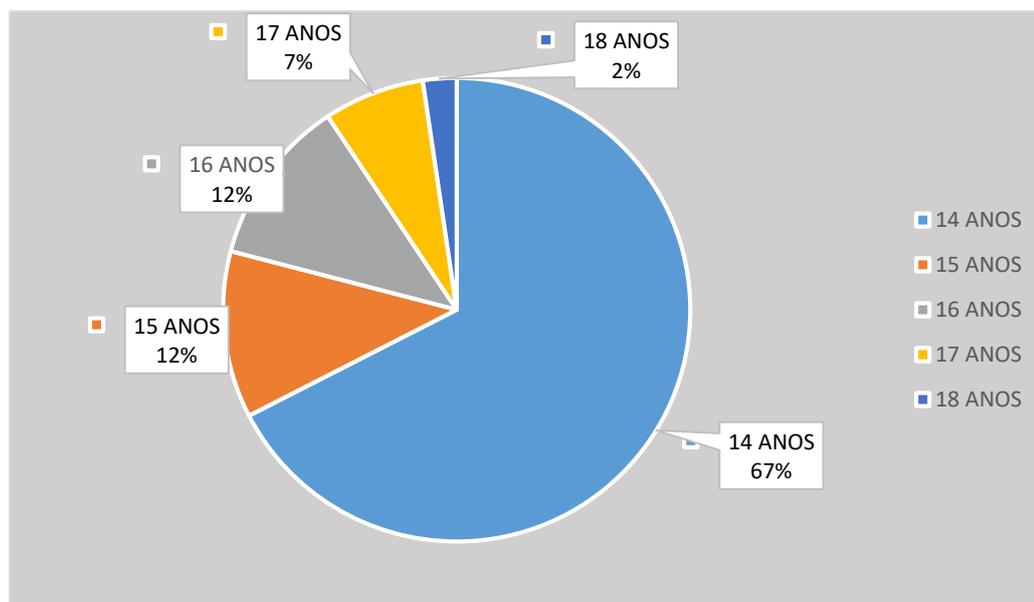
Ao elaborarmos os instrumentos de coleta de dados, levamos em consideração, como propõem Rojo (2009) e Kleiman (1995, 2008), que há inúmeros fatores sociais que se relacionam com a vida dos alunos da escola, e interferem no processo de aprendizagem e desenvolvimento das capacidades comunicativas desses alunos. Conhecer alguns desses aspectos nos ajuda a compreender melhor o contexto sociocultural no qual se inserem.

Destacamos alguns tópicos das perguntas do questionário aplicado aos alunos, de modo a possibilitar a compreensão de alguns aspectos destacados no perfil deste grupo de alunos.

O grupo de alunos que responderam ao questionário é composto por 26 alunas e 15 alunos, e apresenta características bem peculiares que buscamos conhecer.

³⁶ - Por questões éticas e por tratar-se de uma situação bem peculiar, como dito, o processo de letramento e a situação de escolarização dessa aluna não serão tratados neste trabalho.

GRÁFICO 04 - Idade dos alunos:



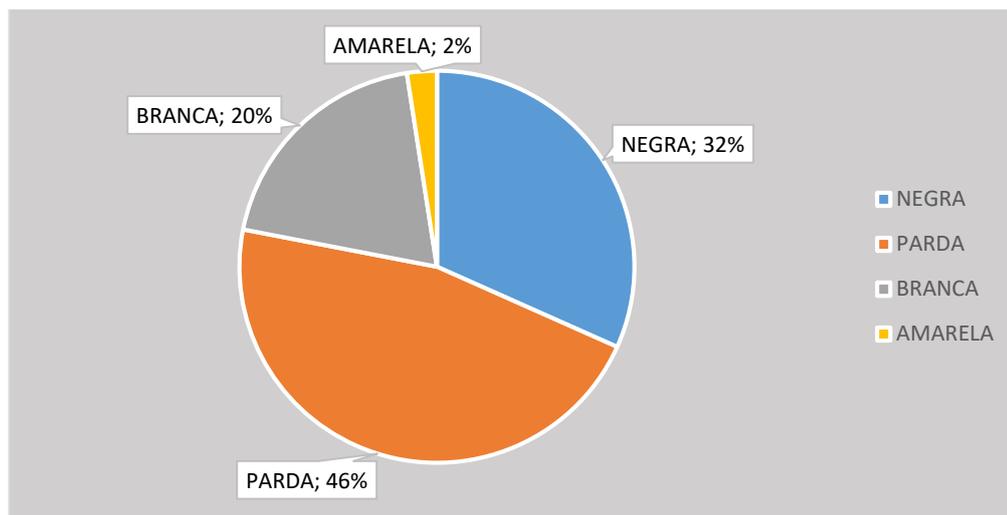
Fonte: Questionários PERFIL DOS ALUNOS –Elaboração da pesquisadora – (2018).

Os dados de idade/série indicam que a escola EMPMAA tem apresentado um bom resultado quanto ao quesito distorção idade/série, uma das categorias de análise do IDEB, uma vez que a maioria dos alunos encontra-se dentro da faixa etária prevista para o segmento. Observamos que uma das preocupações da equipe gestora e dos professores é com o acompanhamento da evasão e da repetência, e percebe-se que, pelos dados e indicadores oficiais, as estratégias adotadas pela escola nos últimos anos quanto à permanência e promoção dos alunos têm tido resultado positivo. Com base nos outros dados do questionário, percebe-se que a maioria dos alunos com maior tempo de estudo nessa escola está dentro do padrão de idade/série previsto.

Um desafio que a escola enfrenta cotidianamente é a infrequência. Nesse segmento, nessa escola, há alguns alunos que faltam muito às aulas, o que incide, em grande medida no insucesso escolar.

Grande parte dos alunos, 78 % dos alunos que responderam os questionários, se autodeclararam negros ou pardos, como demonstra o gráfico 05, a seguir. Esse dado nos suscita refletir sobre a relação entre vulnerabilidade social, baixa renda, contexto de baixo letramento e etnia.

GRÁFICO 05 - Cor/etnia declarada pelo aluno

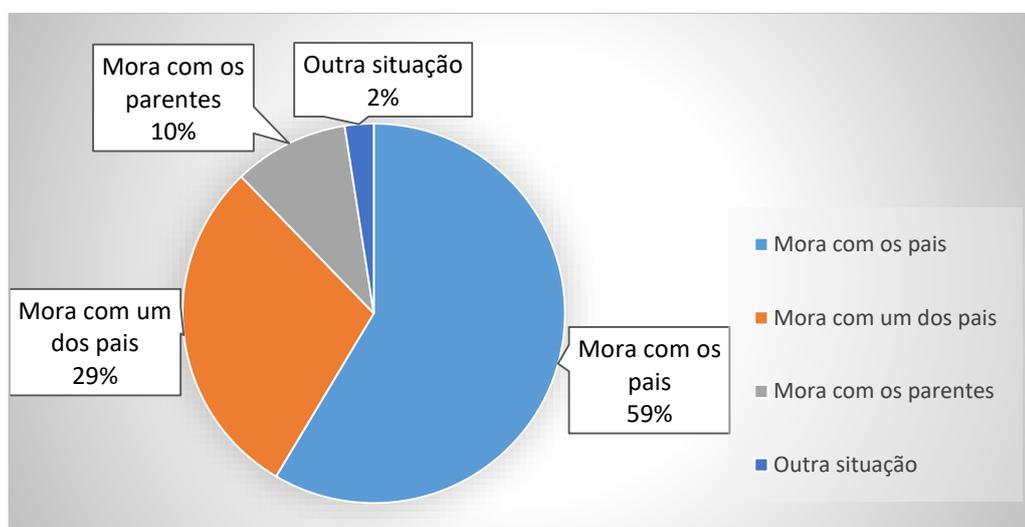


Fonte: Questionários PERFIL DOS ALUNOS –Elaboração da pesquisadora – (2018).

Observamos que esta proporção se mantém, em grande medida, em toda a escola. Estes indicadores nos levam a refletir sobre a importância de se garantir o acesso deste grupo aos diferentes letramentos e a práticas que possibilitem o acesso à escola pública de qualidade, assim como reafirma-se a necessidade de políticas públicas voltadas para os alunos oriundos de contextos de maior vulnerabilidade social.

A maior parte dos alunos mora com os pais, sendo que uma significativa parcela mora apenas com um dos pais, ou com parentes, geralmente avós ou tios

GRÁFICO 06 - Situação de moradia



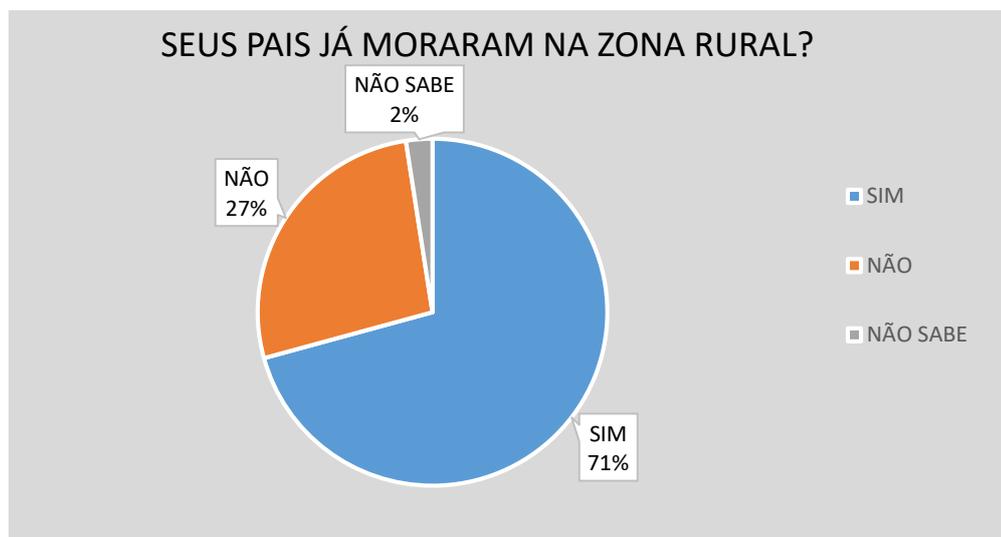
Fonte: Questionários PERFIL DOS ALUNOS –Elaboração da pesquisadora – (2018).

A escola pareceu-nos estar atenta a essas novas configurações familiares e busca trabalhar essa dimensão. Na Festa da Família, projeto anual desenvolvido pela escola, observou-se a ênfase na questão da família como um lugar de afeto e cuidado, o que muitas vezes, segundo o relato das gestoras, muitos alunos não têm.

Quanto à origem dos pais, se da zona rural ou da zona urbana, dos 41 alunos que preencheram o questionário, 29 alunos são filhos de pais que vieram da zona rural, sendo que alguns desses alunos também já moraram na zona rural.

Na nossa opinião, o gráfico apresenta um indicador que suscita também uma outra reflexão muito importante para os estudos do letramento, uma vez que nos possibilita refletir e fazer inferências sobre as referências linguísticas do grupo de alunos. Desse modo, têm-se, claramente, um desafio para a escola, uma vez que esse grupo de alunos, em grande medida, traz consigo um referencial linguístico diferente do praticado pela escola. É, portanto, fundamental que a escola dialogue com essa realidade, de modo a compreender o seu aluno como o sujeito histórico, social e político, cujo saber linguístico é um capital a ser valorizado (BOURDIEU, 2008).

GRÁFICO 07 - Origem dos pais (se vieram da zona urbana ou rural)



Fonte: Questionários PERFIL DOS ALUNOS –Elaboração da pesquisadora – (2018).

Numa sociedade que ainda valoriza e classifica as pessoas pelo grau de letramento do indivíduo, muitas vezes, alunos oriundos da zona rural são estigmatizados por trazerem um outro padrão linguístico, diferente do padrão veiculado pela escola, o dominante (Soares, 2002).

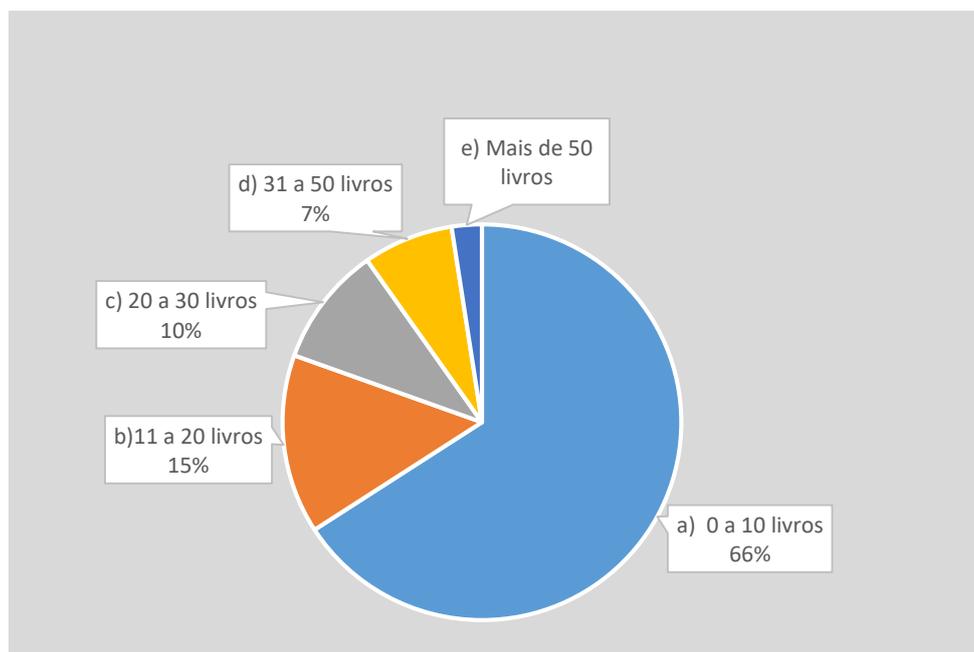
E, muitas vezes, como nos alertam Ferrarezi Júnior (2014) e Rojo (2009), ficam à margem dos processos sociais mediados pela linguagem, inclusive na escola.

Apesar de o modelo autônomo de letramento ainda estar presente nas práticas de ensino de escrita desta escola, observamos um esforço da equipe pedagógica em desenvolver práticas que se distanciam desse modelo autônomo de letramento, buscando práticas que se alinham mais ao modelo ideológico, com vistas à ampliação dos letramentos desses alunos, sem estigmatizá-los.

Concordamos com Kleiman (1995) que, ancorada em Gee (1990), afirma que “O modelo autônomo tem o agravante de atribuir o fracasso ao indivíduo que pertence ao grande grupo dos pobres marginalizados nas sociedades tecnológicas” (KLEIMAN, 1995, p. 37, 38) e que precisamos atuar para romper com essa realidade.

Outro indicador que sinaliza para o contexto socioeconômico e cultural do grupo de alunos diz respeito ao acesso à cultura escrita.

GRÁFICO 08 - Quantidade de livros em casa



Fonte: Questionários PERFIL DOS ALUNOS –Elaboração da pesquisadora – (2018).

Consideramos este dado muito valioso para a nossa pesquisa, uma vez que possibilita-nos compreender a extensão da responsabilidade da escola face a ao processo de letramento desse grupo de alunos. A maior parte dos alunos do 9º ano, 66% do total, tem apenas de 0 a 10 livros em casa. Isso nos instiga a evidenciar este dado como muito relevante, uma vez que caracteriza o universo de acesso aos materiais escritos no âmbito familiar desses alunos.

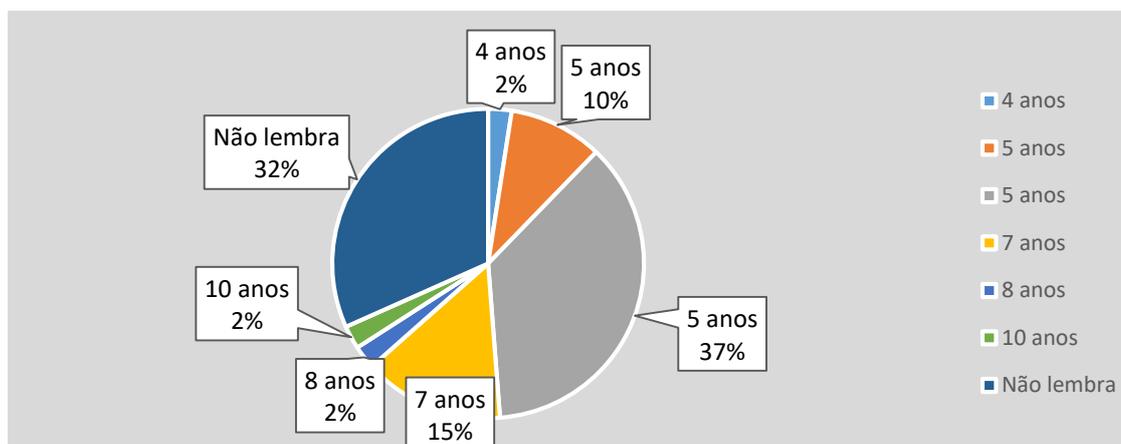
Segundo a informação complementar do questionário, a maior parte desses livros são livros didáticos ou livros de literatura, recebidos na escola. Em muitos casos, a Bíblia é o único livro presente nos lares, além dos livros didáticos disponibilizados pela escola.

Salienta-se, com base neste dado, a importância da escola na garantia de acesso aos bens culturais, e às práticas que possibilitem o desenvolvimento e a ampliação do letramento, reforçando a compreensão de que a escola continua sendo uma agência fundamental de letramento na vida desses alunos, com certeza, a principal agência para a maioria deles.

Outro dado que destacamos é o que informa a idade em que o aluno aprendeu a ler.

Os dados indicam que a maior parte dos alunos aprendeu a ler na idade certa, conforme pressupõe o PPP institucional. A escola observada vem desenvolvendo inúmeras ações voltadas para os alunos do segmento da alfabetização (1º ao 5º ano), e há uma grande mobilização dos professores quanto a isso. Além disso, a equipe pedagógica (professores e gestores) tem participado de ações de formação continuada desenvolvidas pela SEDUC³⁷.

GRÁFICO 09 - Idade em que aprendeu a ler

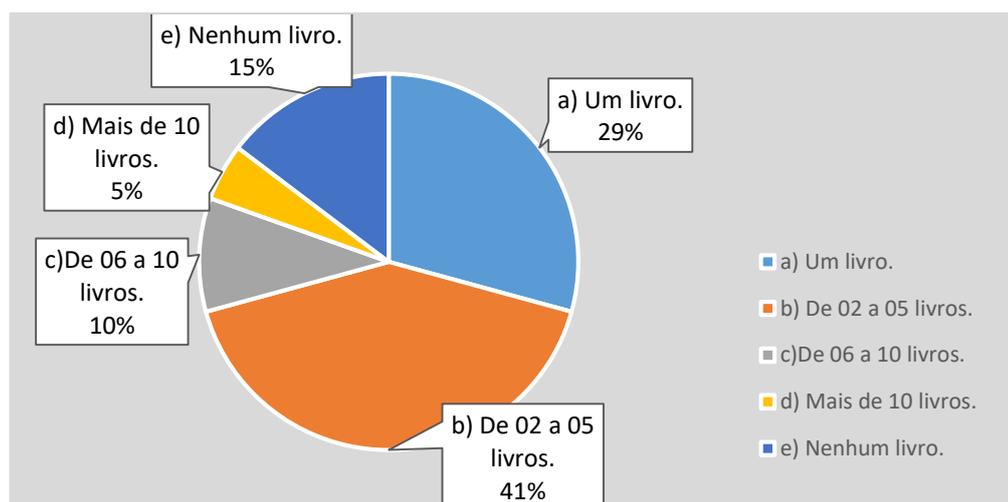


Fonte: Questionários PERFIL DOS ALUNOS –Elaboração da pesquisadora – (2018).

Os dados da pesquisa apontam para o fato de que há uma preocupação visível dos professores quanto à construção de um ambiente letrador, sobretudo para os alunos da primeira etapa do Ensino Fundamental, o que, certamente, está intrinsecamente relacionado aos índices de proficiência da escola.

³⁷ - Dentre várias ações, em 2017, houve uma parceria da Prefeitura de Varginha com o CENPEC, e foi realizado o curso “Alfabetizar Letrando”, e implantado o Núcleo de Letramento da SEDUC. Em 2018, todos os professores da Rede Municipal participaram de um Seminário sobre Letramento Literário, realizado pelo GELLDS - Grupo de Estudos Linguísticos, Literários, Discursivos e Semióticos do CEFET-MG, Campus Varginha, em parceria com a SEDUC.

GRÁFICO 10 - Quanto à quantidade de livros lidos por ano, fora da escola:



Fonte: Questionários PERFIL DOS ALUNOS –Elaboração da pesquisadora – (2018).

Diversos estudos, como os de Kleiman (2007), Terzi (1995, 2003) e Soares, (2005) apontam para a estreita relação entre os processos de escolarização e o letramento familiar. Os dados acima indicam também para uma realidade importante para a escola observar: a maior parte dos alunos do grupo pesquisado não tem acesso ou tem pouquíssimo acesso a materiais escritos em casa, sobretudo livros.

É importante enfatizar que observamos na escola pesquisada um grande esforço, apesar das limitações de ordem material, no sentido de oferecer ao aluno um ambiente letrado (Kleiman, 2010, Terzi, 2003) e possibilitar o acesso aos materiais escritos no contexto da escola, inclusive viabilizando a partir dos projetos coletivos de trabalho, a interlocução com o letramento familiar e ampliando os diferentes letramentos, inclusive o literário.

Salienta-se que a preocupação da escola quanto à ampliação do letramento literário e com o acesso aos livros procede. Como os gráficos demonstram, o grupo de alunos é muito dependente das experiências de leitura no contexto escolar. Os indicadores do 9º ano apontam, com exceções, para o fato de que a maior parte desses alunos não tem se constituído como leitores de literatura fora do contexto escolar.

Destaca-se que, conforme as respostas do questionário, a Bíblia é um livro que aparece em quase todos os lares, indicando uma outra esfera de letramento presente na vida de parte desses alunos, a esfera religiosa. As respostas indicam pouco acesso a jornais e destaca que a maior do acesso aos materiais escritos é, sem dúvida, via escola.

Outro dado relevante do perfil dos alunos, diz respeito à escolaridade dos pais. Consideramos esse dado importante, uma vez que reflete uma situação muito estigmatizada em

nossa sociedade. O nível de escolaridade dos pais costuma ser um elemento que informa muito sobre o ambiente de letramento no qual o aluno está inserido. E está, quase sempre, estreitamente relacionado ao contexto socioeconômico. De acordo com o questionário dos alunos, tem-se a seguinte situação:

QUADRO 12 - Escolaridade dos pais

ESCOLARIDADE	PAI	MÃE
NENHUM ANO DE ESTUDO	0	0
ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO	10	7
ENSINO FUNDAMENTAL COMPLETO	7	7
ENSINO MÉDIO INCOMPLETO	9	6
ENSINO MÉDIO COMPLETO	6	11
SUPERIOR INCOMPLETO	1	1
SUPERIOR COMPLETO	1	1
PÓS- GRADUAÇÃO	0	0
NÃO SABE OU NÃO INFORMOU	9	8

Fonte. Questionários PERFIL DOS ALUNOS – Da pesquisa. (2018).

Os dados do quadro 12 indicam que a maioria dos alunos é oriunda de contextos de baixa escolaridade. A maior parte dos pais não completou o Ensino Médio, sendo a maioria apenas o Ensino Fundamental. As mães apresentam maior escolaridade, com maior número com Ensino Fundamental completo, entretanto, como os pais, apenas uma alcançou o Ensino Superior.

Destaca-se, entretanto, que não existe, necessariamente, uma relação direta entre a baixa escolaridade dos pais e o insucesso escolar dos filhos. Em muitas famílias, apesar da pouca escolaridade, os pais – ou avós – valorizam a educação escolar, e esforçam-se para participar da vida escolar dos filhos e incentivá-los para se desenvolverem nos estudos. A pesquisa sinaliza para o fato de que, embora esses pais, muitas vezes, não tenham educação formal, eles apoiam as iniciativas escolares de seus filhos, valorizam a educação escolar e buscam possibilitar a continuidade dos estudos, apesar das condições quase sempre adversas.

Observou-se que, atenta a essa realidade da comunidade escolar – refletida nos dados do questionário, de baixo acesso a materiais escritos, baixa escolaridade dos pais, dentre outros indicadores - já conhecida pela instituição, a escola tem feito um trabalho no sentido de trazer,

na medida do possível, as famílias para dentro da escola, desenvolvendo atividades que são abertas à famílias, à comunidade escolar, nas quais busca-se possibilitar a essas famílias o acesso ao universo escolar dos filhos e às práticas de letramento às quais os alunos estão expostos na escola.

Notamos, no decorrer do trabalho de campo, que esta relação de proximidade com as famílias é uma relação mais estreita na primeira fase do Ensino Fundamental, uma vez que os pais e familiares dos alunos menores, comparecem com mais frequência às atividades promovidas pela escola. Segundo uma das gestoras, em entrevista, a escola tem a pretensão de “construir um outro tipo de relação com os pais, de modo que eles possam participar da escola cada vez mais”. (Registro de entrevista – Gestora G01)

4.6.2 Situação de letramento dos alunos do 9º ano

Conhecer a situação de letramento é fundamental quando se pretende conhecer e investigar os processos de letramento e os usos sociais da escrita de determinado grupo. (KLEIMAN, 1995, STREET, 2003).

Tôrres (2009) nos lembra a relevância de se conhecer a condição de letramento e o Histórico de Letramento (HL) dos alunos a fim de melhor compreender a trajetória escolar e as demandas que cada aluno traz.

A escola, ao considerar o HL dos alunos, e seu capital linguístico e cultural evidenciado pela avaliação diagnóstica, consegue efetivar um planejamento de ensino que de fato possibilite o acesso aos materiais escritos e aos bens culturais, desenvolvendo práticas que viabilizem o uso real da leitura, da escrita e da oralidade e, conseqüente, à ampliação do letramento.

Salienta-se, como nos lembra Tôrres (2009), que o Histórico de Letramento, apesar de ser um componente individual, é fortemente marcado pela dimensão social e cultural que perpassa a vida do indivíduo.

Como os resultados das avaliações oficiais geralmente avaliam a competência leitora e não de escrita, julgamos procedente conhecer também a proficiência de escrita do grupo de alunos do 9º ano. Em entrevista, uma das gestoras informa que “tem sido uma preocupação da escola a superação da dificuldade de escrita dos alunos, devido aos alarmantes índices de falta de proficiência, sendo esta uma realidade de todas as séries, aliás de toda a rede municipal e do país”; e continua “os índices de um modo geral são muito preocupantes” (Registro de entrevista - Gestora G02 - 2018).

Com o propósito de compreender a situação de letramento dos alunos do 9º ano, analisamos três diferentes instrumentos que foram aplicados por nós, em parceria com a professora de Língua Portuguesa a todos os alunos do 9º ano: o questionário, com questões de múltipla escolha e abertas, uma atividade de mapa conceitual sobre a trajetória escolar, que foi aplicada junto com uma dinâmica que também explorava a linguagem oral e a produção de um texto, cujo gênero, carta pessoal, foi definido em interlocução com a professora, uma vez que, na concepção dela, é um gênero no qual “os alunos poderiam se mostrar mais” e estava, de certo modo, relacionado ao que estavam discutindo no momento, sobre perspectivas para o futuro, quando terminarem o 9º ano. Objetivou-se, desse modo, conhecer a situação de letramento desses alunos naquele momento.

Para tanto foram definidos os seguintes critérios para a análise dos instrumentos: a) Capacidade de ler o questionário e responder de forma autônoma; b) Capacidade de ler e responder todo o questionário; c) Capacidade de responder as questões abertas com coesão e coerência; d) Capacidade de modular o discurso de acordo com o interlocutor; e) Capacidade de ler enunciados e responder de forma assertiva; f) Escrever, considerando os principais fatores de textualidade: informatividade, situacionalidade, coesão, coerência, clareza (COSTA VAL, 1988).

A análise dos instrumentos revelou o seguinte:

1 – Quanto às questões abertas dos questionários:

a) A maior parte dos alunos, 29, dentre 45 presentes na aplicação, apresentou desenvoltura para responder as questões propostas no questionário, iniciando e terminando o preenchimento no tempo previsto, sem ajuda da professora ou da pesquisadora, o que significa que deram conta de ler o questionário, compreender e responder de forma autônoma. Desses 29, 05 apresentaram respostas incompletas.

a) 01 aluno não conseguiu responder nem a metade das questões (é um aluno que tem acompanhamento especializado no contra turno).

b) 05 alunos conseguiram responder de forma autônoma a parte de múltipla escolha, mas tiveram muita dificuldade para responder as questões abertas.

c) 06 alunos não conseguiram responder de forma autônoma e demandaram muitas intervenções da professora.

d) 04 alunos demonstraram desinteresse por grande parte da atividade e não concluíram o questionário, deixando muitas questões incompletas.

e) uma aluna não participou de nenhuma das atividades, por ter uma relação com a

escrita bem peculiar. (Caso que, como dito, apesar de muito instigante, não será mensurado neste trabalho).

Ao responderem a questão “*Para você, o que significa escrever bem?*”, a maioria dos alunos, 31 deles, relaciona escrever bem com “escrever certo”; “escrever sem errar”, “escrever sem problemas de português”, “escrever com letra bonita”, alguns, “escrever para o outro entender”.

Quadro 13 – Respostas abertas “Para você, o que significa escrever bem?” (Continua.)

A16	“Ter letras bonitas e escrever palavras sábias”.
A12	“Escrever com letra legível e bonita com que os outros entendam”.
A05	“Saber escrever as palavras mais usadas e pouco usadas e ter a letra redonda”.
A28	“Concordar bem as palavras e ter um mínimo de erros”.
A30	“Escrever as palavras certas e talz”.
A06	“Escrever com uma letra linda e legível que possa dar ao leitor o prazer de ler”.
A20	“uma maneira de se espleçar bem”.
A14	“Para mim e ter uma letra bonita e legível, e não ter muitos erros ortográficos”.
A40	“Para mim escrever bem é ter uma letra legível, fácil de entender, e escrever sem ter erros”.
A38	“Ter uma boa interpretação, saber corrigir os erros ortográfico”.
A01	“Escrever bem é você escrever para o outro entender”.
A34	“Escrever corretamente é saber por vírgulas e pontos. Escrever de uma forma tão pessoal ao nível de deixar a pessoa a vontade e imaginar o que quiser. Escrever ao ponto de fazer a pessoa viajar e se interessar ou identificar” .
A02	“Escrever bem é ter letra legível e que não tenha muitos erro”.
A41	“Para mim escrever bem é ter uma letra bonita legível e que não tenha muitos erros ao escrever”.
A37	“Sem erros, e rápido e saber escrever as palavras”.
A35	“Ter letra bonita e escrever palavras sábias”.
A33	“Ter uma boa estrutura no enredo, e que consiga ter um bom entendimento ao escrever”.
A18	“Evitar o máximo de erros de português” .
A19	“Ter letra visível que dá para a pessoa entender”.
A20	“Ter letra bonita e escrever palavras sabias”.
A11	“escrever rápido e certo”.
A22	“Saber sair bem na escrita para que todos entendam”.
A32	“Quem escreve bem é uma pessoa inteligente”.
A28	“Usar pontuação corretamente, ter os assentos corretos e a escrita fazer sentido”.
A26	“Ter uma boa escrita, uma letra que seja fácil e prática de ler, e saber escrever sem repetir palavras”.
A18	“Que tenha a letra legível”.
A36	“É saber pontuar, saber ter uma letra legível” .
A08	“Ter letra bonita, uma coisa que eu não tenho”.
A29	“Ter poucos erros de português”.
A21	“ Errar o mínimo de palavras possíveis”.
A07	“ Evitar ao máximo erros de pontuação e no português”.

Fonte: Da pesquisa (2018).

As respostas dos alunos nesta questão chamam nossa atenção para o fato de como, de certo modo, eles reproduzem em suas “falas” o discurso, muitas vezes, veiculado pela escola, de que “escrever bem é escrever certo”. Por outro lado, se analisamos as respostas da questão 26, relacionando-as com as desse quadro, podemos perceber que, em grande medida, muitos alunos compreenderam que escrever certo, quer dizer, também, escrever certo para qual finalidade, para qual contexto, para qual interlocutor... Assim, suas respostas corroboram os pressupostos da Teoria Social do Letramento, que postulam que “existem diferentes letramentos associados a diferentes esferas sociais e situações de vida” e, ainda, que “há letramentos dominantes que alcançam mais visibilidade” e, certamente, “são mais valorizados que outros” (BARTON e HAMILTON, 2004, p. 113).

Chama a atenção, também, a resposta do aluno A20 que, apesar de demonstrar “não escrever corretamente” do ponto de vista da ortografia, dá uma das respostas que também se aproxima do sentido de escrever como prática social: “uma maneira de se ‘espleçar’ (expressar) bem” (destaque nosso). Desse modo, escrever bem seria uma maneira de expressar bem nos diferentes contextos de uso da língua.

Ainda sobre a questão da adequação do discurso, na finalização do questionário havia uma questão aberta na qual os alunos foram orientados a escrever a mesma mensagem para dois destinatários diferentes, informando sobre a ausência na escola: o melhor amigo da escola e para a diretora da escola.

Questão 26

Como você informaria por escrito a seguinte notícia:

Amanhã terei que faltar à aula porque vou receber um prêmio que ganhei no sorteio do shopping.

A) Pelo Whatsapp para a (o) sua (seu) amiga(o), contando e convidando para ir com você receber o prêmio;

B) Em um bilhete para a Diretora da Escola, para justificar a sua ausência no dia prova.

(Fonte: Da pesquisa. 2018.)

Destacamos, a seguir, algumas respostas dos alunos.³⁸

³⁸ - Os trechos em destaque são transcrições das respostas dos questionários, sem qualquer tipo de revisão. Os questionários foram respondidos presencialmente pelos alunos em sala de aula, com a presença da pesquisadora em todo o processo. Os trechos em destaque no quadro foram transcritos da mesma forma como foram escritos, respeitando os usos de pontuação, grafia e espaçamento usados pelos alunos, bem como mantidas as expressões de uso coloquial.

QUADRO 14 - Respostas abertas (Questão 26 – Questionário - alunos)

(Continua)

ALUNO		RESPOSTAS SELECIONADAS
A 26	A	<i>Eae man, então não vai dar pra eu ir na aula amanhã pdc, pois ganhei um premio em um sorteio no shopping e a entrega é amanhã, Teka, espero que compreenda kkk.</i>
	B	<i>Olá, senhora diretora, então, amanhã não estarei presente na escola, pois estarei recebendo uma premiação no shopping, espero que compreenda. Abraços, Fulana de Tal.</i>
A33	A	<i>Não vou hj, tenho que ir no shopping buscar algo.</i>
	B	<i>Querida diretora, não poderei comparecer a aula hoje, pois tenho um compromisso importante. Desde já agradeço. Atenciosamente, Fulana de Tal!</i>
A 17	A	<i>Ooo, viado, amanhã não vai dar pra eu ir pra escola pq ganhei aquele sorteio do shopping lá, vamo comigo? Passo na sua casa. :) (desenhou uma carinha sorrindo – (“é um ‘smarticon’, prof!” – explicou, referindo-se ao desenho.)</i>
	B	<i>Oi, diretora Gisele, tudo bem? Amanhã começa a semana de provas, mas infelizmente terei que faltar, ganhei um sorteio muito legal no shopping, e irei buscar. Espero poder fazer a prova depois. Abraços, Fulana de Tal, 9º ano.</i>
A25	A	<i>Miga, ganhei um prêmio do shopping, vou ter que faltar amanhã para ir buscar. Quer ir comigo?</i>
	B	<i>Varginha, 05 de julho de 2018. Bom dia. Gostaria de saber se posso faltar à aula manhã, pois vou receber um prêmio que ganhei no sorteio do shopping. Atenciosamente, Fulana de Tal.</i>
A06	A	<i>Aiii tudo bem? Aqui, queria te chamar pra ir comigo no meu curso amanhã, porque eu ganhei um prêmio lá, e vai ter uma festinha lá aceita ir?</i>
	B	<i>Diretora, aqui é o Fulano de tal do nono ano branco, mandei este bilhete para explicar o porque de eu ter faltado ontem... um dia de prova.</i>
A34	A	<i>Migaaa... ganhei um prêmio no shopping. Vamo cmg lá? ai a gente aproveita come churros e esfirra.</i>
	B	<i>Querida Diretora, infelizmente amanhã vou ter que faltar, pois tenho que receber um prêmio no shopping. Me desculpe e obrigada pela atenção.</i>
A05	A	<i>Oi, viada, vamo cmg no shopping, amh? tenho que receber um prêmio q ganhei mas não quero ir sozinha. Vc vai viado???</i>
	B	<i>Oi, diretora Gisele, tudo bem, boa tarde. Gostaria de avisar que amanhã eu não vou comparecer na escola, pois irei retirar o prêmio que eu ganhei no shopping. Será que eu poderia repetir a prova outro dia? Obrigada, Fulana de Tal 9º branco</i>
A30	A	<i>Miga to muito feliz, recebi um prêmio no shopping e tenho que ir lá buscar... Vamos comigo?</i>
	B	<i>Dona. Não poderei ir na aula hoje, pelo fato que eu recebi um prêmio no shopping e preciso ir buscar... Depois peço para minha mãe ir na escola justificar o motivo da minha ausência.</i>
A28	A	<i>Isa, sabe aquele prêmio que eu ganhei? Amanhã eu vou faltar porque eu vou lá receber ele, quer ir cmg? Vai ser top.</i>
	B	<i>Diretora Gisele, amanhã terei que faltar porque irei no shopping para receber um prêmio que ganhei, é muito importante então não poderei ir fazer a prova, espero que compreenda.</i>
A21	A	<i>Oie piranha, então, queria te contar que ganhei o premio do shopping, cuzona. E queria que tu fosse comigo receber, por favor viada,.ai não poderemos ir a escola piranha.</i>
	B	<i>Oi querida diretora, venho comunicar que não poderei ir na escola porque terei</i>

		<i>que ir no shopping receber um prêmio que eu ganhei. Atenciosamente, Fulana de tal.</i>
A 12	A	<i>Ou man, amanhã eu vô faltar a aula pq vou pegar um prêmio q eu ganhei num sorteio do shopping, tá? Vamo tbm?</i>
	B	<i>Olá, senhora Diretora. Amanhã vou faltar à aula, pois vou receber um prêmio que ganhei no sorteio do shopping. Ass.: Fulano de Tal (e assina)</i>
A23	A	<i>Oi viada, vamos amanhã no shopping comigo para receber um premio que eu ganhei lá. Por favor.</i>
	B	<i>Diretora, amanhã não irei fazer a prova, porque tenho médico, estava passando muito mal.</i>
A 22	A	<i>Oi, viada, amanhã não vou a aula, ta? Ganhei um prêmio no sorteio do shopping e tenho que ir pegar. Vamos cmg? Pf.  (desenhou um coração)</i>
	B	<i>Diretora, estive ausente no dia em que foi aplicada a prova, pois estava doente, levarei o atestado amanhã. Fulana de Tal, 9º ano branco.</i>
A 01	A	<i>Mano do céu amanhã não vou pois vou ganhar um presente no shopping.</i>
	B	<i>Querida diretora amanhã não aparecerei aqui , pois tenho um premio pra receber.</i>
A29	A	<i>Manoooooo...Sabe aquele sorteio no Shopping? Ganhei!!</i>
	B	<i>Bom dia prezada diretora. Não irei hoje porque estou resfriado, mas amanhã irei normalmente. Assinado, Fulano de tal (e assina)</i>

Fonte: Elaboração da pesquisadora. Tabulação de dados gerados pela pesquisa. 2018

A análise das respostas abertas do questionário apresentou elementos relevantes para a nossa compreensão das práticas de linguagem que se estabelecem no contexto da escola. Destacamos entre os fatores relevantes para este estudo, a concepção de escrita dos alunos, certamente, desenvolvida pelas práticas escolares de produção de texto, o que demonstra, em grande medida, as concepções de língua e de linguagem face à atividade de escrita, concepções essas, de certo modo, marcadas pelos valores e crenças individuais e do grupo, como nos lembram Terzi(2006) e Tôrres (2009).

Consideramos relevante o fato de que a maior parte dos alunos compreendeu bem a tarefa proposta e demonstrou com a sua escrita espontânea, e sem qualquer tipo de revisão, ser capaz de se comunicar com diferentes interlocutores e adequar o seu discurso a eles. Consideramos que os alunos que conseguiram adequar a sua linguagem à situação comunicativa, demonstram proficiência no manejo da escrita e entendemos ser essa proficiência fruto do trabalho efetivado pela escola.

As respostas dos alunos evidenciaram que a maior parte deles, 29 alunos, conseguiu realizar a atividade com autonomia e proficiência, demonstrando pleno domínio das capacidades linguísticas esperadas. Apenas cinco alunos não conseguiram concluir a atividade com êxito: quatro alunos responderam o questionário, mas não responderam a última página, deixando a atividade sem resolver e um aluno não fez a atividade e justificou que deixou em

branco por não conseguir escrever. Uma aluna não participou da atividade, pois precisou sair de sala para conversar com as gestoras. Oito alunos, apesar de terem atendido ao objetivo de observar a adequação dos registros aos interlocutores, demonstraram em suas respostas que não leram a questão com atenção ou não entenderam a proposta do enunciado; destes, três apresentaram respostas com muitos problemas linguísticos.

A18	A	Viada vamos no bagui la, com migo Por favor?
	B	Oi Gisele não vai da pra mim hj, porque eu estou passando mal.
A10	A	Ou, Vamo da um role
	B	Não vou hoje, porque tenho medico as 7:30.
A 20	A	Amiga sua loca vó ganhar um premio quer vim junto
	B	Diretora eu tive faltar a escola pra resolver alguns poblemas

Destaca-se que apenas dois alunos, apesar de demonstrarem terem compreendido a proposta da questão, mostraram em suas respostas grande dificuldade para usar a língua escrita de forma proficiente; sendo um deles, “classificado” como analfabeto funcional, pela professora de português, logo no começo da pesquisa. São alunos mais velhos na turma, com 16 e 17 anos, com histórico de insucesso escolar, reprovação em séries anteriores, desinteresse pelos estudos e muita dificuldade para realizar as atividades escolares.

A27	A	Eai,vumo da uma volta
	B	Não.Pode vim na aula. Por que tava doente.
A08	A	nao vou na escola amanha voi ganhe um premio de um soteio no soppig
	B	nao podir ir a ecola porque vou receber um premio no s

Esses alunos apresentam muitos problemas na escrita formal, na comunicação oral e na participação das atividades. Entretanto, um deles nos surpreendeu pela capacidade de desenhar e pela grande criatividade. É um aluno que está a menos tempo nessa escola, mas tem sido valorizado por estes outros talentos. Faz atualmente acompanhamento especializado para acompanhar essas lacunas de aprendizagem.

Um desses alunos chamou bastante atenção, pois, disse que não gosta de escrever, prefere falar. Mas no ‘*whatsapp gosto de escrever*’. “*Minha letra é feia pra carai, dona*”., ele justificou. (Fala do aluno A35 - Notas de campo).

2 - Quanto à análise da atividade de produção de textos aplicada em conjunto com professora – gênero textual/discursivo: carta pessoal.

Na atividade de escrita que solicitava a elaboração de uma carta pessoal, propusemos que eles escolhessem para quem eles gostariam de escrever, foram três opções de destinatário sugeridos por eles: a) Para um amigo da escola; b) Para a professora de Português; c) Para a pesquisadora (eu).

A carta pessoal, apesar de muito pouco utilizada no dia-a-dia é, segundo a professora de português um gênero textual/discursivo ainda muito cobrado nos processos de seleção para o mundo do trabalho. Assim, é um gênero que ela busca trabalhar no 9º ano, uma vez que muitos alunos já verbalizam a preocupação com o emprego e “podem até perder a vaga na firma por não saber *escrever de próprio punho*”, afirma a professora. (Notas do diário de campo.).

De um modo geral, os alunos atenderam aos objetivos propostos pela atividade. As turmas são participativas e interessadas. Os alunos participaram da atividade proposta de forma autônoma e individual, exceto poucos alunos.

Como as cartas escritas eram a primeira versão daqueles textos, ainda sem revisão nem do próprio aluno, nem do professor, uma vez que era esse o objetivo, observou-se que os alunos conseguem sim escrever de modo a atingir os objetivos propostos, inclusive modulando o discurso em função do interlocutor, mas necessitam fazer revisão para fazer os ajustes linguísticos de adequação da forma, sobretudo quanto à pontuação. Mais da metade do grupo, 28 alunos, cumpriu muito bem o que foi proposto pela atividade, inclusive demonstrando bom domínio dos recursos linguísticos. Apenas três alunos fugiram completamente ao propósito.

Outro aspecto que chamou a nossa atenção, foi a capacidade dos alunos de modularem o discurso de acordo com os interlocutores. Do total de alunos, 29 conseguiram demonstrar que sabem modular o discurso de acordo com a situação comunicativa e com o interlocutor, utilizando maior ou menor formalidade na linguagem, usando para isso os recursos linguísticos com proficiência. Destaca-se que os problemas linguísticos encontrados nos outros textos não comprometem o entendimento desses textos.

Nos textos escritos pelos alunos, com pouquíssimas exceções, as cartas para os colegas eram mais informais e as cartas para a professora e para a pesquisadora, mais formais. O assunto combinado: “falar dos projetos para o futuro, para quando saíssem da escola” possibilitou que conhecêssemos um pouco mais do ideário do grupo de alunos, suas aspirações e necessidades.

Um grupo de 12 alunos apresentou textos bem elaborados e com o padrão linguístico, em grande medida, acima da média dos alunos desse segmento. Uma professora, que está há pouco tempo nessa escola escreveu no seu registro: “*Boa surpresa. Os alunos daqui escrevem bem melhor do que outros do mesmo ano de outras escolas em que leciono*”. (Registro de

comentário da Profa. P08), o que corrobora, em grande medida, a nossa percepção.

Observa-se, como exposto, que uma parte dos alunos ainda apresenta dificuldade para utilizar os recursos linguísticos com proficiência. Considera-se, porém, que os textos foram escritos em primeira versão, ainda podendo ser melhorados numa situação de revisão.

A maior parte dos alunos prefere escrever a lápis³⁹ para depois passar a caneta, com “*medo de errar, dona*”. Alguns demonstram desenvoltura, dois alunos foram muito resistentes e pareciam não gostar de escrever, ou ter grande dificuldade.

Quanto ao domínio da norma culta, percebemos que o grupo de alunos é bem heterogêneo, havendo uma maioria de alunos proficientes quanto ao domínio da língua escrita e da norma culta, *nos contextos específicos de uso*. Mas ainda precisam ampliar esse aprendizado.

No trecho em destaque a seguir, a aluna, apesar de apresentar em seu texto problemas linguísticos, demonstra certa familiaridade com a escrita e com os recursos de construção textual que ajudam na sua compreensão e explicitam a sua textualidade. A autora estabelece com o leitor uma interlocução a partir do manejo proficiente de recursos de linguagem e o faz de forma a demonstrar sua proficiência linguística.

Exemplo 1 – Texto de aluna 9º ano (Trecho de carta pessoal – 05/04/2018)

Meu Nome é Julia [nome apagado], tenho 14 anos e estou no nono ano, até aqui segui uma longa jornada para descobrir o meu eu, e sei que ainda não estou nem perto de finalizar essa longa viagem chamada vida. Durante estes meus poucos anos de vida sempre me perguntei o que eu queria ser, qual caminho seguir, o que fazer... Devo confessar que até hoje as vezes me faço essas mesmas perguntas, mais sinto que finalmente estou me descobrindo e sinto que estou no caminho certo.

Bom, chegamos a aquela pergunta que eu escuto desde meus 6 anos “O que você quer ser quando crescer?” então... eu já quis ser várias coisas ao longo da minha vida: Uma princesa, bailarina, astronauta, nadadora olímpica, cantora... Mas agora sei o que realmente quero fazer, a minha vocação, a razão de eu estar aqui, eu quero ser: **ASTRÔNOMA!**

Sim você leu direito, quero ser Astrônoma, estudar astronomia, ter meu observatório e fazer coisas importantes. Você pode...

Fonte: Acervo da pesquisa. (2018)

³⁹- Optamos por usar na pesquisa a versão original dos textos, mesmo a lápis, pois “passar a caneta” já caracterizaria uma reescrita, uma revisão. Entendemos que a escrita espontânea, inicial, forneceria mais subsídios para a nossa compreensão da situação atual de letramento do aluno. Entretanto, entendemos também que o processo de reescrita e edição de um texto também é uma habilidade importante e pode fornecer subsídios importantes para a compreensão do processo de produção de textos.

Chamou-nos a atenção o fato de que um número considerável de alunos, 26 alunos, associa o término do Ensino Fundamental e a saída da escola, com a busca por trabalho, revelando uma faceta da desigualdade social que o relatório do INAF 2016 menciona.

No exemplo 2, a seguir, a aluna demonstra também um bom domínio dos recursos linguísticos. Ela evidencia no seu texto a preocupação com a continuidade dos estudos e também com o mercado de trabalho.

Exemplo 2 – Texto de aluna 9º ano (Trecho de carta pessoal – 05/04/2018)

Quêda [redacted]
 Então tá, está mandando esta carta pra você pra nós começarmos a marcar os dias da semana pra nós poder estudar para fazer a prova pra o SENAI.
 Estou decidida já pelo menos no curso que quero fazer no SENAI, sei fazer o curso de administração mas, não largar não de fazer o curso de logística e você já se decidiu?
 Também está pretendendo entregar o meu primeiro currículo lá no Banco do Brasil pra uns dias, vi um cartaz do Banco do Brasil dizendo que maiores de 16 anos podem fazer o menor aprendiz lá no Banco, elei ganha por mês: Quatrecentos e oitenta reais por mês, cartãozinho de crédito e outras coisas...
 Mas estava conversando com os meus pais esta semana e já que os Bancos aqui de Itapetininga estão dando isto oportunidade não deve perder, já que é meu sonho trabalhar no Banco em áreas administrativas.
 Qualquer dia marco de nós se encontrarmos e conversarmos mais, um grande abraço.

Fonte: Acervo da pesquisa. (2018)

Dá-se a ver traços que indicam que a aluna tem, certamente, uma relação com a leitura e com a escrita mais consistente, denotando práticas sociais possibilitadas pelo uso proficiente da leitura e da escrita: “*estou pretendendo entregar o meu primeiro currículo lá no Banco do Brasil*”; “*vi um cartaz do Banco do Brasil dizendo que maiores de 16 anos podem fazer o menor aprendiz lá no Banco*”...

Também estou pretendendo entregar o meu primeiro currículo lá no Banco de Brasil por estas dias, vi um cartaz do Banco de Brasil dizendo que maiores de 16 anos podem fazer o menor aprendez, lá no Banco, elei gan-
ha por mês: Quatrecentas e setenta reais por mês, cartãozinho de ônibus e outras coisas...

Fica explícita, no texto 2, também, a relação com a família nas práticas letradas demonstrada pela aluna: “*Mas estava conversando com os meus pais...*” A família como espaço de interlocução e oralidade. Observa-se que a relação com estudo e trabalho aparecem de forma propositiva, como uma oportunidade e investimento para o futuro.

Família e trabalho também estão presentes no exemplo que destacamos a seguir, entretanto, com outro enfoque:

Exemplo 3: Texto de aluno do 9º ano

Quemda professora Maria, deu saarva esta carta para tu
conten minha passas, o primeiro é passar na Genai, já tive
meu decimater e agora é só fazer o inscrição, an eu não posso
ver fentan o propaci, acho que esse tá sendo o unico
plano, estudo bastante para passar e ajudar minha familia
meu salário vai ajudar muito.
Vou estudar bastante para conseguir passar.
É ~~quando~~ se eu passar vai ser maravilhoso, já sei o curso
e ajuda minha familia

Fonte: Acervo da pesquisa. (2018)

No texto em questão, o aluno também demonstra conseguir expressar com clareza o que

quer dizer, apesar de demonstrar menos domínio dos recursos linguísticos. Observa-se também a leitura e escrita como práticas sociais na vida do aluno: *“vou escrever esta carta pra te contar meus planos, o primeiro é passar no Senai. Já tirei meus documentos e agora é fazer a inscrição”*. E continua *“se eu não passar vou tentar o Propac”* – o Propac é um projeto social que existe na cidade que associa estudo e trabalho, atendendo prioritariamente alunos oriundos de contextos desfavorecidos economicamente.

Evidencia-se no trecho destacado do texto desse aluno o ingresso no mundo do trabalho como um imperativo. *“Acho que este está sendo meu único plano, estudar bastante para passar e ajudar minha família”*. O desejo de ajudar a família se coloca como imperativo e como única escolha possível em um cenário de muita carência e desigualdade social, denotando o que Bourdieu (2003) chama de determinismo social, fruto da herança cultural e de um destino já marcado pelo contexto sociocultural. *“Meio salário vai ajudar muito”* E ainda: *“Vou estudar bastante pra conseguir passar”*. E completa *“E quando eu passar vai ser maravilhoso, fazer o curso e ajudar minha família”*.

No texto apresentado no exemplo 3, observa-se que a escrita do aluno revela esse determinismo da sua condição de incapacidade e impossibilidade frente ao sonho de mobilidade e ascensão social que o estudo poderia lhe possibilitar. A rasura que o aluno faz no texto, é mais do que simples correção, é uma adequação do discurso à dicotomia sonho/realidade, reforçando o estigma da incapacidade e da pobreza face aos desafios da sociedade letrada. O aluno escreve *“quando eu passar”*, mas revisa, riscando o *“quando”* e escrevendo no seu lugar o *“se eu passar”*. Quando perguntado por que fez essa mudança, o aluno diz que achou melhor, porque sabe que *“passar lá é muito difícil”* e *“tem muita gente aqui na escola que acha que eu não daria conta”*, *“mas eu quero muito”*, continua.

Surge aqui, portanto, a prerrogativa para justificarmos o porquê de se trabalhar o letramento na perspectiva dos letramentos sociais. Emanada da realidade vivida por esses alunos, e que, certamente, é replicada pela maioria das escolas públicas do Brasil, a demanda de se inserir esses alunos na cultura escrita, desenvolvendo práticas que de fato concebiam a leitura e a escrita como práticas sociais e que possibilitem a esses sujeitos se inserirem nas práticas letradas.

Daí, refletirmos, ancorados em Terzi (2007) e Tôres (2009) a relevância de se desenvolver um projeto de letramento que tenha como alvo o pleno domínio da leitura e da escrita como fator crucial para a inclusão social.

Nas palavras de Tôres

Entendemos que a operacionalização de um projeto pedagógico, cujo modelo se baseie nas concepções de letramento como práticas ideológicas, e que visam, portanto, a tornar o indivíduo um cidadão ativo na sociedade, deve ir além de dotá-lo de habilidades de escrita para atender suas necessidades mais imediatas, mas propiciar que se envolva em práticas de leitura e escrita que lhe possibilitem uma real interação com as inúmeras situações sociais das comunidades a que pertencem, e também de outras, o que lhe propiciará incluir-se nas ações e nos movimentos da sociedade. (TÔRRES, 2009, p. 44).

Com base na análise dos textos e nas conversas com os alunos a respeito deles, consideramos reafirmar que a escola tem um papel fundamental de possibilitar as ferramentas linguísticas para a ampliação da relação do aluno com a cultura escrita, possibilitando o uso proficiente da leitura e da escrita. Assim, podemos considerar que a leitura e a escrita são ferramentas poderosas para a inserção dos sujeitos nos processos sociais e consequente desenvolvimento humano, o que significa maior participação social e cidadania.

Destacamos ainda das respostas dos questionários algumas informações sobre as expectativas e perspectivas para o futuro expostas pelos alunos. A maioria deles (31) preocupava-se com o mundo do trabalho após o término do Ensino Fundamental e verbaliza, no texto, o desejo de ingressar em um trabalho ou cursos de formação profissional (22), como os oferecidos pelo SENAI – Serviço Nacional da Indústria. Alguns (08) verbalizaram o desejo de estudar em uma escola técnica federal, como o CEFET-MG. Do total de alunos, apenas 18 idealizam o Ensino Superior como uma possibilidade real.

Um fator importante é a baixa autoestima de boa parte desses alunos, principalmente quanto às possibilidades após o encerramento do Ensino Fundamental. Uma parte deles não se sente apta a tentar uma vaga na escola federal, ou fazer um vestibular para o Ensino Superior, pois se acha incapaz ou encara como algo inatingível. “*Isso não é pra mim não, dona*” ou “*Eu não nasci pra isso de estudar muito não*”. (Notas de campo – Falas dos alunos no momento da atividade aplicada – Escrita da Carta) foram duas das falas que registramos, pois chamaram muito a nossa atenção para o estigma da incapacidade que boa parte dos alunos das camadas populares traz consigo e é, muitas vezes, perpetuado pelas práticas escolares e pelas falas dos professores face aos desafios da vida acadêmica.

Bourdieu (2003) destaca o peso e a representação que trazem as falas destacadas acima. Quando ao falar sobre a possibilidade de ingressar em níveis mais avançados de ensino, como é o caso da escola federal ou do ensino superior, o aluno diz “Isso não é para mim”. Para Bourdieu (2003, p. 47), dizer “isso não é para nós”, é dizer mais do que ‘não temos meio pra isso’. E continua “Expressão da necessidade interiorizada, essa fórmula está, por assim dizer, no imperativo-indicativo, pois exprime, ao mesmo tempo, uma impossibilidade e uma

interdição”.

Como dito, essas questões remetem para um ponto crucial do nosso trabalho: emana da situação de letramento e realidade sócio econômica dos alunos a motivação, ou a justificativa, para se trabalhar o letramento na perspectiva do letramento social, numa abordagem do letramento ideológico, como postulado por Barton e Hamilton (2004) na Teoria Social do Letramento e defendida por Street (2014). Tal abordagem reforça a necessidade de a escola desenvolver uma prática pedagógica que possibilite ampliar as habilidades comunicativas, em consonância com a Pedagogia da Comunicação, como propõe Ferrarezi Júnior (2014).

Corroborando o referencial teórico no qual se fundamenta este estudo, podemos afirmar, portanto, que a realidade apresentada pelos sujeitos da pesquisa sinaliza, em larga medida, para a necessidade de as escolas desenvolverem um trabalho pedagógico que de fato leve os alunos a se inserirem na sociedade pelo uso proficiente da leitura e da escrita. O trabalho desenvolvido pela EMPMAA demonstra, em grande medida, que esta não é uma tarefa fácil, mas possível e que a escola está a caminho, colhendo frutos do trabalho desenvolvido.

3– Outros usos da escrita:

Outro aspecto que julgamos relevante do perfil dos alunos foi o relacionado aos hábitos e usos da escrita: 27 alunos, dos 41 respondentes, assinalaram que “Gosto de Escrever”, contra 07 alunos que não gostam de escrever. 23 alunos afirmam que acham que escrevem bem, contra 07 alunos que acham que não escrevem bem. Inferimos que esta predisposição positiva dos alunos para a escrita, seria, em grande medida, fruto das práticas e dos modos particulares da escola desenvolver o trabalho com escrita.

Quanto ao uso da escrita no cotidiano, 20 alunos assinalaram que escrevem muito no dia a dia, contra 06 que acham que escrevem pouco. A maioria afirma que escreve muito teclando no computador ou no celular, o que indica uma mudança crucial nos hábitos de escrita na contemporaneidade, como alertam Barton e Lee (2015). O uso do *whatsapp* como ferramenta para a escrita no cotidiano foi destacado pelos alunos. Apenas 06 alunos indicaram que preferem escrever à mão a digitar.

Nem todos os alunos têm acesso ao computador em casa, apenas 21 alunos, denotando mais um aspecto da desigualdade social que requer práticas de letramento por parte da escola. Mas, a maior parte deles, 36 alunos, utiliza o *facebook* e o *whatsapp* pelo celular, sendo que o *whatsapp* e o *Instagram* são as redes preferidas pela maioria dos alunos, descortinando-se um

novo cenário a ser explorado pela escola. Observamos que, muitas vezes, a escola fica distante desses usos da leitura e escrita que os alunos efetivam ao usar a internet ou as redes sociais nos seus celulares.

“Ih, dona! No geral, não gosto de escrever não, mas no whatsapp, escrevo e leio o dia ‘inteirim’, toda hora escrevo alguma coisa... (Fala da aluna A31 – Notas de campo – entrevista). A fala da aluna é um indicativo desses novos tempos que demandam novos letramentos e novas esferas da cultura escrita e sinaliza para a necessidade de a escola estar atenta a esses novos espaços.

Os usos da escrita evidenciados pela observação dos eventos de letramento suscitam-nos refletir sobre o embate entre os modos particulares de *ler e escrever na vida e ler e escrever na escola*. É fundamental que a Escola, enquanto agência de letramento, trabalhe para romper essa separação tão latente ainda hoje nas práticas escolares de escrita: de um lado os usos sociais da escrita e de outro os usos escolares. Daí considerarmos a relevância de se trabalhar o ensino da leitura e da escrita na perspectiva do letramento social, concebendo a leitura e a escrita como práticas sociais, como Barton e Hamilton (2004) nos instigam a pensar - práticas sociais, situadas e contextualizadas, com propósito definido e que possibilitam a construção de sentido e a inserção dos sujeitos nas práticas letradas da sociedade.

4.6.3 Perfil dos agentes de letramento

Outro aspecto que julgamos importante evidenciar foi o perfil dos agentes de letramento da EMPMAA, em especial daqueles que atuam junto aos alunos dos 9ºs anos. O perfil foi traçado a partir da triangulação dos dados do questionário (respostas de múltipla escolha e abertas), de entrevistas e da observação no decorrer do trabalho de campo.

Quanto ao gênero do grupo de agentes de letramento, a escola contava, no primeiro semestre com apenas dois professores, sendo o restante, mulheres. No segundo semestre, um dos professores saiu da escola, pois foi aprovado em um concurso, e restou apenas um professor.

Como demonstrado no quadro a seguir, o grupo de professores apresenta características que chamam a nossa atenção: todos os professores parecem ter uma boa formação pedagógica e escolaridade, todos têm especialização e mais de dez anos de experiência docente. Entretanto, quanto ao tempo de trabalho na escola pesquisada, o grupo de professores é bem heterogêneo, sendo a maioria com pouco tempo nessa escola. Este último dado aponta para um grande problema vivido pela escola atualmente: a rotatividade de professores.

Destaca-se no perfil dos agentes de letramento, o acesso e uso das tecnologias no cotidiano. Como os alunos, a maior parte dos professores afirma que escreve muito no dia a dia, e que gostam de escrever. Todos afirmam usar o *whatsapp* com bastante frequência, mas apenas nove, usam o *facebook* com frequência, demonstrando uma tendência do grupo, em consonância com os alunos, que também usam bastante o *whatsapp*.

Os professores relatam que a escrita está muito presente no seu cotidiano, entretanto, destacam que a escrita para o trabalho ocupa a maior parte do tempo (preenchimento de diários, registros, anotações, notas de leitura, relatórios).

QUADRO 15 – Perfil dos agentes de letramento – EMPMAA

	CARGO NA ESCOLA	SITUAÇÃO FUNCIONAL		TEMPO NA ESCOLA	TEMPO NA EDUCAÇÃO	FAIXA ETÁRIA				ESCOLARIDADE ⁴⁰
		EFETIVO	TEMP			DE 25 A 30	DE 31 A 35	DE 35 A 50	+ DE 50	
P 01	PROF		X	02 ANOS	17 ANOS			X		Especialização
P0202	PROF		X	01 ANO	15 ANOS			X		Especialização
G04	GESTOR	X		05 ANOS	24 ANOS			X		Especialização
G03	GESTOR		X	06 MESES	10 ANOS	X	X			Especialização
P05	PROF	X		02 ANOS	10 ANOS			X		Especialização
P06	PROF	X		01 ANO	12 ANOS			X		Especialização
P07	PROF	X		02 ANOS	15 ANOS			X		Especialização
P08	PROF		X	01 MÊS	10 ANOS			X		Especialização
P09	PROF	X		06 MESES	22 ANOS				X	Especialização
P10	PROF	X		06 MESES	30 ANOS			X		Especialização
P11	PROF		X	06 MESES	15 ANOS			X		Especialização
P12	PROF	X		03 ANOS	14 ANOS		X			Especialização
P 13	PROF	X		16 ANOS	29 ANOS			X		Especialização
P14	PROF		X	06 MESES	26 ANOS			X		Especialização

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa. 2018

A maioria dos professores, 10 entre 12, responderam que fazem avaliação diagnóstica e

⁴⁰ - No fechamento deste trabalho tivemos a notícia que um dos professores da escola, informante da pesquisa, ingressou como aluno regular no Mestrado em Educação.

procuram conhecer o perfil de linguagem dos alunos, sobretudo quanto ao domínio da leitura e da escrita.

4.6.7 Uma agente de letramento peculiar, a responsável pela biblioteca⁴¹ escolar

Como o griô, o pesquisador imbuído do olhar etnográfico sai em campo à procura de boas e novas histórias. Quase sempre essas histórias são vividas por personagens que surgem e nos arrebatam. Muitas vezes, passando despercebidos pelo grande público, alguns profissionais que atuam nas escolas são, muitas vezes, invisibilizados. Apesar de invisíveis ao olhar comum, ou distantes das esferas de legitimidade e poder no espaço escolar, esses personagens trazem em si a garantia de belas histórias. Foi o que pudemos presenciar.

O tempo de permanência na escola EMPMAA possibilitou conhecer algumas nuances e detalhes que os documentos institucionais e as falas formais não revelam. O olhar etnográfico possibilita este desvelar e descobrir novas facetas do objeto investigado. Desse modo, ao adentrar o espaço escolar e conviver com o seu grupo, chamou a nossa atenção uma personagem que viria a muito importante para a nossa pesquisa e para compreender os processos de letramento na escola: a responsável pela biblioteca, a Sueli⁴².

Franzina, mas de olhar firme e decidido e de mãos ágeis, Sueli é servidora de apoio na escola, e tem como atividade formal a conservação e limpeza do prédio escolar. Entretanto, há alguns anos, na impossibilidade de se ter um servidor específico para a biblioteca, a Sueli passou a ser a responsável por ela, e assim, assumiu para si a tarefa de ser a cuidadora daquele espaço. Desde então, Sueli divide o seu trabalho parte na limpeza da escola, parte na biblioteca. Ela é responsável por catalogar os livros, organizá-los, distribuí-los aos professores, quando solicitado, fazer empréstimo aos alunos e apoiar as atividades que ocorrem no espaço da biblioteca. Ela tem 52 anos e cursou “apenas o Fundamental, parei na quarta série”. Ao falar da biblioteca, seus olhos brilham e ela afirma que “a biblioteca é o coração e a alma da escola”⁴⁴. “Uma escola não sobrevive sem livros”.

⁴¹ - O termo “biblioteca” é usado com ressalva pelos gestores; segundo a descrição da escola na plataforma Q’Edu, a escola EMPMAA não tem biblioteca, e sim Sala de Leitura, o que é corroborado pela Secretaria Municipal de Educação, que afirma que para ser biblioteca é necessário haver o bibliotecário. Entretanto, todos da escola chamam o espaço de biblioteca e o mesmo tem até uma placa com o nome da biblioteca. Portanto, para efeito deste trabalho, consideramos o espaço como biblioteca.

⁴² - Nome, falas e imagem divulgados de acordo com as regras da Ética na Pesquisa.



Figura 27 - Fotografia Cenas da Biblioteca – Agente de letramento .
Fonte: Acervo de pesquisa. Fotografia feita pela pesquisadora. (2018)

No decorrer do tempo em que permanecemos na escola, estivemos na biblioteca diversos dias, observando o trabalho da funcionária, a sua relação com os livros e a relação dos alunos com ela. Sueli nos conta na entrevista que desde menina era apaixonada pelos livros, mas para o pai, isso era inadmissível, uma vez que, na concepção dele, mulher não podia ler.

Ela cita também que lia escondido na casa das primas, que adoravam ler uma coleção romântica para moças (“Júlia, Sabrina e Bianca”) e que ela e a irmã liam debaixo da cama, escondidas e morrendo de medo de o pai descobrir.

Sueli nos conta que no dia a dia os alunos a procuram para que ela indique os livros para ler e pedem sugestões de gibis e outros materiais. Ela fala que, ao longo dos anos, desenvolveu uma estratégia muito eficaz, segundo ela. Como não dá conta de ler todos os livros, e sempre estão chegando novos, ela disse que lê o começo, até a metade, mais ou menos, e lê o final para saber como termina a história. Assim, ela consegue saber de que se trata o livro e pode comentar sobre ele com os alunos. Ela também colabora com os professores, divulgando os novos livros do acervo, organizando materiais de leitura para os alunos, conforme pedido pelos professores e é responsável por controlar o empréstimo dos livros didáticos e literários.

Sueli relata que estar no meio dos livros mudou a sua vida e sua forma de ver o mundo. Perguntamos se ela acha que estar no meio dos livros e ler constantemente influenciou de alguma maneira a forma de ela escrever e falar. Observa-se que ela fala muito bem. Ela responde enfaticamente: “Com certeza!” Segundo ela, “hoje ela fala muito melhor e escreve também, apesar de “quase não ter estudo”. Afirma com alegria e certo orgulho, que ensinou os filhos “a amar os livros” e na sua casa as filhas têm o hábito de comprar livros pela internet, “uma coisa impensável no seu tempo”. O netinho também já está sendo incentivado a ler e, “apesar de pequenino, já tem livrinhos de banho”.

Sueli é também a decoradora da escola, responsável pelos painéis da escola e pelos cenários dos teatros e hora do conto, Diz que aprendeu sozinha “lendo ali, olhando aqui, vou procurando ideia, comparando, tentando, até fazer igual”. Sueli é autodidata e apresenta-se como uma personagem importante nesta história de letramentos e *desletramentos*.

Um dos seus principais desejos: “ver a biblioteca linda, toda montadinha, bem equipada”.

5 CENAS DE LETRAMENTO: EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO MUITO ALÉM DA SALA DE AULA

Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.
(SARAMAGO, 1995)⁴³

O contexto escolar é um cenário privilegiado para se observar os eventos de letramento evidenciados nas *cenas de letramento* do cotidiano escolar. Entretanto, é necessário aguçar o olhar para compreender também o que está subjacente à superfície, as práticas de letramento.

Consideramos, para o nosso trabalho, o conceito de cotidiano utilizado por Santos, que ancorada em Certeau, afirma: “ratificamos que o cotidiano, seja ele escolar ou não, é historicamente 'fabricado' por uma coligação de fatores, que faz com que cada ambiente seja uma realidade e não outra (SANTOS, 2015, p. 71)”.

Santos (2015) destaca também o papel da linguagem na construção do cotidiano. Dessa forma, ao nos dedicarmos a conhecer as práticas e eventos de letramento que surgem no contexto da escola precisamos estar atentos. Nas palavras da autora: “Analisar o processo de construção das práticas sociais de leitura e escrita e pensar a respeito de suas invenções, faz buscar o singular e evidenciar microdiferenças entre diversos letramentos” (SANTOS, 2015, p. 71). Desse modo, o nosso olhar direcionou-se, como dito, para os usos da linguagem no contexto da escola.

Assim, observamos que o cotidiano dos adolescentes na vida e na escola é permeado por diversos usos da língua(gem), dentre eles, o uso da escrita; usos esses, nem sempre autorizados, nem sempre legitimados pela escola. Nas suas roupas, na sua pele, nos seus celulares, na sua fala, um mundo conceitual repleto de valores e marcas culturais vem à tona pela linguagem, fazendo emergir seus gostos, suas escolhas e desafiando a escola e seus paradigmas.

No dia a dia, percebe-se que a escola, muitas vezes, distancia-se dos usos da linguagem que são efetivados pelos alunos na vida cotidiana, fora dos seus muros.

Como dito, optamos por usar a fotografia, como elemento adicional na documentação da pesquisa, não meramente como recurso ilustrativo, mas como recurso que potencializa a narrativa etnográfica e a descrição, e evidencia elementos que o texto apresenta, mas pode ser realçado ou explicitado pela imagem. Este aporte imagético tem especial pertinência neste trabalho uma vez que se objetiva conhecer os eventos de letramento, sendo esses, segundo Street (2010) “fotografáveis”, isto é, os eventos de letramento são observáveis materialmente.

⁴³ Epígrafe do livro "Ensaio sobre a cegueira", citando o "Livro dos Conselhos" de El-Rei D. Duarte.



Figura 28 - Jovens e seu universo conceitual pelas imagens.
Fonte: Acervo da pesquisa – Fotografia feita pela pesquisadora. (2018).

Uma das cenas de letramento recorrente, fora das salas de aula, é relacionada ao uso do celular pelos alunos. Constantemente, pode-se ver os adolescentes nos intervalos das aulas, quase sempre em grupo, mexendo no celular, mostrando imagens, jogando, passando mensagens, ou mesmo conversando sobre algo que acabaram de ver na internet ou nas redes sociais (uma notícia, um jogo, um meme, um clipe musical...); usos esses, que ocorrem, quase sempre, em torno de um ou mais textos.



Figura 29 - Uso do celular na escola no horário do intervalo das aulas.
Fonte: Acervo da pesquisa – Fotografia feita pela pesquisadora (2018).

O celular é permitido fora dos horários de aula, entretanto, observa-se o embate na sala de aula: muitos alunos insistem em usá-lo durante as aulas. Os professores se dividem entre os que são absolutamente contra, os que são indiferentes e os que são favoráveis ao uso; inclusive incorporando em sua metodologia alguma aplicação pedagógica do celular. O acesso ainda é bem diverso e, de certa forma, limitado: alguns alunos não têm celular, alguns têm, mas não trazem para a escola, alguns têm e trazem, mas não têm acesso a internet. Desse modo, o acesso à internet pelo celular não é acessível a todos. Mas durante o intervalo das aulas, observa-se

que o mesmo é muito utilizado pelos alunos.

Alguns professores aproveitam o uso do celular e fazem alguma conexão com o trabalho na disciplina que ofertam, seja em aula ou como tarefa de casa. Foi o que observamos com relação às aulas de Ciências, Português e de Matemática, e foi relatado nas respostas dos questionários também com relação às aulas de História e Geografia.

5.1 DO LETRAMENTO ESCOLAR AOS MÚLTIPLOS LETRAMENTOS: PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA MUITO ALÉM DA SALA DE AULA

Observamos que a linguagem permeia a vida dos alunos dentro e fora da sala de aula, trazendo para dentro dos muros da escola valores, crenças, costumes, enfim, elementos da vida cotidiana deles, o que corrobora o postulado por Street (2010, 2014) e Terzi (2006). Aos poucos, os alunos adolescentes, trazem as marcas do mundo conceitual em que vivem, isto é, daquilo que os mobiliza fora dos muros da escola e é preciso que a escola dialogue com estes signos e acolha este capital linguístico e cultural que é construído e reconstruído por eles, a partir de referências da contemporaneidade que, como afirmam Rojo (2009) e Soares (2002), cada vez mais, invadem a vida das crianças e jovens, chegando também à escola.

De um modo geral, a escola perde a oportunidade de conhecer as práticas linguísticas e culturais nas quais os alunos se envolvem, isolando e evidenciando o que considera como práticas escolares legítimas (BOURDIEU, 2008).

Percebemos que, na EMMPAA, isso não é muito diferente, mas já há um grande avanço na perspectiva de procurar compreender e acolher a realidade do aluno, de considerar o seu Histórico de Letramento e seu capital linguístico e cultural. Assim, observamos que na avaliação diagnóstica no início do ano letivo, os professores têm a oportunidade de desenvolver atividades com o propósito de conhecer melhor as turmas e os alunos. Alguns professores aproveitam a oportunidade para se aproximarem desse universo conceitual dos alunos e, a partir desse olhar e das informações obtidas, desenvolverem o trabalho da disciplina.

De um modo geral, o que se vê normalmente é que a instituição escolar, apesar de, muitas vezes, acolher o aluno e tentar não estigmatizá-lo pelas suas referências linguísticas e sociais, ainda não consegue criar maiores possibilidades para de fato conhecer e aproveitar as práticas nas quais os alunos se envolvem na vida cotidiana, fora dos muros da escola, principalmente quanto aos usos da linguagem. Quando isso acontece, ocorre por iniciativa isolada de alguns professores.

Nesse universo multissemiótico no qual se insere a sociedade contemporânea, a escola cumpre um importante papel na perspectiva de não apenas disponibilizar o acesso à informação e à ampliação do conhecimento, mas também possibilitar a reflexão sobre o que se lê e se aprende e sobre os modos particulares de ser e estar no mundo. Nesse sentido, segundo uma das gestoras da escola, a escola também tem o desafio, constante de “trabalhar aspectos relativos ao convívio social e valores como solidariedade, honestidade, gentileza, urbanidade”, uma vez que, “para boa parte das crianças ali, a escola é a única referência de vida organizada”. (Notas da entrevista com a uma das gestoras – G 01)

Outro aspecto importante que percebemos é que a escola cumpre, também, um importante papel na reflexão e na escuta afetiva e efetiva dos problemas sociais dos alunos, que transcendem as suas casas e adentram à escola. Por essa razão, a escola realiza diversas atividades envolvendo os profissionais da escola e também em parceria com organizações públicas e privadas, envolvendo os alunos, especialmente os dos anos finais do Ensino Fundamental.

No corrente ano, os alunos participaram de diversas atividades extracurriculares – palestras, oficinas, eventos internos e externos – que visavam “ampliar as capacidades e desenvolver novas habilidades frente aos problemas que eles encontram lá fora” (Entrevista com a gestora G 01) e às exigências do mundo contemporâneo. Questões como o combate ao uso de drogas – uma realidade muito latente na comunidade escolar – escolha profissional, uso seguro do celular, orientação vocacional, violência urbana, combate à dengue (outro problema da comunidade), cuidados com a saúde, dentre outros, foram temas de atividades extracurriculares das quais os alunos participaram. Muitas vezes, tais atividades propiciaram eventos de letramento ao trabalharem diferentes gêneros textuais/discursivos como panfletos, cartilhas, cartazes e outros. Assim como também, múltiplas linguagens: vídeos, apresentações interativas no datashow, música, dança, arte...

Com o aporte teórico dos estudos do Letramento, reportamo-nos à Teoria Social do Letramento (Barton e Hamilton, 2004) e à Pedagogia da Comunicação, proposta por Ferrarezi Júnior (2014), para que, a partir destas perspectivas, se analisem as práticas de letramento no contexto da escola *lócus* de pesquisa. Dessa forma, voltamos nosso olhar para deslindar os eventos e as práticas de letramento no contexto dessa escola.

Desse modo, consideramos importante destacar que a escola EMPMAA, em grande medida, corrobora com a sua prática a concepção de que há muitos modos de ser letrado. (STREET, 2014, TERZI, 2003, TÔRRES, 2009), e apesar de evidenciar um trabalho que

privilegia a linguagem padrão, variante de prestígio social, valoriza também nas suas práticas outras linguagens, possibilitando aos alunos exercitarem diferentes formas de linguagem e refletirem sobre o seu uso no cotidiano e na sociedade contemporânea.

Para consolidar um trabalho pedagógico, coerente com a concepção de aprendizagem sociointeracionista como postulado em seu PPP, a escola apresenta no Projeto Político-Pedagógico a informação que adota a Metodologia de Projetos, desenvolvendo, ao longo do ano, diferentes projetos interdisciplinares que envolvem todos os alunos de todas as turmas.

No decorrer da nossa permanência na escola, tivemos a oportunidade de observar e acompanhar alguns desses projetos, da fase de planejamento à culminância e avaliação. Como há um universo muito grande de atividades realizadas, optamos por selecionar algumas dessas atividades, de modo a delimitar o estudo a essas práticas e a evidenciar os eventos e as práticas de letramento subjacentes a elas.

Para tanto, procuramos conhecer e mapear os diferentes eventos de letramento que ocorrem nas diferentes esferas da escola, compreendendo as práticas que surgem desse contexto, a fim de verificar quais desses eventos e práticas possibilitam maior ampliação do letramento dos alunos.

Durante o trabalho de campo, no acompanhamento das atividades coletivas, interdisciplinares e extraclasse, foi possível nos aproximar mais dos alunos e professores envolvidos, desvelando aspectos dos processos sociais e acadêmicos que apenas a observação da sala de aula não possibilita.

Ao observarmos a interação dos sujeitos mediados pela linguagem nos diferentes domínios do contexto escolar, evidenciamos um conjunto de práticas pedagógicas que revelam práticas de letramento relacionadas às diversas esferas da vida escolar, com as quais relacionam-se os eventos de letramento. Tais atividades possibilitam aos alunos desenvolver os usos sociais da leitura, da escrita e, também do ouvir e do falar

Dessa forma, identificamos nos eventos de letramento observados no contexto da escola, os seguintes conjuntos de práticas que mais se evidenciaram:



Figura 30 - Esquema “Letramentos na Escola EMPMAA”.
Fonte: Elaboração da pesquisadora. (2018).

Como dito, verificamos que no desenvolvimento da proposta pedagógica, a escola EMPMAA enuncia a opção pela Metodologia de Projetos como um dos pilares do seu PPP, e seu modo de ser e estar no mundo como contexto do Ensino Fundamental no âmbito da Educação Básica. Assim, pudemos observar que, no desenvolvimento do PPP institucional, e na adoção dos projetos, a escola prioriza alguns tipos de letramento em detrimento de outros, a fim de atingir os seus objetivos.

Kleiman (2010) e Oliveira *et al.* (2014), apontam para a relevância de se desenvolverem projetos de letramento a fim de se ampliarem as possibilidades de letramento dos alunos e possibilitar o acesso aos usos sociais da leitura e da escrita.

Nas palavras de Kleiman

Uma perspectiva escolar de letramento – que, afirmo, **não é contraditória a uma perspectiva social da escrita na esfera de atividades escolares** – tem por foco atividades vinculadas a práticas em que a leitura e a escrita são ferramentas para agir socialmente. Aliás, **as práticas escolares de aprendizagem e uso da língua escrita, ainda que “estritamente escolares”, são também práticas sociais**, sendo que muitas delas, (...), tomam por base práticas sociais e, portanto, recontextualizam as práticas com as quais os alunos convivem fora da escola, tornando-as mais significativas para eles (KLEIMAN, 2010, p. 380. Grifos nossos.).



Figura 31 - Cena do Festival Literário—. Apresentação oral de trabalho.
Fonte: Acervo da pesquisa – Fotografia feita pela pesquisadora (2018).

A cena acima é de uma apresentação do “Projeto Literário”, desenvolvido pela escola todos os anos e previsto no PPP. No decorrer do projeto, cada turma trabalha um autor, escolhido *a priori*, sob a coordenação de alguns professores, geralmente dois. Sempre em uma abordagem interdisciplinar. Os alunos do 9º *branco* desenvolveram um projeto de pesquisa sobre a obra de Chico Buarque, sob a orientação dos professores de História e de Matemática.

O trabalho foi desenvolvido no primeiro semestre e apresentado no início do segundo, no mês de agosto. Na manhã do sábado letivo, realizado como culminância das atividades, eles montaram salas temáticas e apresentaram para os convidados seus trabalhos e o que aprenderam no processo. Foi uma grata surpresa participar desse evento e presenciar a excelente apresentação dos grupos de alunos, em especial os do 9º ano. Com proficiência e traquejo, demonstraram uma ótima oralidade, com vocabulário e postura adequados aos fins acadêmicos, denotando o processo de aprendizagem construído durante a realização do projeto.



Figura 32 - Cena do Festival Literário –. Apresentação oral de trabalho.
Fonte: Acervo da pesquisa – Fotografia feita pela pesquisadora (2018).

Assim, no universo particular da escola que investigamos, observamos que há um certo movimento no sentido de “dar voz e vez” aos alunos em muitos momentos, buscando desenvolver práticas pedagógicas que incentivem o desenvolvimento não apenas da leitura e da escrita, mas também possibilitem exercitar e desenvolver a oralidade e o saber ouvir. Habilidades essas tão difíceis e necessárias para a sobrevivência na sociedade letrada na contemporaneidade, como nos aponta Ferrarezi Júnior (2014), o que nem sempre é um exercício fácil, considerando-se a faixa etária e o contexto social dos alunos.

Desse modo, consideramos que o processo de ampliação dos letramentos na EMPMAA, a partir do incentivo ao desenvolvimento de eventos de letramento no contexto escolar, estabelece-se a partir da conjunção de fatores que evidenciam o conjunto de práticas de letramento, as quais podemos, certamente, relacionar às habilidades da Pedagogia da Comunicação (FERRAREZI JÚNIOR, 2014).

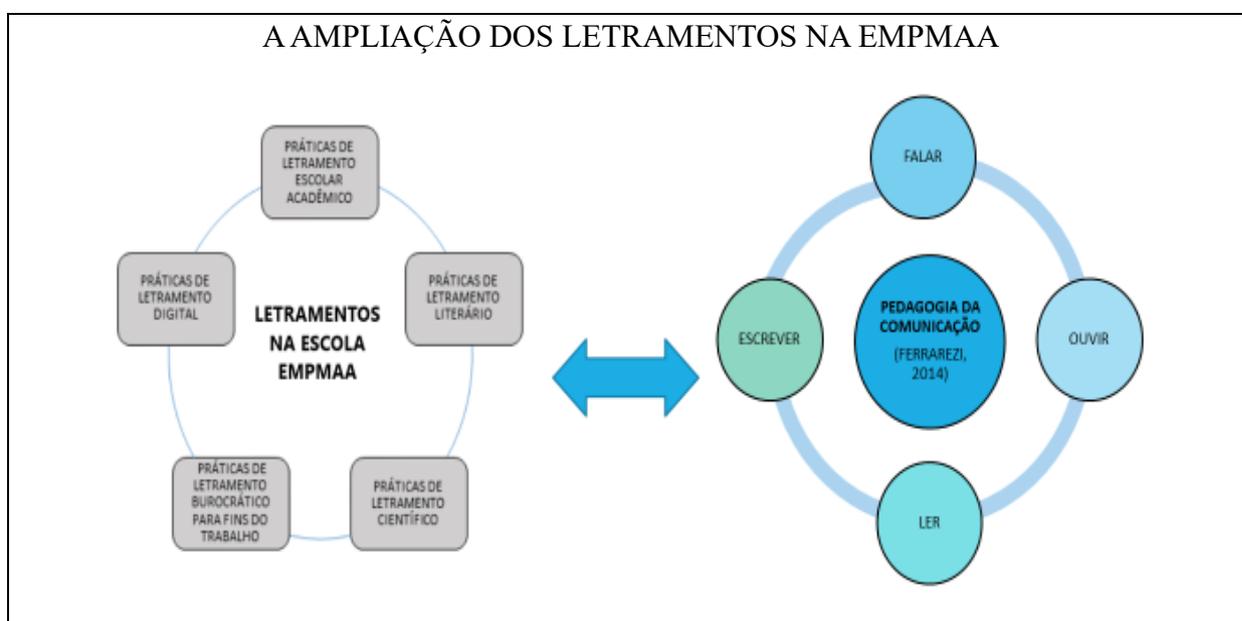


Figura. 33 - Modelo da ampliação dos letramentos na EMPMAA

Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir dos registros da pesquisa (2018).

Consideramos que o desenvolvimento de projetos na EMPMAA sinaliza, certamente, para a adoção de uma *práxis* mais alinhada ao modelo ideológico de letramento, na medida em que a leitura e a escrita são considerados pela escola, não como práticas simplesmente autônomas e descontextualizadas, mas sim, evidencia-se, na observação do fazer da escola, uma preocupação em compreender o letramento como uma prática social, oportunizando aos alunos vivenciar situações nas quais a leitura e a escrita têm um propósito e uma função social.

Assim, para melhor compreender esta opção da escola pelo trabalho com projetos

interdisciplinares, de modo a ampliar os letramentos dos alunos, voltamos nosso olhar para alguns desses projetos e atividades e o que se descortinou à nossa frente foi surpreendente. Cada projeto funciona como um macrocontexto para inúmeros eventos de letramento, que trazem no seu bojo os valores, crenças e costumes da comunidade escolar e os veiculados pela escola no seu PPP.

Desse modo, as práticas que possibilitam o ler, o escrever, o falar e ouvir tem sido desenvolvidas pela escola e constituem, sem dúvida, instâncias de interação e mútua aprendizagem. Por essa razão, consideramos que a EMPMAA tem se aproximado muito da proposta de Ferrarezi Júnior (2014), que estabelece a Pedagogia da Comunicação como um contraponto para as práticas de silenciamento, muitas vezes desenvolvidas na e pela escola.

Pudemos perceber que há nessa proposta assumida pela EMPMAA o desejo de ser uma escola “viva”, isto é, “cheia de vida”, como nos instiga o autor. Os eventos e atividades curriculares e extracurriculares que acontecem quase sempre de forma interdisciplinar, geralmente fora da sala de aula, transbordam cor, alegria, envolvimento, sempre a partir da interlocução com textos escritos, lidos, falados ou cantados... quase sempre relacionando os momentos de compartilhamento da aprendizagem com as quatro competências da comunicação: o ler, o ouvir, o falar e o escrever. Tais atividades conseguem mobilizar muito do desejo dos alunos de estarem na escola e de aprenderem. Por essa razão, concordamos com Ferrarezi Júnior (2014) quando afirma que “Uma prática pedagógica assim tem grande poder transformador”.

Salientamos que a prática de projetos desenvolvida pela escola, não exclui o desenvolvimento curricular formal, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais. O currículo é dividido em disciplinas que desenvolvem o seu conteúdo de forma regular. Em alguns momentos acontece o trabalho interdisciplinar nos projetos. Nesse aspecto, também, percebe-se que, apesar de algumas vezes as disciplinas da segunda etapa do Ensino Fundamental (anos finais) desenvolverem práticas interdisciplinares, a lógica ainda é fragmentada. Desse modo, percebemos que há uma maior interlocução entre as disciplinas da primeira etapa do ensino fundamental (anos iniciais), com maior interação entre os conteúdos curriculares.

Além da observação e participação nos eventos interdisciplinares fora da sala de aula, tivemos a oportunidade de observar e acompanhar presencialmente aulas normais, de conteúdo curricular formal: aulas de português (língua materna), e também das disciplinas de artes, de matemática, de geografia, de ciências e história nas quais os professores, mesmo sem o

embasamento teórico, desenvolveram eventos de letramento que propiciaram práticas alinhadas ao modelo ideológico, evidenciando diferentes letramentos, ampliando o referencial linguístico dos alunos. Aulas em que as atividades, mesmo quando a partir do livro didático, ao girar em torno de um ou mais textos escritos, os alunos eram levados a ler, ouvir, falar e escrever. Aulas dentro da sala de aula normal e aulas realizadas nos outros espaços da escola: laboratório de informática, biblioteca, pátio, quadra, corredores externos.

Desse modo, as práticas nessas aulas que presenciamos traziam, certamente, muita relação com a Pedagogia da Comunicação (FERRAREZI JÚNIOR, 2014). Assim, também, muitas das atividades que observamos corroboram com sua *práxis* uma prática pedagógica mais alinhada ao modelo ideológico, alicerçada no letramento como prática social, como propõe Street (2010, 2012, 2014).

Mas presenciamos, também, aulas tradicionais e práticas de silenciamento. Aulas esvaziadas de conteúdo e significado para os alunos. Aulas em que havia uma certa indisciplina e falta de manejo da turma por parte do professor. E, claramente, em cujas atividades havia pouco significado para os alunos. Novamente percebemos essa dimensão relacionada mais fortemente aos anos finais do Ensino Fundamental. Mas podemos afirmar que foram a minoria. E o destaque que damos às práticas exitosas, valem pelo que elas são: a parte mais significativa do processo. E ainda, um caminho possível de ser ampliado às outras esferas da escola e às escolas que ainda não trilham esse caminho.

Destacamos para exemplificar essas práticas exitosas, algumas dessas atividades, das quais participamos, para mapear e analisar os eventos de letramento, na perspectiva proposta pelo NLS, adotando o ponto de vista a partir de premissas ancoradas na abordagem da Teoria Social do Letramento, que se apresentam, no nosso entendimento, como “cenas de letramento”. São elas:

A) Cenas de letramento no contexto da aula teórico-prática de Ciências, realizada no dia 07/03/2018

Tipo de atividade: curricular. Práticas de letramento evidenciadas: letramento acadêmico e escolar, letramento científico e letramento digital.

Logo no segundo mês do trabalho de campo, foi possível observar uma atividade que muito nos instigou. Um burburinho no pátio chamou nossa atenção. Os alunos do 8º ano passavam alegremente com seus materiais e iam se reunindo em torno das mesas do pátio aberto que funciona como refeitório. Nesse dia havia planejado observar algumas atividades na biblioteca, mas autorizada pela professora e a convite dela, fui acompanhar e observar o que ia

acontecer na aula aberta de Ciências. Era uma aula teórico-prática da disciplina: construção de maquetes de células (organelas), relativa ao conteúdo que estava sendo estudado em sala.

Como dito, a escola não conta com laboratório de Ciências, nem sala multimídia. A professora relatou que solicitou aos alunos que pesquisassem modelos de células na internet, em casa, para ampliar os modelos que haviam estudado no livro didático e registrado no caderno. Os alunos foram divididos em grupos e foram orientados a trazerem materiais reciclados para montarem as suas maquetes de célula.

Na conversa com os alunos, eles disseram que, antes da montagem, eles deveriam fazer o registro escrito no caderno, explicando o processo, desenhando o protótipo do modelo que iriam criar, e registrando os materiais que foram usados. Todo o registro, deveria ser orientado pelo conteúdo que estudaram em sala, completado com as pesquisas que fizeram. Apesar de a maquete ser coletiva, o registro no caderno deveria ser individual. Explicaram que os materiais foram recolhidos em casa, ou mesmo no lixo. Foi impressionante acompanhar todo o processo.

Os alunos trabalharam de forma autônoma, sozinhos ou em grupos nas mesas do refeitório; a professora apenas dava uma ou outra consultoria. E enquanto os alunos faziam as maquetes, ela iniciava a montagem da exposição, ao lado da biblioteca, bem perto de onde eles trabalhavam. Como muitos materiais usados eram perecíveis, os trabalhos ficariam expostos por pouco tempo.

Não houve nenhuma situação de indisciplina que merecesse destaque, nem aluno fazendo bagunça ou atrapalhando os colegas. De vez em quando, havia uma agitação, vezes um pouco mais altas ou risadas, ou por estarem discutindo o que fazer, ou algo que saía errado ou muito bom. Era grande o envolvimento deles na atividade.

A qualidade tanto das maquetes, quanto dos registros escritos foi surpreendente, uma vez que tudo foi manuscrito e sem qualquer apoio tecnológico. Pudemos observar cadernos bem organizados, e com bastante conteúdo. Cartazes e maquetes bem elaborados e criativos, que atendiam perfeitamente aos objetivos da atividade. Os cartazes eram, na verdade, as legendas das maquetes.

Nesse processo, os alunos escreveram e leram diferentes gêneros textuais/discursivos: esquemas, resumos, legendas, explicações, anotações de observações, resenhas. Muito textos lidos e escritos! Como Street diria... “havia muito letramento ali”.

Salienta-se que as fotografias foram feitas com autorização da professora e da escola, a maioria, sem eles perceberem, a uma certa distância para documentar as interações, mas de modo que não atrapalhasse o processo, exceto as fotos dos cadernos e trabalhos, que foram

feitos depois da aula, com a permissão dos respectivos donos e autores.⁴⁴



Figura 34 - Cartaz aula de Ciências. Texto elaborado pelos alunos.
Fonte: Acervo da pesquisa – Fotografia feita pela pesquisadora (2018).

Destaca-se na imagem a seguir, a imagem de um caderno de aluno que mostra um pouco do processo pedagógico por trás da atividade, de modo a evidenciar que a atividade que observamos no pátio, não era simplesmente uma atividade avulsa, descontextualizada. A atividade que observamos fazia parte de um processo planejado para ser um momento no qual os alunos pudessem produzir sentido para o conteúdo e para a aprendizagem. Podendo, de fato, construir um processo de aprendizagem, coerente com o que a proposta da escola emanada no seu PPP.

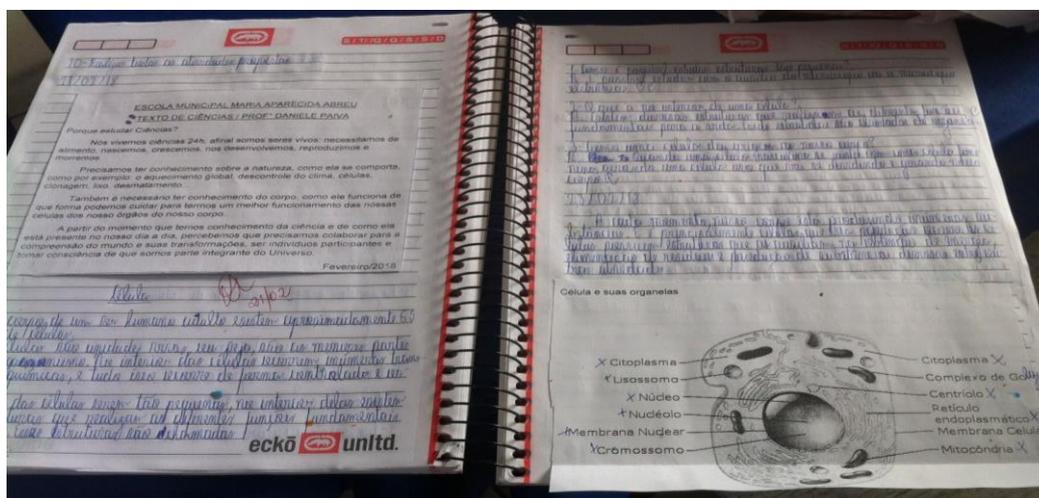


Figura 35 - Caderno de aluno.
Fonte: Acervo da pesquisa – Fotografia feita pela pesquisadora (2018).

⁴⁴ Salientamos que todas as fotografias usadas neste trabalho foram feitas segundo as normas da ética na pesquisa.

O texto da professora na abertura da unidade de estudo contextualiza a disciplina no universo de tantos saberes, chamando a atenção para o esforço da docente de possibilitar que o aluno possa construir sentido para o que está aprendendo na escola.

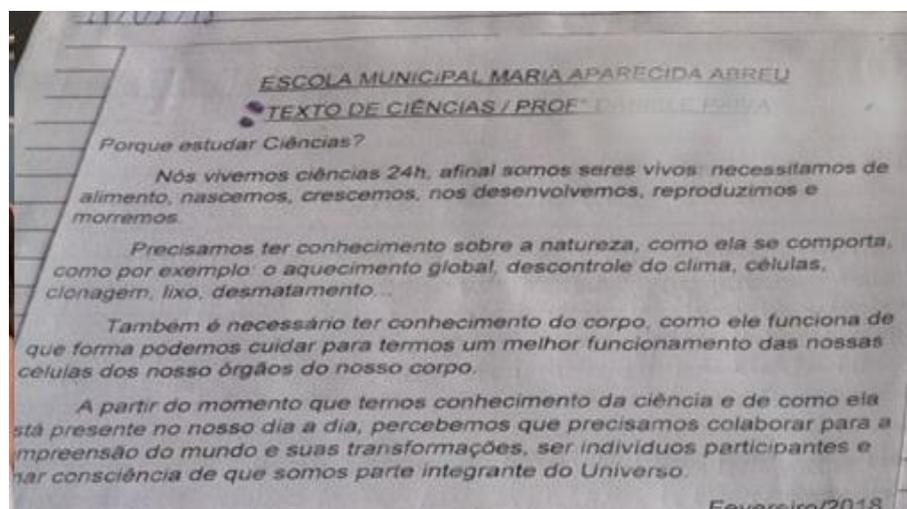


Figura 36 - Destaque de texto no caderno de um aluno.

Fonte: Acervo da pesquisa – Fotografia feita pela pesquisadora (2018).



Figura 37 - Cena de letramento na aula de Ciências.

Fonte: Acervo da pesquisa – Fotografia feita pela pesquisadora (2018).

Outro destaque que devemos fazer é sobre o trabalho em equipe. O trabalho foi de fato construído pelos grupos, e a professora cuidou para que todos trabalhassem em todas as etapas

do processo. No decorrer da construção das maquetes pudemos observar a grande interação entre eles, falando, explicando, dando ideias, discordando, emprestando material.

Com certeza, podemos considerar que essa cena de letramento se alinha, em grande medida, aos postulados da Pedagogia da Comunicação (FERRAREZI JÚNIOR, 2014) e ao letramento ideológico, como proposto por Street (2014).



Figura 38 - Cenas de letramento na aula de Ciências.

Fonte: Acervo da pesquisa – Fotografia feita pela pesquisadora (2018).

Destacamos, por fim, que a iniciativa da professora em propiciar a ampliação dos letramentos, desenvolvendo metodologias ativas e aprofundando o conteúdo científico, o

letramento científico dos alunos é, sem dúvida, uma opção política e engajada do fazer docente. Consideramos como Libânio (2016) que, ao viabilizar o acesso ao conhecimento historicamente construído, e possibilitar a aprendizagem efetiva dos conteúdos escolares, a professora amplia a cidadania e o acesso desse grupo de alunos aos bens culturais. Torna-se fundamental lembrar que esse grupo de alunos, em comparação com os alunos oriundos das classes privilegiadas da sociedade, encontra-se, quase sempre, em desvantagem devido à situação de desigualdade e imobilização social. Sem laboratórios, e acesso a materiais de pesquisa e às novas tecnologias, o professor reinventa o seu fazer para conseguir fomentar a aprendizagem efetiva dos alunos. Dessa forma, fornece ferramentas para que esses alunos possam vislumbrar novas possibilidades ao sair da escola, colaborando para que possam galgar outros patamares na escolarização e se inserirem na sociedade letrada, ampliando a vida acadêmica. Para tanto, necessitam estar melhor preparados.

Por essa razão, consideramos que a cena de letramento da aula aberta de Ciências, assim como outras que presenciamos, é uma grande contribuição para ampliação do letramento e avanço na escolarização desses alunos.

B) Cenas de letramento no contexto do Projeto Interação Família – Escola: “Festa da Família”⁴⁵, realizado no 1º bimestre/19. Culminância: 24 de abril de 2018)

Tipo de atividade: extracurricular, interdisciplinar, prevista no PPP da escola.

Público-alvo: alunos das turmas do 1º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental – anos finais - e suas famílias.

O evento “Festa da Família” foi uma atividade que fez parte de um projeto maior que visava aumentar a interação da família com a escola, com inúmeros desdobramentos, realizado no decorrer do primeiro bimestre, um evento de culminância, realizada em um sábado, na parte da manhã.

A “Festa da Família” foi dia planejado para que as famílias pudessem estar no espaço escolar; terem acesso às atividades que os alunos desenvolveram ao longo do bimestre, não apenas como meros espectadores, mas sim como uma possibilidade de interação e participação junto com os alunos. A escola pensada como um cenário vivo de interação pela linguagem”. (Texto da Pesquisadora – notas do Diário de Campo. Março/2018).

Registramos no Diário de Campo nossas impressões e observações iniciais sobre o evento, e destacamos alguns trechos:

⁴⁵ - Apresentamos a seguir uma pequena parte do registro de campo (registro oral feito pela pesquisadora, em gravação no celular, após o evento: gravações de depoimentos de informantes e anotações registradas durante e após o evento pela pesquisadora.

Hoje foi uma manhã de sábado realmente diferente e incrível.(...).

Acabei de ligar para a minha orientadora, emocionada com tudo o que vi, ouvi e vivi aqui nesta manhã. Nem esperei chegar em casa. Estou sentada na calçada da rua da escola, gravando este áudio.

Ao longo do último mês acompanhei a realização de algumas atividades em sala e nos outros espaços da escola que foram, de certo modo, preparatórias para o que está acontecendo hoje aqui: leitura e produção de textos, elaboração de cartazes, ensaios de números artísticos e musicais, produções de artes diversas (quadrinhos, desenhos, pinturas), com destaque para a leitura de diferentes textos sobre temas relacionados à família, rodas de discussão e outras atividades que envolveram todas as turmas, do 1º ao 9º ano, cada um com sua atividade.

Logo ao chegar na escola, às 8 horas da manhã, fui impactada com o que vi: a escola estava com os portões abertos, havia um grande cartaz de “Bem-vindos” logo na entrada e uma profusão de gente entrando: pais, avós, tios, muitas crianças de todas as idades, alunos e não alunos da escola.

Foi uma manhã fantástica de muita interação entre os alunos e as famílias. A escola posicionando-se como agência de letramento e possibilitando o diálogo entre o letramento que o aluno constrói na escola e o letramento familiar e cotidiano, construído em interação com a família. (Texto da Pesquisadora – notas do Diário de Campo. Abril/2018).

O espaço da escola foi organizado de forma diferente para abrigar as atividades planejadas envolvendo todas as turmas dos turnos da manhã e da tarde, sendo que o tempo foi distribuído de modo que os pais pudessem transitar pelas exposições, participar de atividades nas salas temáticas, e também assistir a apresentações artísticas (música, dança e declamação de poemas) no palco improvisado no pátio que fica no centro do prédio escolar (O pátio multiuso da escola).

Nos corredores e nos pátios entre os prédios foram organizados “estandes” de exposição de trabalhos realizados pelos alunos ligados aos temas de interesse das famílias. Havia mesas com trabalhos, varais de cartazes, exposição de fotografias, dentre outros.

Uma das grandes atrações da manhã foram as salas temáticas, montadas nas salas de aula.

Foi montada uma “Sala de leitura”, na qual os pais podiam ficar e ler. Uma gama de livros de diferentes tipos e revistas foram organizados em mini estantes e cestas para uso dos pais e seus filhos. A organização do espaço da sala foi pensada para que os pais pudessem ficar confortavelmente lendo. Havia um tapete no chão, almofadas e pequenas rodas de cadeiras nos cantos da sala, para que o pais pudessem ler para as crianças ou os filhos lerem para os pais.

Havia também a possibilidade de deixarem as crianças menores colorindo e desenhando na sala ao lado, uma “Sala de Artes” pensada para este fim, enquanto os pais ou irmãos liam na sala de leitura ou faziam uma outra atividade.

Essas salas ficaram abertas durante toda a manhã e o acesso a elas era livre e voluntário.

Quando fui à sala de leitura pude presenciar cenas de letramento bem peculiares: i) Um pai (que soube depois ser caminhoneiro), deitado no chão lendo um gibi e o filho, apoiado na perna do pai lia também. A expressão do pai era de satisfação e ria da história... Abordado fora da sala de aula, disse que “há um tempão não lia um gibi” e “foi bacana ver o meu moleque... tá lendo direitinho sem gaguejar...”, falou sobre o filho que tem 08 anos e lia com ele; .ii) Uma mãe acompanhada de dois filhos sentou-se no canto da sala e foi ler para os meninos... não terminou a história e foi chamada pelo terceiro filho que queria mostrar algo para ela, fora da sala; mais tarde essa mãe voltou sozinha para a sala para ler. Indagada por nós, disse que ficou curiosa pra saber como terminaria a história. Falou que no dia a dia “não consegue ler nada diferente”. Trabalha como diarista fora de casa e quando chega o tempo é pouco pra dar conta das demandas de casa. Mas disse que leva livros do trabalho para os filhos lerem e manda eles pegarem na escola. Adorou a sala de leitura; ii) Em outro canto, uma criança de dez anos lia um gibi para a avó e fazia gestos e sons, encenando o que lia, a avó atenta, ria... iv) No outro canto, um aluno do 9º ano lia sozinho... disse que os pais não vêm neste tipo de evento... vinham só quando ele era menor, e que estava aproveitando pra ler umas revistas, pois gosta de ler revistas e em casa não tem. (Texto da Pesquisadora – notas do Diário de Campo. Abril/2018).

Havia também um espaço para jogos. Nele foram disponibilizados diversos tipos de jogos de tabuleiro, coletivos e individuais, jogos de raciocínio, de montar, de diferentes faixas etárias para que os pais pudessem jogar com os filhos, os alunos entre si, sempre com a presença de um professor que coordenava a sala e monitorava os jogos.

Outra sala também muito disputada foi a sala de fotografia. A sala foi montada como um estúdio de fotografia na qual havia um grande balcão feito de carteiras, no qual foram expostos e disponibilizados para empréstimo uma grande quantidade de acessórios lúdicos para fotos: chapéus, perucas, colares, óculos, lenços, plumas, plaquinhas lúdicas, de diversos formatos e cores. Tais acessórios foram utilizados pelos pais e alunos para fazerem fotos incrementadas com os seus celulares. Nesse contexto, a fotografia surge como uma possibilidade de registro do momento familiar e desvela diversos aspectos do letramento na contemporaneidade. A foto feita por terceiros e a selfie, um novo tipo de registro, uma nova linguagem. Foi possível presenciar famílias reunidas se produzindo e registrando estes momentos em interação. Pudemos observar o contentamento e a alegria dos alunos e dos pais nesse momento. Diversos arranjos e poses para as fotos, algumas vezes, usando as plaquinhas disponíveis com frases lúdicas e frases alusivas à família, em português e em inglês. Parecia que estavam numa festa. Esta sala também contava com a mediação de uma professora durante toda a manhã.

Observamos a alegria, o contentamento dos pais e das crianças no desenvolvimento dessas atividades. Nas salas temáticas, no pátio, na fila do lanche, nas apresentações, muito

burburinho, alguns abraços e até choros emocionados, presenciamos.

No corredor destas salas, exatamente do lado de fora delas, havia exposição de trabalhos dos alunos. Um balcão de carteiras sobre a dengue, tema de grande interesse das famílias, com a escultura do mosquito *aedes aegypti* e textos produzidos pelos alunos nas aulas de Ciências, foi muito visitado.

Na porta de outra sala, estava a exposição de cadernos de receitas produzidos pelos alunos do 8º ano, nas aulas de português. O registro escrito das receitas foi elaborado pelos alunos a partir da coleta das receitas em entrevistas feitas com os familiares. Os alunos entrevistaram os parentes sobre a sua memória alimentar, registraram de forma manuscrita as receitas e, posteriormente, foram para o laboratório de informática onde produziram os textos que, depois de impressos, foram organizados e montado o caderno de receita., Depois os cadernos foram encapados, ilustrados e finalmente expostos. Finalmente seriam levados como lembrança pelas famílias.

Havia também a “Sala do Bazar” com uma grande quantidade de roupas e acessórios, sapatos e bolsas usados, etiquetados, para a venda, por um valor simbólico. Uma sala bastante procurada também e de grande valor para a comunidade escolar.

Para evitar qualquer tipo de constrangimento por parte das famílias, ou interrupção das atividades que estavam sendo realizadas, não foram feitas fotografias dentro das salas temáticas, exceto na sala de fotos, pois todos estavam fotografando lá. Desse modo, foram fotografadas as atividades nas áreas externas às salas de aula e nos espaços coletivos.

No pátio central, aconteceram durante a manhã diversas apresentações artísticas protagonizadas pelos alunos: danças, apresentações musicais, declamações, dentre outras. Houve também a entrega de diplomas aos alunos que se destacaram em cada ano nas avaliações do SIMAD.

A um canto, ao lado de uma exposição de trabalhos, observei uma senhora já de idade, parada sorrindo, com uma expressão encantada. Cumprimentei-a e perguntei se estava gostando da “festa”. Conversamos. Ela me contou que era avó de uma criança de dez anos que estava por perto, vendo alguns trabalhos. Ela disse “Menina, foi um ‘sopro no céu’ (mudando a voz). Uma alegria do tamanho do céu ver meu netinho lendo igual o moço da tv...” e riu. “Eu menina, tive dessas coisas não. Na idade dele, já tava na lida da roça.” Perguntei pelos pais da criança. A avó disse que pai está trabalhando, e a mãe “largou dele”, foi embora. “Eu que crio. No que depender de mim, num larga os estudo não”. (*Texto da Pesquisadora – notas do Diário de Campo. Abril/2018*).

Acompanhei, também, durante uma parte da manhã a fila para compra de lanche na cantina escolar. No dia do evento, a escola vende a preços bem populares alguns itens como cachorro quente, refrigerante, salgadinhos. Pudemos observar a intensa interação entre algumas famílias e os alunos, seja com os alunos mostrando aos pais ou avós suas produções escritas ou

algum trabalho que retiraram da exposição, seja na negociação para a compra das fichas e escolha do lanche, explicitando alguns eventos peculiares de letramento.

Assim, a Festa da Família foi exatamente o que se propôs, um evento de promoção da relação família-escola, e da própria família com seus filhos. “Pena que exatamente aqueles que mais precisam de um momento como esse, muitas vezes, não comparecem”, comenta a gestora G01. “Mas a participação foi muito boa, vieram em peso”, completa. A escola estava mesmo muito cheia.



Figura 39 - Cenas de letramento da Festa da Família.

Fonte: Acervo da pesquisa – Fotografias feitas pela pesquisadora. (2018).

Como o objetivo de ampliar o universo de informações a respeito das práticas diversificadas que a escola EMPMAA desenvolve ao longo do ano letivo, selecionamos uma sequência de imagens dessas atividades que surgem como macroeventos de letramento, nos quais tivemos a oportunidade de presenciar inúmeros eventos de letramento.

Descrever em detalhes todas essas atividades e seus respectivos eventos de letramento foi um desafio para a pesquisadora dada a riqueza de dados gerados a partir desses momentos.

Destacam-se, a seguir, algumas imagens desses macroeventos que, em grande medida, possibilitam ampliar o nosso olhar para compreender o espaço plural, multifacetado do contexto escolar da EMPMAA.

C) Cenas que explicitam as práticas de letramento literário – Projeto Escola Leitora

1 - Cenas de Letramento no contexto do Projeto Escola Leitora “Festival Literário”, realizado no 1º semestre de 2019; culminância no sábado letivo em agosto/2018.

Tipo de atividade: extracurricular e interdisciplinar, prevista no PPP da escola. Público-alvo: alunos das turmas do 1º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental e suas famílias. Práticas de letramento evidenciadas: letramento literário, letramento escolar, letramento digital. O projeto previa atividades curriculares e extra-curriculares, leitura e discussão de diferentes gêneros textuais/discursivos e leitura diária relacionada aos autores escolhidos pelos alunos.

De acordo com o planejamento, o projeto foi iniciado em março de 2018 e teve a duração de cinco meses. Nesse período foram realizadas reuniões dos professores com a equipe gestora para discussão dos objetivos e planejamento das ações.

O Festival Literário foi a culminância de um projeto maior previsto no PPP da escola que foi desenvolvido ao longo do primeiro semestre de 2018. A culminância do projeto foi em um sábado letivo no final de agosto. Foram feitas muitas atividades de sensibilização dos alunos tanto nos anos iniciais, quanto nos anos finais: rodas de leitura, debates, sequências didáticas, teatros e outros.

Após a fase de sensibilização, cada turma escolheu, com a participação dos professores, um autor para trabalhar durante o projeto e que seria apresentado pela turma no Festival Literário. Conforme já mencionado anteriormente, foi grande o envolvimento dos professores e alunos com o projeto. Destacamos algumas cenas fotografadas para registrar a dinâmica do dia.

QUADRO 19 – Autores trabalhados no Festival Literário 2018 - EPMMAA

AUTORES ESCOLHIDOS PELAS TURMAS PARA O FESTIVAL LITERÁRIO			
9º MARROM	Graciliano Ramos	4º AMARELO	Ana Maria Machado
9º BRANCO	Chico Buarque de Holanda	4º BRANCO	Monteiro Lobato
8º LILÁS	Arthur Conan Doyle	3º VERDE	Eva Furnari
8º AMARELO	Cecília Meireles	3º LILÁS	Cecília Meireles
7º VERDE	Marcos Rey	2º LARANJA	Ziraldo
5º BEGE	Ziraldo	2º VERMELHO	Ruth Rocha
5º LARANJA	Maurício de Souza	2º BEGE	Vinícius de Moraes
5º AZUL	Vinícius de Moraes	1º CINZA	Compositor João de Barros
4º MARROM	Ruth Rocha	1º AZUL	Roseana Murray

Fonte: Registros de pesquisa. (2018).



Figura 40 - Cenas do Festival Literário.

Fonte: Acervo da pesquisa – Fotografias feitas pela pesquisadora. (2018).



Figura 41 - Cenas do Festival Literário.

Fonte: Acervo da pesquisa – Fotografias feitas pela pesquisadora. (2018).



Figura 42 - Cenas do Festival Literário.

Fonte: Acervo da pesquisa – Fotografias feitas pela pesquisadora. (2018).

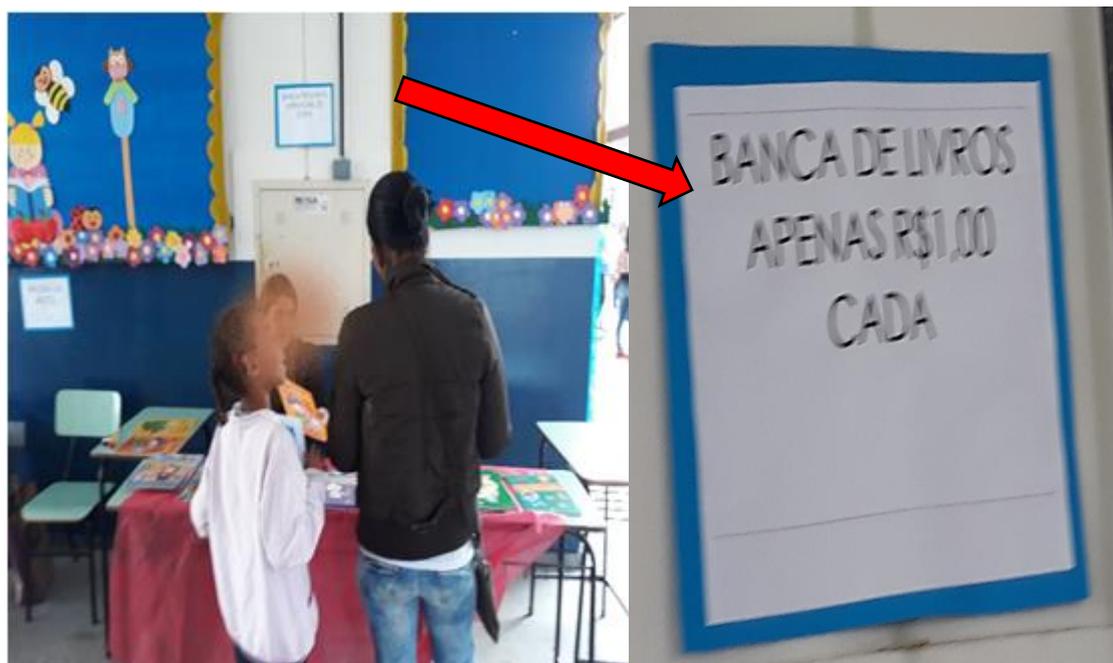


Figura 43 - Cenas do Letramento Literário – Projeto Literário. Banquinha de venda de livros.
Fonte: Acervo da pesquisa – Fotografias feitas pela pesquisadora. 2018.

No decorrer desse sábado letivo, pudemos observar e acompanhar diversas cenas nas quais poderiam ser visualizados uma série de eventos de letramento. Descrever todas essas cenas seria muito extenso, por isso, optamos por apenas destacar algumas delas, cujo registro foi feito pela fotografia e pelo registro das impressões e depoimentos. Entretanto, uma cena precisa ser destacada do conjunto.

A cena mostrada na foto acima foi uma cena muito peculiar. No sábado do Festival Literário foi montada uma banquinha de venda de livros, a preço bem popular, apenas 1,00 real cada livro. A escola disponibilizou para a venda livros de literatura, livros infantis bem ilustrados, almanaques e gibis, todos novos e interessantes.

Acompanhei de perto o movimento na banquinha de livros e o que vi foi espetacular. Era visível a alegria de alguns pais e avós no momento da escolha do livro. Comprar um livro! Sim, parece inacreditável, mas para muitos, comprar um livro, é uma oportunidade rara. Uma das professoras, que também observava a cena, disse que “*é diferente de dar o livro*”; o pai, ou mãe, ou avó se “sentem realizados por poderem comprar um livro” (Notas do diário de campo).

Observamos essa família da foto no decorrer da manhã de sábado, em alguns momentos. A alegria da mãe e da menina ao comprarem os livros (compraram vários) era visível. A menina parecia não acreditar: “*Posso escolher mesmo?*” No decorrer da manhã essa família foi vista em torno desses livros. Folheando, lendo, mostrando para os outros. Foi uma conquista a ser celebrada. Da família e da escola.

O que aconteceu nesse sábado foi apenas uma mostra de um processo que veio acontecendo no decorrer do ano nas salas de aulas, na biblioteca, nos demais espaços da escola, e também nas casas dos alunos, uma vez que muitos livros eram levados para leitura em casa e, inclusive, alguns professores orientavam a leitura com as famílias. Processo que continuou acontecendo ao longo do ano, mesmo após a culminância do projeto.

2 – Momentos de leitura na biblioteca da escola



Figura 44 - Letramento Literário: hora da leitura na Biblioteca. Alunos do 5º ano.
Fonte: Acervo da pesquisa – Fotografias feitas pela pesquisadora. (2018).



Figura 45 - Cenas de aula: Momento de leitura – aula do 5º ano na Biblioteca
Fonte: Acervo da pesquisa – Fotografia feita pela pesquisadora (2018).

3 Momentos de leitura na aula de Português. Atividade na área externa da escola.



Figura 46 - Cenas de aula: Momento de leitura – aula do 9º ano na área externa.
Fonte: Acervo da pesquisa – Fotografia feita pela pesquisadora (2018)

D) Cenas de letramento digital inclusivo; atendimento individualizado a alunos com necessidades educacionais especiais.

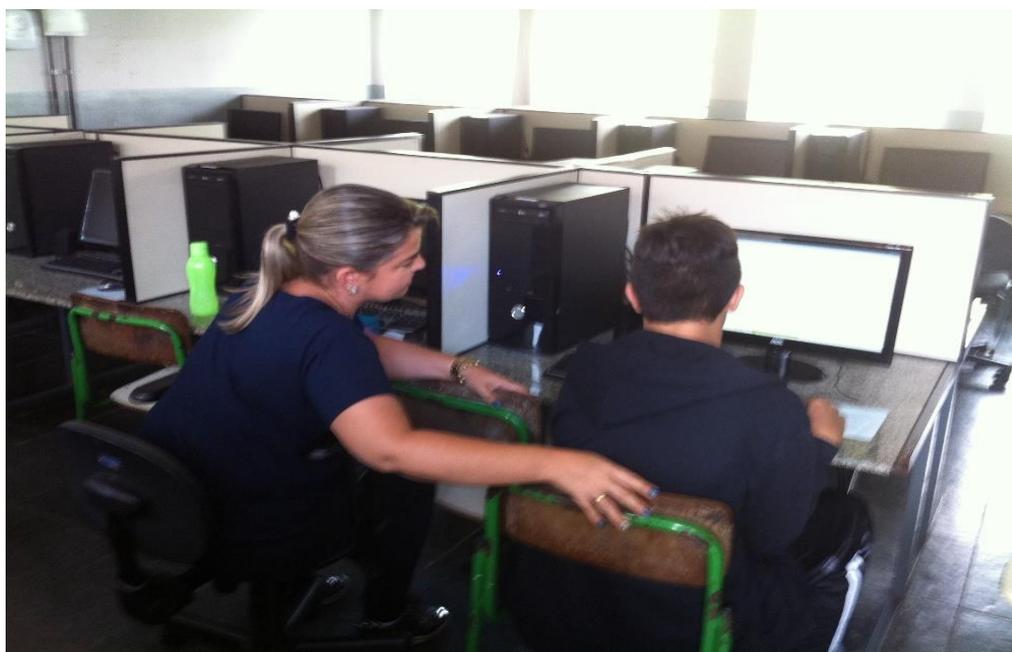


Figura 47 - Cenas de aula: Momento de inclusão digital – atendimento individual (AEE).
Fonte: Acervo da pesquisa – Fotografia feita pela pesquisadora (2018)

E) Cenas de letramento escolar



Figura 48 - Escrita espontânea, escrita na mão, escrita de cartas e elaboração de mapa conceitual, cenas da sala de aula.

Fonte: Acervo da pesquisa – Fotografias feitas pela pesquisadora (2018).

5.2 PRÁTICAS E FATORES QUE INCIDEM NA AMPLIAÇÃO DO LETRAMENTO NA EMPMAA:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto. (PAULO FREIRE, 1983, p. 11)

Nas conversas e entrevistas com os agentes de letramento na escola e com os alunos, e a partir das observações feitas em campo e da análise dos documentos, pudemos identificar, a partir da triangulação de dados, diversos fatores que interferem nos processos de letramento dos alunos, fatores estes que incidem de forma positiva ou negativa, sobretudo marcando a trajetória escolar desses alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Tais fatores quase nunca surgem de forma isolada, mas quase sempre relacionados a um outro fator. Dentre eles, identificamos o fator Escola, o fator Professor, o fator Gestão Escolar e Política Pública, o fator Família, o fator Contexto Socioeconômico, o fator Histórico de Letramento (HL) que reúne elementos da Trajetória Escolar, e das Características Individuais dos alunos, dentre outros.

Com base na análise dos dados e na observação das cenas de letramento, pudemos identificar inúmeras práticas que incidem positivamente na ampliação do letramento no contexto da escola pesquisada e estão relacionadas aos fatores que destacamos.

O Fator Escola

O trabalho de ampliação dos letramentos desenvolvido pela escola tem, na nossa percepção, um grande impacto na vida dos estudantes, uma vez que incide diretamente na melhoria da autoestima dos alunos, e na ampliação da visibilidade das possibilidades que se descortinam após o término do Ensino Fundamental. E o uso proficiente da leitura e da escrita é uma importante ferramenta que a escola pode oferecer a esses alunos. Certamente, a escola em si não consegue garantir que eles terão êxito e quais caminhos percorrerão ao sair do Ensino Fundamental, mas ela tem se esforçado por fornecer mais instrumentos e ferramentas para a inserção desses alunos na sociedade letrada, seja pela conquista de uma vaga numa escola de ensino médio (dentre elas a escola técnica federal – CEFET - almejada por muitos), seja pela conquista de uma vaga no ensino profissionalizante – SENAI - também objetivo de muitos, seja pela inserção no mercado de trabalho, desejo e necessidade de muitos também. Mas não fica só aí. Nos textos escritos pelos alunos, uma parte deles sonha ir além dos pais, ingressar no

ensino superior, ter uma profissão, alcançar melhoria da vida material (ter casa, carro, viajar...) conquistar um excelente emprego e até dar uma vida melhor para os pais.

“Conseguir que estes meninos e meninas sonhem, desejem algo de concreto para as suas vidas, que desejem estudar e crescer, fruto de estudo e trabalho, já considero uma grande conquista pra nós... para os professores” (Fala de uma professora do 9º ano - P08 – Registro de campo.). Outra gestora afirma o seguinte: *“Quando a gente consegue resgatar este querer deles, tudo muda. Sabe, eles... como vou dizer? Eles dão sentido... encontram sentido pra estudar”*. Esta questão de atribuir sentido à escolarização parece-nos ser uma questão muito relevante. Os professores, nas diversas conversas que tivemos na sala dos professores, trazem em suas falas esse elemento do “significado”, do “para que estudar” como um fator preponderante para o sucesso escolar. *“É impressionante como mudam da água pro vinho... a postura na escola, o envolvimento com as atividades, tudo... Mas a gente nem sempre consegue”*. (Fala de uma professora – P 09 – Registro de campo) Outra professora, corroborando o que a colega afirma, diz o seguinte: *“E o engraçado é que alguns chegam a dizer: ‘ainda vou ser alguém na vida, dona’. E volta e meia a gente tem a notícia de que um teve sucesso; enche o coração da gente de alegria...”* (Fala de uma professora - P 011 – Registro de campo). *“A escola tem este papel importante de ampliar as possibilidades dessa moçada”*, completa a gestora (G03).

Desse modo, podemos considerar a escola, e, principalmente, a escola pública, como um fator preponderante para a ampliação dos letramentos dos alunos oriundos das classes populares e de sua inserção nos processos sociais mediados pela linguagem.

A opção política da escola EMPMAA pela ampliação dos letramentos, explicitada no seu PPP e expressa nas ações e práticas do fazer da escola no dia a dia, demonstram o esforço da escola em garantir aos alunos maior acesso às experiências de leitura e escrita e maior inserção desses alunos nos processos sociais para além da escola. Consideramos que isso tem sido um fator determinante, em grande medida, para a melhoria dos indicadores de evasão, repetência, e de proficiência desses alunos, e, conseqüentemente, da escola.

No acompanhamento do trabalho da escola, no decorrer da atividade de campo, percebemos que a EMPMAA, ao deixar explícito que o ler e o escrever com proficiência têm sido um dos principais objetivos do seu fazer, desenvolve uma proposta de letramento que ultrapassa o ensino da língua materna, desenvolvendo práticas para além da sala de aula, de forma interdisciplinar que possibilita o uso real da língua(gem). Assim, a opção pelo letramento traduz-se na busca efetiva por uma prática pedagógica que possibilite ampliar a relação dos

sujeitos com a escrita e com a leitura, corroborando a concepção de letramento que assumimos neste estudo, em consonância com as proposições de Terzi (2003) e Tôrres (2009).

Como nos diz Soares (1986, p. 79)

Quando teorias sobre as relações entre linguagem e classe social são escolhidas para orientar a prática pedagógica, a opção que se está fazendo não é, apenas, uma opção técnica, em busca de uma competência que lute contra o fracasso na escola, que na verdade é o fracasso da escola, mas é sobretudo, uma opção política, que expressa um compromisso com a luta contra as discriminações e as desigualdades sociais” (SOARES, 1986, p. 79).

Dialogando com Soares (1986, 2008), ousamos afirmar que escola EMPMAA tem buscado ser um fator de transformação social e que, em grande medida, o trabalho com a língua(gem) a partir de uma concepção que se respalda mais no modelo ideológico do que no autônomo, tem sido um importante vetor nesse processo de inserção dos alunos na sociedade letrada.

O Fator Contexto Socioeconômico e Cultural

O contexto socioeconômico é apontado pela equipe pedagógica (professores, gestores e funcionários) como sendo um elemento que muito influi na trajetória escolar e nas experiências de letramento dos alunos.

Depreende-se das falas⁴⁶ dos professores e gestores diversos problemas relacionados ao contexto social desses alunos: “violência familiar”, “famílias desestruturadas” (crianças semi abandonadas, mesmo vivendo com as famílias), “convívio com contextos de vulnerabilidade social (droga, alcoolismo, criminalidade)”; “Dificuldades econômicas”, em contextos de muita pobreza e “pouco acesso aos bens culturais”. Destacamos que, muitas vezes, esses problemas são usados para estigmatizar os alunos oriundos da escola pública, mas, infelizmente, são aspectos que incidem, muitas vezes, na vida dos alunos de qualquer camada social.

Os dados da pesquisa corroboram a percepção dos professores e gestores quanto à influência do contexto socioeconômico e cultural, uma vez que a grande maioria dos alunos vêm das camadas populares, a maioria filhos de pais de baixa escolaridade, de famílias de baixa renda, são negros ou pardos, muitos vivem em contextos de vulnerabilidade social e violência. Assim, trazem para dentro da escola as marcas dessas experiências. Esses indicadores, a nosso ver, ao invés de enfraquecerem o fazer da escola EMPMAA, são elementos que justificam e

⁴⁶ - As falas reproduzidas neste capítulo entre aspas foram transcritas das entrevistas e conversas com os professores e gestores, no decorrer do trabalho de campo, bem como das respostas abertas dos questionários respondidos por eles.

ampliam o papel da escola como um organismo de promoção social, e exigem um posicionamento político.

Uma das gestoras destaca a importância do fazer da escola face a essa realidade: “*Muitos dos que chegam aqui já adolescentes trazem a desesperança no peito... não valorizam o estudo como forma de vencer na vida, por falta de perspectivas na vida...*” (Fala da gestora G03) e ainda diz que “*uma grande parte dos nossos alunos têm que romper uma barreira social imensa para conseguir alguma mobilidade social*”.

A pesquisa nos mostra que a desesperança que muitas crianças trazem para escola, pode e deve ser transformada em esperança. Esperança em uma vida com maiores possibilidades de inclusão, cidadania e dignidade. Por essa razão, a escolarização dessas crianças necessita ser pensada como uma forma de transformação social. Assim, consideramos que, para esses alunos, na escola em que pesquisamos, a escolarização tem sido um processo positivo, mesmo sabendo que esse processo é multifatorial e as respostas são individuais, caso a caso. Entretanto, entendemos que a escola EMPMAA tem tido um importante papel nesse processo de contribuição para a inserção social desses alunos.

Salientamos ainda, como já mencionado, corroborando Kleiman, 2010, a preocupação em garantir um ambiente “letrador” como uma prática importante da escola que incide na ampliação dos letramentos dos alunos.

Desse modo, a busca por desenvolver uma política permanente de incentivo à prática de leitura e de acesso aos materiais escritos (SOARES, 2005), nas atividades cotidianas e intensificada pelos projetos, tal como no Projeto Escola Leitora - Festival Literário, tem sido um vetor de desenvolvimento e ampliação das possibilidades de letramento para esse grupo de alunos.

Na tentativa de ampliar as referências linguísticas dos alunos, a escola busca possibilitar o acesso a materiais escritos que em casa eles não têm. Como demonstrado na figura a seguir, a biblioteca tem diversos materiais de uso volante: caixas e caixotes de uso coletivo com materiais de leitura (livros, gibis, revistas, dicionários e outros, que são levados para as salas de aula, a critério dos professores, de modo a atender as demandas das atividades de escrita e de leitura).



Figura 49 - Material volante – biblioteca - Cenário
 Fonte: Acervo da pesquisa – Fotografia feita pela pesquisadora (2018).

Outro destaque necessário sobre o que observamos, é a prática de inclusão na EMPMAA. A busca por garantir que os alunos sejam incluídos nas suas especificidades (seja por ser portador de necessidades educacionais específicas, seja por ser portador de deficiência física, seja por ter problemas familiares graves, seja por ter dificuldades de aprendizagem). A escola esforça-se por aproximar-se dessa realidade plural, incluindo o aluno sem separá-los dos demais, o que resulta em lições cotidianas de cidadania para os alunos e também em desafios diários para os docentes, que necessitam aprender a lidar com esses novos desafios.

Uma cena tocante no evento Festa da Família, que foi replicada em outros momentos do ano, como no Festival Literário, foi a participação desses alunos nas apresentações artísticas, juntamente com os outros colegas de sala. Apesar das grandes limitações, a EMPMAA busca desenvolver uma prática que coloca a inclusão dos alunos como objetivo a ser alcançado.

Pudemos presenciar, no decorrer do trabalho de campo, as inúmeras ações desenvolvidas pela escola em interface com a inclusão, tanto no âmbito das necessidades especiais de aprendizagem, quanto no âmbito social.⁴⁷

⁴⁷ - Em 2018, a Escola Professora Maria Aparecida de Abreu foi destaque no “Prêmio Marina Prado 2018”, recebendo duas premiações: Melhor projeto de gestão com o artigo “As dificuldades enfrentadas pelos professores da Educação Inclusiva” e melhor Projeto Extracurricular no Ensino Fundamental: “Projeto Literário”. O “Prêmio Marina Prado” é organizado pela Secretaria Municipal de Educação com o apoio da Prefeitura Municipal de Varginha e visa destacar os principais projetos desenvolvidos pelas escolas municipais e pelos educadores da rede, além de fomentar a pesquisa e a escrita acadêmica dos educadores da rede municipal.

O Fator Família e a relação Família/Escola

“Por mais que se dê voltas, a resposta está na família”.

(Frase de um dos murais da Festa da Família na EMPMA –
Abril/2018.)

Uma das professoras levanta a questão do meio familiar como um importante fator que interfere de forma positiva ou negativa no processo de letramento dos alunos.

Uma das gestoras (G03) diz que a escola tem feito muitos investimentos no sentido de conscientizar as famílias sobre a importância da escola, da frequência às aulas e às atividades de apoio extra turno. A participação dos pais de forma mais assídua e mais positiva na escola tem tido impacto positivo na permanência e desempenho escolar dos alunos.

Esse fator é melhor percebido nas séries iniciais, uma vez que os pais são mais frequentes nas atividades escolares, tanto no acompanhamento em casa, quanto na participação na escola. Entretanto, a gestora destaca que o investimento da escola ao longo dos anos nas séries iniciais tem impactado de maneira positiva a relação da família com a escola, sendo percebidos resultados nos anos finais do Ensino Fundamental.

Segundo as falas dos professores e gestores, ainda é recorrente na vida de muitos alunos da escola: a falta de apoio da família para as atividades escolares e para as demandas fora da escola, muitas vezes, justificada pela luta diária dos pais que saem cedo para o trabalho; dificuldades econômicas, baixa escolaridade e pouco acesso aos bens culturais, contextos familiares de marginalidade e violência, que afetam muito a vida dos alunos. Muitos dos alunos são cuidados ou mesmo criados pelos avós ou parentes próximos.

A escola, segundo uma das gestoras (G03), tem buscado conhecer cada vez mais o universo familiar dos alunos e interagir com eles. Nesse sentido, algumas ações têm sido efetivadas: a regularidade na comunicação família-escola, a realização de uma variedade de atividades que propiciam a interação família-escola, como eventos acadêmicos, eventos formativos e informativos, inclusive aos sábados e em horários mais acessíveis à participação dos pais trabalhadores.

A grande presença dos pais e familiares nas atividades curriculares e extracurriculares desenvolvidas fora da sala de aula, aos sábados, demonstra, certamente, a adesão das famílias à proposta da EMPMAA. Destacamos que foi gratificante presenciar o grau de satisfação e contentamento de muitas famílias ao participarem dessas ocasiões de interação, além da participação efetiva nos eventos e práticas de letramento propostos pela escola.



Figura 50 - Dia da Família na Escola: Projeto Literário – Evento sábado letivo.
Fonte: Acervo da pesquisa – Fotografia feita pela pesquisadora (2018).

A opção por inserir as famílias no cotidiano da escola, sobretudo quanto à participação nos eventos de letramento promovidos na e pela escola, possibilitando que as famílias possam conhecer as práticas a que os filhos estão expostos na escola, bem como ter acesso ao que eles estão lendo e escrevendo no contexto escolar, tem sido um importante vetor no processo de ampliação do letramento dos alunos na EMPMAA.

Como sabe-se, a relação da escola com o letramento familiar tem sido objeto de estudo das pesquisas no campo do letramento desde o início, com destaque para as pesquisas de Heath (1983), uma das precursoras do *New Literacy Studies*. No Brasil, estudiosos do campo do letramento como Terzi (1995) e Oliveira (2016) já apontaram a relevância de a escola estabelecer uma interlocução com o letramento familiar.

O nosso estudo, a partir da observação e conhecimento das práticas desenvolvidas pela EMPMAA, aponta para a grande importância de se desenvolver atividades que promovam a interação da família com as práticas escolares, proporcionando oportunidade para os pais interagirem com o saber construído pelos filhos no âmbito da escola. Assim atividades como o Projeto da Festa da Família, Projeto Literário, Projeto Escola Leitora, previstos no PPP e de fato desenvolvidos pela escola, têm oportunizado às famílias e aos alunos momentos de grande interação mediados pela leitura e pela escrita.



Figura 51 - Dia da Família na Escola: Projeto Literário – Evento sábado letivo.
Fonte: Acervo da pesquisa – Fotografia feita pela pesquisadora (2018).



Figura 52 – Cenas de letramento – exposição de trabalhos escritos dos alunos – “Projeto Literário”
Fonte: Acervo da pesquisa – Fotografia feita pela pesquisadora (2018).

O Fator Professor

Consideramos que é impossível pensar a escola sem pensar o papel do professor. Assim, entendemos o professor como um elemento fundamental para a ampliação dos letramentos dos alunos, uma vez que ele é, como afirma Kleiman (2008), um agente de letramento, por excelência.

Nas palavras da autora

O agente de letramento consegue, por meio de sua liderança, articular novas ações, mobilizando o aluno para fazer aquilo que não é imediatamente aplicável ou funcional, mas que é socialmente relevante, aquilo que vale a pena ser aprendido para que o aluno seja plenamente inserido na sociedade letrada. Outra estratégia importante é ampliar os horizontes de ação do grupo (KLEIMAN, 2005, p. 52-53).

Desse modo, a relação do docente com a linguagem e suas concepções de mundo vão marcar sobremaneira a forma como esse professor lida com os processos de letramento no contexto da escola. Como dissemos, é consenso entre muitos pesquisadores (tais como KLEIMAN, 2008; JORGE, 2012, TÔRRES, 2009, 2017) o fato de que a escola é uma das principais agências de letramento. Por essa razão, a escola tem um relevante papel no sentido de possibilitar o acesso dos alunos a várias práticas sociais que se utilizem da escrita, ampliando seus letramentos. Daí se (re)afirmar o papel fundamental do professor como agente de múltiplos letramentos, principalmente frente à realidade vivida pelos alunos oriundos das camadas populares.

Como dito, a escola EMPMAA está em processo de reestruturação devido às novas diretrizes da rede municipal de ensino. Nos últimos tempos, a escola tem enfrentado a questão da rotatividade de professores, pois muitos estão sendo remanejados para adequação da nova configuração da rede. Ainda assim, percebe-se o engajamento da maioria dos docentes na proposta política e pedagógica da escola, capitaneados pelo corpo de profissionais efetivos, professores e gestores, que têm maior tempo na escola.

Observamos no nosso estudo que a maior parte das práticas exitosas que descrevemos estão associadas à participação de professores que aderem ao Projeto Político Pedagógico da escola, não como meros reprodutores das regras e atividades determinadas pela escola ou repetidores do manual didático, mas sim, buscam com a sua *práxis* ir além, sendo sujeitos e agentes do processo. Desse modo, contribuem, em grande medida, para o processo de ampliação dos letramentos dos alunos.

No tempo em que estivemos em campo na escola, pudemos perceber a diferença que faz quando o professor prepara o evento de letramento de modo a contribuir para a participação dos alunos em todo o processo, como foi o caso da aula de Ciências que relatamos e outras que presenciamos.

Nossas observações sinalizam para o fato de que, apesar de não serem todos, aqueles professores que assim se posicionam fazem toda a diferença e são a mola propulsora da Pedagogia de Projetos desenvolvida pela escola EMPMAA.

Essa relevância do Fator Professor para a ampliação dos letramentos e consequente inserção dos alunos nos processos sociais mediados pela leitura e pela escrita é percebida pelos

alunos e verbalizada por eles nas falas das entrevistas e nos registros escritos recolhidos no trabalho de campo.

A percepção dos alunos sobre o papel do professor na EMPMAA chama a nossa atenção, como no trecho da entrevista feita com um aluno em setembro de 2018, logo após o encerramento do Projeto Literário.

P – Eu queria que você falasse um pouco sobre a importância com que você vê a escola na sua vida.

A – Ah... a escola é a base de tudo, né? Pra gente ter uma boa formação, a gente tem que ter uma base boa, porque o ensino aqui da escola, é ótimo, né? Então estou tendo uma boa base...

P – Você estuda nesta escola há quanto tempo?

A – Eu estudo aqui...há... desde o quinto ano... há cinco nos...

P – Certo... O que você vê de diferente nesta escola e que, na sua opinião, ajuda você a ter um desempenho melhor?

A – Acho que o que faz a diferença é que os professores aqui são bem... bem empenhados; eles querem que os alunos passem... não querem só passar a gente, querem que a gente passe... eh... que a gente aprenda... eles não são do tipo... “ah ...vou passar a matéria e pronto” (mudou a voz pra falar) e deixa o aluno se virar; não, eles querem que o aluno passe... E também eles conhecem a gente, sabem quem tem dificuldade...eles dedicam para que o aluno passe.

P – Você já precisou de atenção individual ou ajuda de algum professor aqui na escola?

A – Sim, algumas vezes. No começo, quando cheguei na escola, eu tinha muita, muita dificuldade. Dificuldade mesmo. Para ler e interpretar e escrever. Fiz aulas de reforço... Fiz muita aula de redação, né? Alguns professores também conversam sobre a vida e sobre as coisas que a gente ainda pode fazer ou conquistar. Por exemplo... outras profissões, ou mesmo outras escolas, do tipo... como o CEFET. Alguns professores animam a gente. E mostra pra gente que a gente tem possibilidade de fazer outras coisas.

(Trecho de entrevista ao aluno A29, 14 anos, aluno do 9º ano.).

O aluno⁴⁸ destaca que “os professores não querem só passar a gente, querem que a gente passe... (...) que a gente aprenda”. Esse destaque é fundamental para compreendermos como o fator professor incide no processo de letramento. O aluno enuncia que venceu boa parte das dificuldades que trouxe ao ingressar na escola, “tinha muita, muita dificuldade”. Esse aluno A29, tem 14 anos, é negro, mora com a mãe que é faxineira, com os irmãos menores e com os avós, vive em contexto de baixa escolaridade, cuja família é oriunda da zona rural e quase não tem acesso a materiais escritos em casa, mas tem se sobressaído no 9º ano pela capacidade de comunicação e empenho, demonstrando os muitos efeitos que um processo de escolarização positivo pode acarretar. Apesar dos diversos fatores limitantes em sua trajetória de vida e

⁴⁸ - Ao final do trabalho, tivemos a notícia que esse aluno foi um dos aprovados para o processo seletivo da escola técnica federal, o CEFET-MG. Ele fez o curso Preparatório Prótecnico, ofertado pelo CEFET –MG, Campus Varginha e foi um dos três aprovados da escola.

escolar, ele deseja ir além e observa-se que a escola, e os professores, têm tido um relevante papel no sentido de empoderar e possibilitar ferramentas para esse aluno ir além.

Entendemos que a fala do aluno A29, ao afirmar que... “E também eles conhecem a gente, sabem quem tem dificuldade”, evidencia, certamente, em consonância com Barton e Hamilton (2004) que o conhecimento do Histórico de Letramento do aluno e a sua história de vida são fatores importantes para a construção de uma prática pedagógica que possibilite a ampliação dos letramentos e, conseqüentemente, possa ser mais inclusiva e assertiva, com vistas à promoção do sucesso escolar e conseqüente desenvolvimento humano dos aprendentes.

Os Fator Histórico de Letramento do Aluno: Trajetória Escolar e Características Individuais

A estreita relação entre os usos da linguagem escrita e os significados construídos pelos sujeitos em seus contextos sócio culturais apontam para a necessidade de se conhecer o Histórico de Letramento (HL) dos alunos aprendizes como forma de se compreender a relação que cada um estabelece com a escrita. Principalmente se consideramos o espaço escolar como um espaço plural, principalmente nas escolas que recebem em seus domínios alunos oriundos de diferentes extratos sociais e de contextos urbanos e rurais.

A diversidade linguística que emerge deste cenário precisa ser compreendida pelo professor para que este possa atuar de forma mais assertiva e eficaz na ampliação dos letramentos dos seus alunos. Para tanto, importa conhecer o Histórico de Letramento, sobretudo a condição atual de letramento dos alunos com os quais irá trabalhar. Foi possível observar que o conhecimento do histórico de vida e conhecimento da realidade do aluno é mais efetiva também na primeira etapa do Ensino Fundamental. Entretanto, alguns professores dos anos finais se destacaram pelo envolvimento e pelo conhecimento e acolhida da história de vida dos alunos.

Algumas falas dos professores apontam para a questão do fator Histórico de Letramento (HL) dos alunos (Tôrres, 2009) que incide positivamente ou negativamente conforme as experiências de cada um e é fruto da inter-relação com outros fatores como contexto social e familiar, processo de escolarização tardia e outros.

Uma professora, em consonância com o que Ferrarezi Júnior (2014) nos fala sobre os silenciamentos na escola, destaca a questão das lacunas da vida escolar e social dos alunos e que são percebidas na trajetória escolar deles, fruto dos muitos silenciamentos que são impostos

ao longo do processo de escolarização e da vida cotidiana. Silenciamentos que deixam marcas profundas no HL dos alunos.

Assim, a trajetória escolar marcada pelo sucesso ou pelo fracasso vai incidindo progressivamente no desenvolvimento escolar do sujeito. Segundo uma das gestoras, *“é uma via de mão dupla: as experiências escolares influenciam a vida social do aluno, e as experiências da vida social deles (família, escolaridade dos pais, condição socioeconômica...) interferem na vida escolar do aluno e em sua trajetória”*... (Fala da Gestora G03 – Registros da entrevista com a gestora).

Desse modo, consideramos, ancorados em Barton e Hamilton (2004) e em Tôrres (2009) que o Histórico de Letramento é um fator preponderante que incide na ampliação do letramento e deve ser melhor compreendido, e esse conhecimento aproveitado pela instituição escola.

No levantamento de dados da pesquisa, na tabulação de dados do questionário verificou-se que que 80% dos professores da EMPMAA que participaram do preenchimento dos questionário e entrevistas, informaram utilizar a avaliação diagnóstica como instrumento adicional para conhecer a realidade e os conhecimentos prévios dos alunos e balizar o planejamento das disciplinas, sendo essa prática um dos vetores do melhor desempenho observado.

Defende-se, portanto, alicerçados no referencial teórico no qual este estudo se ancora e nos elementos coletados no nosso trabalho, a necessidade de se avaliar diagnosticamente a condição de letramento do aluno aprendiz, sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental, considerando nessa avaliação o HL e os aspectos sociais que incidem sobre ele, de modo a desenvolver práticas que possibilitem conhecer a relação do sjeito com a escrita e sua historicidade, com vistas à ampliação dos letramentos. Considera-se que conhecer a realidade e a trajetória de vida de escolar do aluno deve evidenciar os limites, mas também, as potencialidades e as possibilidades do aluno aprendiz.

Outros fatores

As observações do contexto escolar evidenciam, também, outros fatores que incidem no processo de ampliação dos letramentos, dos alunos da EMPMAA, incidindo positivamente nos anos finais do Ensino Fundamental. Dentre eles, destaca-se, também, o fator política pública, uma vez que ficou evidente que o investimento que a Secretaria Municipal de Educação de Varginha tem feito no sentido de fomentar ações de formação de professores e de avaliação da

prática pedagógica, contribuem, em grande medida, para as escolhas que a escola vem efetivando; além de respaldar as ações propostas, com uma política que coloca a leitura e a escrita na centralidade das ações voltadas para a escola, incentivando e apoiando o trabalho interdisciplinar, favorecendo, assim, a ampliação do letramento e a melhoria do ensino.

Uma das gestoras destaca também a preocupação da escola com os novos tempos e o novo perfil de alunos que chegam à escola. Nesse sentido, afirma “*Essas questões do cotidiano e da realidade social interferem diretamente na vida dos alunos e na escola. A escola está tendo que aprender a trabalhar com essa nova geração que atendemos*” (Fala da G03 – Registros da Pesquisa).

A gestora também sinaliza os novos tempos do advento da sociedade tecnológica como fator que incide no processo de letramento dos alunos e afirma que “*O uso das ferramentas tecnológicas digitais exige adaptações no sistema de ensino*”. E completa “*Os estudantes precisam deixar de ser meros consumidores da tecnologia ou fazer uso equivocado desses instrumentos*” (G03 – Registros da entrevista). Salientamos a importância da preocupação da equipe da escola, expressa nas conversas que tivemos durante o trabalho de campo.

Desse modo, percebe-se a tentativa da escola no sentido de ampliar o acesso e as referências dos alunos quanto ao letramento digital, apesar das limitações tanto dos alunos quanto da escola.



Figura 53 - Atividade colaborativa no Laboratório de Informática – Aula de matemática.
Fonte: Acervo da pesquisa – Fotografia feita pela pesquisadora (2018).

Ao atuar para inserir os alunos nas práticas de letramento digital, a escola acaba por

atuar positivamente para tentar diminuir o “abismo que, tacitamente, tem se construído entre aqueles que se inserem ou não em práticas de letramento digital”, como adverte Jorge (2009).

Nesse sentido, a gestora reitera o papel dos professores como mediadores desse processo e diz que também precisam se preparar para esses novos tempos. Além disso, salienta, também, que “essas novas tecnologias podem ser grandes aliadas no processo de inclusão de pessoas com deficiência ou dificuldade de aprendizagem” (Fala da G04 – Registros da Pesquisa).

Certamente, a busca por desenvolver um ensino que incentive práticas que possibilitem o aprendizado em rede, as metodologias ativas, a inovação, o diálogo, a aprendizagem em rede e o compartilhamento de saberes tem incidido positivamente na ampliação dos diferentes letramentos. Desse modo nos parece possível afirmar que a EMPMAA está, certamente, buscando contribuir para a inserção dos alunos em uma sociedade cada vez mais tecnológica e grafocêntrica (BARTON, LEE, 2015; CASTELLS, 1999; ROJO, 2015), apesar das suas limitações.



Figura 54 – Momento atividade de leitura compartilhada – aula de Português e aula de Ciências, fora da sala de aula.

Fonte: Acervo da pesquisa – Fotografia feita pela pesquisadora (2018).

6 - A AMPLIAÇÃO DOS LETRAMENTOS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - CONSIDERAÇÕES FINAIS

São os mais pobres, os mesmos que não puderam participar do banquete do milagre, aqueles que fazem crescer os índices de analfabetismo. E não são pobres porque são analfabetos. São analfabetos porque são pobres. (Sérgio Haddad, "O analfabetismo no Brasil", Folha de S. Paulo, 1989, apud KLEIMAN, 1995.)

Tomamos como premissa o fato de que, diferente das abordagens mais correntes de se pesquisar contextos escolares, fazendo uma etnografia do fracasso escolar, ou uma descrição do fracasso nas escolas públicas (JARDIM, apud MATTOS, 2004), o nosso foco seria conhecer as práticas, às quais os alunos estão expostos na escola, que pudessem apontar caminhos para se refletir sobre os letramentos no contexto escolar, sobretudo na segunda etapa do Ensino Fundamental. Desse modo, desvelando as práticas que estão fazendo a diferença na ampliação dos letramentos nos anos finais do Ensino Fundamental.

O estudo de campo possibilitou conhecer e analisar o trabalho desenvolvido pela escola nas duas etapas do Ensino Fundamental. Isso nos permitiu compreender que o letramento ao final do Ensino Fundamental é, certamente, uma conjunção de fatores que se consolidam ao longo do tempo do aluno na escola, e é um processo complexo, multifatorial, sendo que a escola pode ser um grande vetor de sucesso.

Constatamos que a maior ou menor proficiência dos alunos em leitura e escrita dá-se na conjunção de diferentes fatores que incidem nesse processo. E, apesar de ser inegável a existência de fatores externos à escola, a pesquisa aponta para o papel fundamental da instituição escolar no incentivo e na promoção de práticas de letramento que possibilitem o exercício das práticas particulares de leitura e escrita, sobretudo para as crianças das camadas populares, em contexto de vulnerabilidade social, como é o caso da comunidade da escola *locus* de pesquisa.

A pesquisa aponta para o fato de que, principalmente para os alunos oriundos de contextos familiares de baixa escolaridade e pouco acesso ao material escrito, a escola tem o papel fundamental de ampliar as capacidades comunicativas desses alunos e possibilitar maior acesso aos bens culturais e aos novos letramentos demandados pela sociedade contemporânea.

Pudemos observar, dentre outros aspectos, que a escola pesquisada tem apostado na potencialização da relação família-escola como um dos fatores fundamentais para a ampliação dos letramentos dos alunos, investindo, inclusive, na ampliação do acesso ao material escrito

e na potencialização das experiências de leitura e escrita no contexto das famílias.

Como dito, consideramos que a escola é, quase sempre, a principal responsável pela inserção dos sujeitos no mundo da leitura e da escrita e adquire um importante papel no processo de letramento dos alunos e na sua ampliação, bem como de viabilizar sua participação nos processos constitutivos da sociedade letrada, sendo considerada como uma das principais agências de letramento (KLEIMAN, 1995, TÔRRES, 2009), responsável pelo acesso formal à cultura escrita (JORGE, 2012).

No caso específico da escola pesquisada, da mesma forma como para muitas escolas do contexto educacional brasileiro, observamos que, para a maioria dos alunos, a escola é, de fato, a principal referência quanto às possibilidades de ampliação dos letramentos, possibilitando o acesso, em grande medida, aos letramentos demandados na contemporaneidade, dentre eles o acadêmico, o digital, o literário, e promovendo o desenvolvimento das capacidades comunicativas, como propõe Ferrarezi Júnior (2014).

Desse modo, percebemos que a EMPMAA, ao ampliar o acesso aos diferentes letramentos, possibilita aos alunos transitar por outras esferas que não sejam a escolar, de modo a poder utilizar autonomamente a linguagem escrita e falada em outros contextos de uso. Assim, ao almejar que o aluno saia ao final do Ensino Fundamental “escrevendo bem”, evidenciando, em suas práticas, o investimento na aquisição da norma culta, a escola vem possibilitando aos alunos a compreensão das funções da linguagem escrita, e vem permitindo que esses alunos possam transitar com maior desenvoltura pelas demandas da sociedade letrada.

Assim, os dados levantados na pesquisa possibilitam-nos vislumbrar o esforço da escola no sentido de inserir os alunos na cultura escrita e na busca por ampliar as suas possibilidades de letramento. Dessa forma, a pesquisa de cunho etnográfico oportunizou evidenciar nuances dos processos de letramento que ocorrem na escola, a partir da observação da interação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem e de construção da escrita. Evidencia-se que, apesar de existirem na escola práticas que se alinham ao letramento autônomo, a escola tem buscado trabalhar na perspectiva do letramento ideológico, orientando suas práticas e escolhas metodológicas na perspectiva do letramento como prática social, corroborando os pressupostos defendidos por Street e pelos estudiosos do campo do letramento.

A opção da escola pela Pedagogia de Projetos evidencia que as práticas de letramento desenvolvidas possibilitam o desenvolvimento das capacidades comunicativas (o falar, o ouvir, o ler e o escrever), ampliando os letramentos dos alunos e incentivando, em grande medida, o

desenvolvimento da escrita e da leitura com maior proficiência, para além da sala de aula, corroborando as proposições de Ferrarezi Júnior (2014), quando propõe a Pedagogia da Comunicação.

Nesse sentido, observamos que a escola busca, por meio do desenvolvimento de projetos interdisciplinares, promover o uso social da escrita, realizando atividades que possibilitam aos alunos escreverem para alguém ler, e lerem o que alguém escreveu. Assim, possibilita também que os alunos falem sobre o que estão estudando, o que estão pensando, ampliando as suas capacidades comunicativas. Ao trazer as famílias para dentro da escola, esta viabiliza a valorização do letramento familiar e relaciona-o com o letramento escolar, possibilitando uma nova abordagem das práticas de letramento.

Por essas razões, consideramos que o visível esforço da escola em assumir o letramento como proposta político-pedagógica, no sentido de possibilitar o acesso e a ampliação das capacidades comunicativas e, conseqüentemente, a ampliação do(s) letramento(s) dos alunos, trata-se, além de uma proposta pedagógica, de uma opção política de engajamento social, na qual o fenômeno do letramento tem uma centralidade. Dessa forma, ao colocar a leitura e a escrita como pilares do trabalho pedagógico, a escola não apenas preocupa-se com o desenvolvimento acadêmico dos seus alunos mas também faz uma opção política que possibilita a inserção desses sujeitos em uma sociedade cada vez mais letrada e grafocêntrica.

Como afirma Libâneo:

A escola pública continua sendo o melhor lugar e o melhor caminho para a luta política pela igualdade e inclusão social. Uma visão de escola democrática aposta na universalidade da cultura escolar no sentido que cabe à escola transmitir os saberes públicos que apresentam um valor, independentemente de circunstância e interesses particulares, em função do desenvolvimento humano. (LIBÂNEO, 2016, p.60)

Isso implica possibilitar ao aluno desenvolver as capacidades necessárias para se inserir nos processos e demandas da sociedade letrada, a partir do uso qualificado da leitura e escrita nos diversos contextos de uso, o que consideramos ser um direito e um exercício de cidadania.

Uma outra questão que surge, a partir dos dados da pesquisa, é com relação a mudanças no paradigma da escrita. A maior parte dos alunos e boa parte dos professores assinala que no dia a dia escrevem muito teclando no computador e no celular. Apesar de alguns, a minoria, afirmarem que escrevem bastante a mão e até preferem, o comportamento da maioria face à escrita na vida cotidiana sinaliza para mudanças profundas no paradigma dos usos da escrita na sociedade. Passamos à era da escrita teclada e é preciso que a escola também considere esse fenômeno.

Faz-se necessário salientar que a escola que investigamos está longe de ser uma “escola modelo”, dessas que se faz propaganda e que se imagina sem problemas. É uma escola pública carente, real, analisada no seu contexto real. Como exposto, a escola enfrenta no cotidiano inúmeros fatores, internos e externos, que interferem no seu processo pedagógico e tem inúmeros problemas para administrar. Ainda assim, apesar disso, a escola merece o destaque que damos neste trabalho, fruto do trabalho efetivo que desenvolve, apesar das limitações e dos problemas que destacamos.

Desse modo, à guisa de considerações finais, ousamos afirmar que a escola investigada⁴⁹ tem feito um bom trabalho de incentivo às práticas de leitura e escrita e de possibilitar a ampliação do acesso dos alunos e suas famílias ao mundo da escrita, o que indica uma prática alinhada, em grande medida, ao modelo ideológico de letramento, como postulado por Street (2010, 2012, 2014), em consonância com os postulados da Teoria Social do Letramento (BARTON e HAMILTON, 2004).

Consideramos que a escola EMPMAA ainda tem um caminho a percorrer no sentido de garantir o acesso aos novos letramentos, sobretudo quanto ao acesso às novas tecnologias. Mas entendemos que “o caminho se faz ao caminhar” e a escola e a sua equipe estão a caminho, a passos largos.

Podemos dizer que alcançamos os objetivos propostos nesse trabalho, cujo estudo nos possibilitou conhecer as práticas e os eventos de letramento a que os alunos são expostos nos anos finais do ensino fundamental, ampliando nossa compreensão sobre os fatores que incidem na ampliação do letramento nesse segmento do ensino, e elucidando quais letramentos a escola privilegia nas suas práticas. Conhecer os sujeitos dessa pesquisa e nos aproximar das suas histórias de vida e experiências de letramento foi um fator preponderante para conhecer e compreender a relação que estabelecem com a escrita e como se inserem na sociedade letrada.

Por essas razões, partindo de tudo o que observamos, analisamos e inferimos, achamos por bem mensurar o que consideramos os principais achados da pesquisa que desenvolvemos:

⁴⁹ - Reiteramos, ainda, como dito, o papel fundamental também da Secretaria Municipal de Educação do Município de Varginha - SEDUC, uma vez que as inúmeras ações desenvolvidas pela SEDUC no fomento de práticas que possibilitam ampliar a formação dos professores, ampliar o acervo das bibliotecas escolares, o desenvolvimento de estratégias para a avaliação diagnóstica e consequente plano de intervenção nas escolas municipais tem sido um grande vetor para uma política pública de ampliação do(s) letramento(s) o que tem incidido na melhoria dos indicadores de desempenho dos alunos das escolas municipais de Varginha, minimizando o fracasso escolar e consequente evasão e repetência.

- a) O posicionamento da escola no sentido de desenvolver ações que visam a ampliar o letramento dos alunos, possibilitando maior relação desses alunos com as diferentes linguagens, sobretudo com a leitura e com a escrita, tem sido um vetor de desenvolvimento e promoção desses alunos dentro e fora da escola;
- b) A ampliação dos(s) letramento(s) ao final do Ensino Fundamental é, em larga medida, fruto das experiências desenvolvidas ao longo do processo de escolarização e não se dá apenas em determinado segmento ou série/ano escolar, mas pode ser potencializado ou transformado nos anos finais;
- c) O incentivo à ampliação do(s) letramento(s) na escola possibilita potencializar a relação do sujeito com a escrita na escola e fora dela e, conseqüentemente, ampliar as experiências de leitura e escrita, incidindo positivamente na proficiência linguística e na autoestima dos alunos e na sua maior inserção social;
- d) Ficou demonstrado que a escola pode (e deve) interferir no processo de fracasso do aluno, resgatando-o e ampliando as suas potencialidades face ao processo de letramento, de modo a conduzi-lo ao êxito escolar e à sua inserção na sociedade letrada;
- e) A ampliação da relação família/escola incide, positivamente, na promoção e ampliação dos letramentos no contexto da escola e da família. Observou-se que as famílias dos alunos das camadas populares, apesar da grande dificuldade para participar da vida escolar, têm um grande apreço à educação escolar, apesar da falta de acesso a ela, e, quando oportunizados, participam da vida da escola e ampliam também a sua relação com os letramentos;
- f) O trabalho com a leitura e com a escrita em todas as disciplinas do currículo irá incidir de forma muito positiva na ampliação do letramento e maior proficiência linguística, não devendo ser uma preocupação apenas do ensino de língua materna e, por fim
- g) A Escola Pública (com maiúsculo, sim!) pode ser, com certeza, o cenário de práticas exitosas e um fator de desenvolvimento humano para os alunos das camadas populares.

Refletindo sobre os achados da pesquisa, ousamos pensar que o quadro de maior proficiência em leitura e êxito escolar apresentado pelos indicadores oficiais quanto aos resultados dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em detrimento dos anos finais, talvez possa ser explicado pelo maior investimento que tem sido feito nesta etapa de ensino, com práticas mais interdisciplinares e mais alinhadas tanto ao modelo ideológico de letramento

quanto à Pedagogia da Comunicação. Considera-se, também, o impacto dessas ações no sentido e significados que os alunos atribuem às práticas de letramento no contexto da escola, sendo esse significado mais latente para os alunos dos anos iniciais.

Isso posto, consideramos pontuar a relevância da escola como ambiente letrador na ampliação do letramento - ou dos letramentos - para - os alunos oriundos das classes populares. Ao ampliar o acesso aos bens culturais e aos diferentes gêneros textuais/discursivos em circulação na sociedade, e viabilizar que o aluno amplie a sua relação com os usos sociais da leitura e a escrita, a escola possibilita a ampliação do letramento, e o acesso aos diferentes letramentos demandados na sociedade contemporânea.

No encerramento deste trabalho, julgamos pertinente registrar, também, que percebemos, ao final de tantas leituras e estreito contato com a escola *lócus* de pesquisa, que o discurso acadêmico, infelizmente, não tem chegado a grande parte dos professores e incidido ainda timidamente nas práticas da Educação Básica. Não poderíamos deixar de registrar, nesse espaço de reflexões finais, essa constatação que muito nos preocupa. Constata-se que não se tem conseguido, ainda, fazer chegar à escola da Educação Básica grande parte do saber construído pelas pesquisas na Academia. Muito do que é dito, escrito, pesquisado no âmbito da Academia, muitas vezes, fica distante do chão da escola. Muito do conhecimento acadêmico produzido fica ainda muito distante dos professores e das suas práticas.

Necessário se faz que a Academia esteja mais próxima da Educação Básica. É premente que os professores tenham mais acesso à pesquisa, e aos estudos que a academia vem desenvolvendo ao longo dos anos. Percebe-se que, apesar de termos avançado muito na identificação dos problemas relativos à proficiência de leitura e escrita na Educação Básica, ainda não conseguimos dar conta de trazer respostas suficientes para as questões que são apresentadas e que nos afligem no cenário brasileiro.

Assim, ao identificarmos os letramentos que a escola prioriza nas suas práticas, percebemos, também, como foi já dito, a necessidade de se ampliar o acesso e o uso das novas tecnologias na escola. As entrevistas com os professores demonstraram que, apesar do interesse e de muitos conseguirem avançar com relação aos novos usos da escrita na sociedade contemporânea, e é visível o esforço deles nesse sentido, boa parte ainda não se sente seguro a utilizar as novas possibilidades que essas tecnologias trazem para a vida pessoal e para a sua prática docente. A pesada rotina desses profissionais, com o acúmulo de cargos e baixos salários, muitas vezes limita o acesso deles às novas tecnologias e aos processos sociais mediados por elas. Provavelmente, com maior preparo e maior acesso às tecnologias, os

professores serão menos resistentes e mais aptos para lidar com as novas linguagens e os novos letramentos no Ensino Fundamental. Dessa forma, cabe a reflexão de como estamos preparando os professores para estes novos tempos, estes novos saberes.

Ademais, entendemos que ampliar a relação Universidade / Educação Básica pode ser um caminho viável para enfrentarmos este cenário que se descortina no âmbito das práticas de letramento no Brasil. Desse modo, talvez consigamos uma melhor equação na busca por respostas para as questões levantadas neste trabalho.

Fica, pois, à pesquisa em educação, a necessidade de colaborar nesse processo, na busca de apontar novos caminhos para os processos de letramento desenvolvidos pela e na escola, sobretudo na escola pública, a partir da compreensão da leitura e da escrita como práticas situadas e da necessidade de se fomentar um ensino que de fato leve ao desenvolvimento humano e que se alinhe à função da escola como agência de letramento, o que se configura como um direito de cidadania. Este estudo pretende ser uma contribuição para esse processo.

Por fim, para fechar este estudo como fazem os griôs e os célebres contadores de histórias: *“esta história entrou por uma porta e saiu por outra, e quem quiser, que conte outra”*.

É o que pretendemos... seguir contando novas “histórias”.



Figura 55 - Selfie com os alunos.
Fonte: Acervo da pesquisa. 2018.

Por todas essas razões, esta “história”, cheia de histórias, não chegou ao fim.

Que este estudo seja semente e possa florescer em outros contextos, iluminando novas

histórias e novos caminhos. E que nós, educadores que atuamos na Escola Pública, possamos sempre nos lembrar da resposta da aluna na primeira semana dessa pesquisa, definindo o papel da escola em sua vida: “***A escola aqui é minha vida!***” Sim, a escola pública é nossa vida. *E para muitos dos que a frequentam é a única chance na vida.* Lutemos por ela! Lutemos por eles!

REFERÊNCIAS

- AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **O Alfabetismo juvenil: inserção educacional, cultural e profissional**. Inaf – Indicador de Alfabetismo Funcional. Edição Especial Jovens Metropolitanos. 2009.
<https://drive.google.com/file/d/0B5WoZxXFQTCRbGdtTklhZDl4M00/view>
 Acesso em 07 de julho de 2018.
- AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional. Estudo Especial sobre Alfabetismo e Mundo do Trabalho**. 2016.
[http://acaoeducativa.org.br/wpcontent/uploads/2016/09/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.p df](http://acaoeducativa.org.br/wpcontent/uploads/2016/09/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.pdf). Acesso em 20 de setembro de 2018.
- AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **INAF 2018. Resultados preliminares**. Inaf – Indicador de Alfabetismo Funcional. 2018.
http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf Acesso em fevereiro de 2019.
- ANDRADE, C. D. **Contos de Aprendiz**. 39. ed. São Paulo: Record, 1998.
- ANDRÉ, M. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 2011.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Tradução de José Fonseca. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2003.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Martins Fontes, 1977.
- BARRÉ-DE-MINIAC, Ler e escrever numa dada sociedade. In: CORREA, M. L. G.; BOCH, F. (Orgs.) **Ensino de língua: representação e letramento**, Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BARROS, M. Conversas por escrito: Entrevistas: 1970-1989. In: _____. **Gramática expositiva do chão: poesia quase toda**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996, p. 305-343.
- BARTON, D; LEE C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BARTON, D.; HAMILTON, M. La literacidad entendida como práctica social. In: ZAVALA, V. et al. (Org.) **Escritura y sociedade: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004. p. 109- 139.

_____. **Local literacies**. London: Routledge, 1998.

BONI, P. C.; MORESCHI, B. M. Fotoetnografia: a importância da fotografia para o resgate etnográfico. **Revista Digital de Cinema Documentário**, n.3, p.137-157., 2007.

Disponível em:
http://www.doc.ubi.pt/03/artigo_paulo_cesar_boni.pdf. Acesso em 13 jan. 2012.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução**. Brasília, MEC, 1998.

BONAMINO, A.; COSCARELLI, V. C.; FRANCO, C. **Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA**. Educação e Sociedade: Campinas, v. 23, n. 81, p. 91-113, Dec. 2002. Acesso em 20 Jan. 2018.
<http://dx.doi.org/10.1590/S010173302002008100006>.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: Editora da USP, 1996.

_____. **A Economia das trocas simbólicas.**, São Paulo, Perspectiva, 1974.

_____. **Escritos de Educação**, Petrópolis: Vozes, 2003, p. 41-69.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Educação Profissional e Tecnológica: Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. **Documento Base**. Brasília, 2007. Disponível em_ <http://portal.mec.gov.br/setec>. Acesso em 01 jul. 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BUNZEN, C. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, C.; SITO L.; DE GRANDE, P. (Org.). **Letramentos**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

_____. Apresentação. In: STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

CAFIERO, D.; RIBAS, C. O que avaliações escolares e não escolares do letramento sinalizam para o ensino da leitura? RIBEIRO, V. M.; LIMA, A. L. D.; BATISTA, A. A. G. (Org). **Alfabetismo e letramento no Brasil: 10 anos do Inaf**. Belo Horizonte: Ed.

Autêntica, 2015.

CASTANHEIRA, M. L., GREEN, J. L. & DIXON, C. N. Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. **Revista Portuguesa de Educação**, Lisboa, v. 20, n.2, p. 7-38, 2007.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, v. 1, 1999.

CERTEAU, M. **A invenção do Cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **A invenção do cotidiano: arte de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2012.

COSCARELLI, C. V. (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

_____. A cultura escrita na sala de aula (em tempos digitais) In: MARINHO, M., CARVALHO, G. T. (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. e BONAMINO, A. Alfabetismo e leitura no Pisa, no ENEM e no INAF: comparando concepções e alcances em matrizes de referência de avaliações de larga escala. In: MASAGÃO, V. M.; LIMA, A. L. D; BATISTA, A. A. G. (Org). **Alfabetismo e letramento no Brasil: 10 anos do Inaf**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2015.

COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

COUTO, M. **O gato e o escuro**. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2008.

DALLARI, D. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.

DE GRANDE, P. B., O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. **Eletras**, v.. 23, n.23, dez. 2011.

ERICKSON. F. “**Novas tendências da pesquisa etnográfica em educação**”. Conferência proferida na Faculdade de Educação da USP, 1993.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: EdUnB, 2001.

FERRAREZI JÚNIOR, C. **A pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, A. F. **Impactos do material “consolidando a alfabetização – 60 lições” na apropriação da leitura e escrita nas escolas municipais de Paraguaçu- MG: conflitos e**

alinhamentos em relação à concepção de letramento como fenômeno social. (Dissertação de Mestrado) Mestrado em Educação. Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL, Alfenas, MG, 2017.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED, n. 10, p. 58-78, jan./abr. 1999.

FREIRE, P. **A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1981.

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

GRAFF, H. Em busca do letramento: as origens sociais e intelectuais dos estudos sobre letramento. **Rev. Bras. Hist. Educ.**, Maringá-PR, v. 16, n. 1 (40), p. 233-252, jan./abr. 2016.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses.** Londres: The Falmer Press, 1990.

GEERTZ, C. A. **The Interpretation of Cultures: Selected Essays.** New York: Basic Books, 1973.

_____. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

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

JORGE, G. M. S. As relações entre letramento escolar e não escolar: uma oportunidade de reflexão para o EJA. In: ALMEIDA, M. I. *et al.* (orgs.) **Políticas educacionais e impactos na escola e na sala de aula.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. Recurso Eletrônico: E-book1.

KLEIMAN, Â. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** 1ª reimpressão (2014). Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. In: Kleiman, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 1995, v. 1, p. 15-61.

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

_____. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana.** Revista de Estudos do Discurso,

São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72-91, nov. 2014.

KLEIMAN, Â. ASSIS, J. A. (Org.). **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

LIBÂNEO, J. C. A didática e aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n 27, dez. 2004.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação & Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n.1, p. 13-28, 2012.

_____. Formação de Professores e didática para o desenvolvimento humano. **Educação & Sociedade**. Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015.

LEME BRITTO, L. P. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, p. 47-63, 2003.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: a razão do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de pesquisa**. [online], v.46, n.159, p.38-62, 2016.

LIMA, M.G.S.B. **Os usos cotidianos de escrita e as implicações educacionais: uma etnografia**. Teresina: EDUFPI, 2006.

LIMA. M. G. **Etnografia e pesquisa qualitativa**. São Paulo: Loiola, 2010.

LOPES, I. A. **Cenas de letramentos sociais**. 2004. Tese. (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

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

MANFRIM, A. M. P. **Contribuições do conceito “práticas de letramento” para a compreensão do uso e do sentido da língua materna na Escola Municipal de Ensino Fundamental Amorim Lima**. 2013. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) UNICAMP/IEL, Campinas, 2013.

MATTOS, C. L.G; CASTRO, P. A. (Org.) **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MAGALHÃES, I. Práticas discursivas de letramento: a construção da identidade em relatos de mulheres. In: KLEIMAN, Â. **Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MAGALHÃES, I. (Org.) **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

MARINHO, M. CARVALHO, G. T. (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. *et al.* (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 19-36.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOITA LOPES, L. P. **Pesquisa interpretavista em linguística aplicada: a linguagem como condição de solução**. Revista de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada. Educ. v. 10, n. 2, p.329-338, 1994.

OLIVEIRA, M. do S., *et al.* **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRN, 2014.

OLIVEIRA, M. K. **Escolarização e organização do pensamento**. Revista Brasileira de Educação. n. 3, p. 97-102, 1996.

RIBEIRO, A. E. **Novas tecnologias para ler e escrever. Algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula**. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo:Global, 2003.

RIBEIRO, V. M et al. Inaf 10 anos: panorama de resultados. Em: RIBEIRO, V. M.; LIMA, A. I. D.; BATISTA, A. A. G. (Org). **Alfabetismo e letramento no Brasil: 10 anos do Inaf**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2015.

ROCHA, H. A. B. A escrita como condição para o ensino e a aprendizagem de história. **Revista Brasileira de História** (Impresso), v. 30, p. 121-142, 2010.

ROJO, R. O letramento escolar e os textos da divulgação científica - a apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Ling. (dis)curso** [online]. v.8, n.3, p.581-612, 2008.

_____. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I. (Org.) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

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

_____. **Gêneros do discurso no círculo de Bakhtin: ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas**. Anais do IV simpósio internacional de estudos e gêneros textuais. Tubarão/SC, agosto de 2007.

_____. **O Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) e os novos letramentos**. In: RIBEIRO, V. M.; LIMA, A. L. D.; BATISTA, A. A. G. (Org.). Alfabetismo e letramento no Brasil: 10 anos do Inaf. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2015.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, J. O. **Usos e significados da escrita ‘fabricados’ no cenário cotidiano de uma escola do Sertão do Pajeú (PE): lendo e escrevendo entre veredas, serras e mandacarus**. Tese de doutorado (Doutorado em Educação). Recife, 2015.

SARAMAGO, J. **Ensaio sobre a cegueira: romance**. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

SILVA, E. M.; ARAÚJO, D. L. Letramento um fenômeno plural. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 681-698, 2012.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.** [online]. v.23, n.81, p.143-160, 2002.

_____. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17. ed. São Paulo: Ed. Ática, 2002.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Letramento e Escolarização**. In: *Letramento no Brasil. Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

_____. **Práticas de Letramento e implicações para a pesquisa e para as políticas de Alfabetização e Letramento**. In: *Cultura escrita e letramento* MARINHO, M. e CARVALHO (Org.) Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia, e na educação**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo:

Parábola Editorial, 2014.

_____. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. Os novos estudos sobre letramento: histórico e perspectivas. Tradução Tércia Mendes. In: MARINHO, Marildes, CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

_____. **Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento**. In: MAGALHÃES, Izabel (Org.). Discursos e práticas de letramento. Campinas: Mercado das Letras, 2012. p.69-92.

TERZI, S. B.; PONTE, G. L. A identificação do cidadão no processo de letramento crítico. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 665-686, out. 2006.

TERZI, S. Afinal, para quê ensinar a língua escrita. **Revista da FAGED**, Salvador, n.7, p. 227-241, 2003.

_____. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 91-117.

_____. Para que ensinar a ler o jornal se não há jornal na comunidade? O letramento simultâneo de jovens e adultos escolarizados e não escolarizados. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Educação de Jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado de Letras, ALB e Ação Educativa, 2001.

TFOUNI, L.V. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1994.

TÔRRES, M. E. A. C. **Expectativas de letramento de uma comunidade rural e o letramento sancionado na escola local: cooperação e conflito**. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Campinas, 2003.

_____. O letramento acadêmico como prática social: novas abordagens. **Revista Gestão e Conhecimento**. Poços de Caldas: PUC-Minas, 2007.

_____. **A leitura do professor em formação: o processo de engajamento em práticas ideológicas de letramento**. 2009. 204f. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP/IEL. Campinas, 2009.

_____. A formação de professores e a concepção de leitura como prática social. In: FELÍCIO, H. M. S.; SILVA, C. M. R; MARIANO, A. L. S. (Org.). **Dimensões dos processos educacionais: da epistemologia à profissionalidade docente**. Curitiba: CRV, 2017, p. 165-181.

VARGINHA. Prefeitura Municipal de. Escola Municipal Professora Maria Aparecida de

Abreu. **Projeto Político Pedagógico da EMPMAA**. Varginha, 2016.

VIANNA, C. A. D. et al. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. KLEIMAN, A. B., ASSIS, J. A. (orgs.). In: **Significações e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

WINKIN, Y. **A nova comunicação: da teoria ao trabalho de campo**. Campinas: Papirus, 1998.

ZAVALA, V. Literacidad y desarrollo: los discursos del Programa Nacional de Alfabetización en el Perú, in: ZAVALA, Virginia et al. (Orgs.) **Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004.

ANEXOS

ANEXO – 01 – Parecer de aprovação do Projeto de Pesquisa junto ao CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LETRAMENTO(S) NA ESCOLA E OS USOS DA ESCRITA - UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO AO FINAL DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO SUL DE MINAS

Pesquisador: ANDREA DE LOURDES CARDOSO DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 76413917.4.0000.5142

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - UNIFAL-MG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.352.839

Apresentação do Projeto:

É um projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas, cujo tema são os usos da escrita a partir da observação dos eventos e as práticas de letramento ao final do Ensino Fundamental, à luz dos Novos Estudos do Letramento e das Teorias do Discurso.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo da pesquisa - que é conhecer as práticas e os eventos de letramento a que os alunos são expostos ao final do Ensino Fundamental, dentro e fora da sala de aula, com a intenção de observar quais dessas práticas e eventos possibilitam, em maior ou menor grau, o engajamento desses alunos aos usos da escrita demandados pela sociedade contemporânea - está claro e bem definido, coerente com a propositura geral do projeto exequível, considerando o tempo alocado, os recursos disponíveis a metodologia proposta.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios foram bem avaliados e adequadamente apresentados tanto no projeto quanto nos termos obrigatórios. As ações minimizadoras ou corretivas na eventualidade de algum risco também foram adequadamente previstas e apresentadas.

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700
Bairro: centro **CEP:** 37.130-000
UF: MG **Município:** ALFENAS
Telefone: (35)3209-1318 **Fax:** (35)3209-1318 **E-mail:** comite.etica@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS



Continuação do Parecer: 2.352.839

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Metodologia da pesquisa - etnográfica, de caráter descritivo e interpretativista - está adequada aos objetivos do projeto. A análise dos dados está ancorada nos pressupostos da Análise Crítica do Discurso (ACD), fundamentada na Teoria do Discurso de Fairclough (2010). As principais unidades de análise são os eventos e práticas de letramento que serão identificados pela observação participante e analisadas sob a ótica da ACD. Será adotada a transcrição das falas gravadas das entrevistas e do registro diário no diário de campo, que subsidiarão a análise de cunho

Interpretativista. O cronograma de execução da pesquisa é coerente com os objetivos propostos e está adequado ao tempo de tramitação do projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- a. Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – presentes e adequados
- b. Termo de Assentimento (TA) – não se aplica
- c. Termo de Assentimento Esclarecido (TAE) – presente e adequado
- d. Termo de Compromisso para Utilização de Dados e Prontuários (TCUD) – não se aplica
- e. Termo de Anuência Institucional (TAI) – presente e adequado
- f. Folha de rosto - presente e adequada
- g. Projeto de pesquisa completo e detalhado - presente e adequado
- h. Outro (especificar) – Termo de autorização para gravação de voz e imagem - presente e adequado

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Recomenda-se a aprovação do projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP acata o parecer do colegiado

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700
 Bairro: centro CEP: 37.130-000
 UF: MG Município: ALFENAS
 Telefone: (35)3299-1318 Fax: (35)3299-1318 E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br

ANEXO – 02 – Temo de Anuência Institucional – Autorização para realização da pesquisa

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE VARGINHA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL – TAI

Eu, Sra. **Rosana Aparecida de Carvalho**, responsável pela SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE VARGINHA estou ciente, de acordo e autorizo a execução da pesquisa intitulada LETRAMENTO(S) NA ESCOLA E OS USOS DA ESCRITA – UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS E OS EVENTOS DE LETRAMENTO AO FINAL DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO SUL DE MINAS, coordenada pela pesquisadora *ANDRÉA DE LOURDES CARDOSO DOS SANTOS*, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Nível Mestrado, da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL.

Autorizo a realização da referida pesquisa na **Escola Municipal Professora Maria Aparecida Abreu**, escola da Rede Municipal de Ensino de Varginha, que atende aos objetivos da pesquisa.

Declaro o compromisso institucional de apoiar o desenvolvimento deste estudo; conhecedora da legislação vigente e ciente da Resolução 466/2012 do CNS; sinalizo que esta instituição está ciente de suas responsabilidades, de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos da pesquisa nela recrutados e da pesquisadora, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tais condições.

Varginha, 07 de dezembro de 2017.

Rosana Aparecida de Carvalho

Secretária Municipal de Educação de Varginha.

(assinatura e carimbo)
Rosana Aparecida Carvalho
Secretária Municipal de Educação

Juliene Ap. da Silva Pires
Diretora - Aut. nº 504595
E. M. Prof.ª Maria Ap.ª Abreu

ANEXO – 03 a 05 – Certificados de apresentação de trabalhos relacionados à pesquisa



ESTADO DO PARANÁ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

CERTIFICADO

Certificamos que **ANDRÉA DE LOURDES CARDOSO DOS SANTOS** apresentou trabalho em forma de comunicação oral intitulado "LETRAMENTO(S) NA ESCOLA E OS USOS DA ESCRITA: O OLHAR ETNOGRÁFICO DESVELANDO AS PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO AO FINAL DO ENSINO FUNDAMENTAL" de autoria de Andréa de Lourdes Cardoso dos Santos no Evento de Extensão "V CIELLI - Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários" (Processo nº 1717/2018) no período de 13/06/2018 a 15/06/2018, realizado por esta Universidade, através do(a) Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes/Programa de Pós-Graduação em Letras.

Carga Horária: 4 horas
Frequência: 100 %

Maringá-PR, 13 de agosto de 2018.


ERICA PIOVAM DE ULHÓA CINTRA
Diretora de Extensão

Registro nº
2018.1059.0222

A autenticidade deste documento pode ser verificada na página eletrônica: <http://pecweb.uem.br/dex/certificado/verifica>
Código de verificação: 1059.111950.1619290662



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - UNIFAL-MG
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO

CNPJ 17.879.859/0001-15



Certificado

Certificamos que o Trabalho **LETRAMENTO(S) NA ESCOLA AO FINAL DO ENSINO FUNDAMENTAL E OS USOS DA ESCRITA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA - IMPLICAÇÕES PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO**, de autoria de **ANDRÉA DE LOURDES CARDOSO DOS SANTOS** e **MARIA EMILIA ALMEIDA DA CRUZ TORRES**, foi apresentado na forma oral, no **I Simpósio de Educação: Articulação entre Graduação e Pós-Graduação na Produção do Conhecimento**, realizado no período de 22 a 24 de novembro de 2017.

Alfenas, 23 de maio de 2018

HELENA MARIA DOS SANTOS FELÍCIO
COORDENADOR(A)

ELIANE GARCIA REZENDE
Pró-Reitora de Extensão

Certificado nº 201700000003362000065
<https://sistemas.unifal-mg.edu.br/app/caex/certificados>

MAPZKORZKOR 6° N COLÓQUIO P V Q M A P Z K O R V O M A P Z K O R V Q M A O R Z K O
W M E H Y J S H Y J S I N T E R N A C I O N A L W M E H Y J S M E 30, 31 de Julho e 01 de Agosto de 2017
C A W A W D C A W D C S O B R E L E T R A M E N T O A W D C A W F a c u l d a d e d e E d u c a ç ã o U F M G
A I O E K E U E K E U E N C U L T U R A A T O Q W E A E K E U I O
L P A A M D S A M D S E S C R I T A A E L P A Q W E L A M D S A Q W E L A M D S A Q W E D S A M D

6th INTERNATIONAL COLLOQUIUM ON LITERACY AND WRITING CULTURE

CERTIFICADO

Certificamos que **ANDRÉA DE LOURDES CARDOSO DOS SANTOS** apresentou a comunicação **LETRAMENTO(S) NA ESCOLA E PENSAMENTO TEÓRICO: REFLEXÕES À LUZ DOS ESTUDOS DO LETRAMENTO E DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL** no **VI Colóquio Internacional Sobre Letramento e Cultura Escrita**, realizado em Belo Horizonte nos dias 30, 31 de julho e 1º de agosto de 2017 na Faculdade de Educação da UFMG.

Valéria Barbosa de Resende
Diretora do Ceale

Gilcinei Teodoro Carvalho
Coordenador do Colóquio

REALIZAÇÃO



APICIO



APÊNDICES

APÊNDICE 01



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal de Alfenas . Unifal-MG
 Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 . Alfenas/MG . CEP 37130-000
 Fone: (35) 3299-1000 . Fax: (35) 3299-1063



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

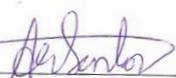
Eu, Julienne Aparecida da Silva Pires,
 responsável pela **Escola Municipal Professora Maria Aparecida Abreu**, ciente dos objetivos do estudo e proposta de pesquisa apresentada, **AUTORIZO**, por meio deste termo, a pesquisadora **Andréa de Lourdes Cardoso dos Santos** a realizar a pesquisa intitulada **LETRAMENTO(S) NA ESCOLA E OS USOS DA ESCRITA - UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO AO FINAL DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO SUL DE MINAS**, nesta escola, de acordo como os termos do projeto de pesquisa, já esclarecidos pela pesquisadora.

Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante o compromisso da pesquisadora acima citada em observar os seguintes quesitos:

1. A participação da pesquisadora nas atividades escolares deve causar o mínimo de impacto possível na rotina escolar dos alunos e da escola.
2. Os dados coletados serão usados, exclusivamente, para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais; para fins de ensino ou divulgação científica.
3. Será garantida a participação voluntária dos sujeitos pesquisados, bem como do anonimato dos sujeitos, cuja identidade não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas; exceto se autorizado.
4. Qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante autorização;
5. Os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade da pesquisadora coordenadora da pesquisa **Andréa de Lourdes Cardoso dos Santos** e, após esse período, serão destruídos.
- 6 – Mudanças na rotina e nas atividades da pesquisa serão previamente informadas à gestão da escola e serão passíveis de autorização.
- 7 – O acesso a documentos da escola será feito respeitando-se as regras institucionais.
- 8 – Ao final da pesquisa, a pesquisadora compromete-se à divulgar para a escola os resultados obtidos.

Obs. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNIFAL.

Varginha, 18 de dezembro de 2017.



Andréa de Lourdes Cardoso dos Santos
Pesquisadora responsável

J. Pires
Assinatura e carimbo

Julienne Ap^a da Silva Pires
Diretora - Aut. nº 504595
E. M. Prof^a Maria Aparecida Abreu

APÊNDICE 02



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 Universidade Federal de Alfenas . Unifal-MG
 Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 . Alfenas/MG . CEP 37130-000
 Fone: (35) 3299-1000 . Fax: (35) 3299-1063



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ E IMAGEM

Eu, _____,

participante voluntário da pesquisa intitulada **LETRAMENTO(S) NA ESCOLA E OS USOS DA ESCRITA - UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO AO FINAL DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO SUL DE MINAS**, ciente dos métodos que serão usados para a coleta de dados, AUTORIZO, por meio deste termo, a pesquisadora **Andréa de Lourdes Cardoso dos Santos** a realizar a gravação das atividades observadas e desenvolvidas na pesquisa, bem como da minha imagem e vídeo, e utilizada para fins da pesquisa e sua divulgação científica, sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta AUTORIZAÇÃO foi concedida mediante o compromisso da pesquisadora acima citada em garantir-me os seguintes direitos:

1. Poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. Os dados coletados serão usados, exclusivamente, para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais; para fins de ensino ou divulgação científica.
3. Minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. Qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização;
5. Os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade da pesquisadora coordenadora da pesquisa **Andréa de Lourdes Cardoso dos Santos** e, após esse período, serão destruídos.
6. Serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar o cancelamento do uso da gravação e transcrição de minhas imagens e voz.

Varginha, _____ de _____ de _____.

 Nome por extenso

 Assinatura do Participante

 Pesquisadora responsável

APÊNDICE 03

Itens que subsidiaram a elaboração e aplicação dos instrumentos de pesquisa para a coleta de dados - (O que é importante saber/conhecer sobre os sujeitos da pesquisa)	
<u>A – Alunos selecionados para a pesquisa</u>	<u>B- Professores e profissionais da escola responsáveis por atividades de letramento selecionados para a pesquisa:</u>
1 – Faixa Etária 2 – Escolaridade 3 – Tempo de estudo nesta escola 4 – Escolaridade dos pais 5 – Atividades extra - escola (cursos extracurriculares, atividades esportivas, grupos, trabalho) 6 – Escolaridade e profissão dos pais 7 – Acesso a materiais escritos em casa (livros, jornais, revistas) 8 – Uso da biblioteca da escola 9 – Acesso e uso de internet (em casa, na escola, em lan house, outros) (Quais usos?) 10 – Acesso e uso de celular/smartphone (acesso a internet, whatsapp, aplicativos) 11 – Acesso e uso de internet na escola 12 – Acesso à tecnologia em casa e na escola (computador, tablet, videogame) 13 – Acesso e uso de redes sociais 14 – Acesso e uso de plataformas digitais e jogos eletrônicos. 15 – Moradia (Perto ou longe da escola?) 16 – Origem (Zona rural ou zona urbana) 17 – Percepção dos alunos quanto à relação com a leitura e à escrita (Gosta de ler e escrever? Escreve e lê muito ou pouco?) 18 – Memórias do processo de aquisição da leitura e da escrita 19 – Usos da escrita na vida cotidiana	1 – Faixa Etária 2 – Escolaridade 3 – Função na escola e área de atuação 3 – Tempo de trabalho na educação e na referida escola 4 – Escolaridade dos pais 5 – Acesso a materiais escritos em casa (livros, jornais, revistas) 6 – Uso da biblioteca da escola 7 – Acesso e uso de internet em casa 08 – Acesso e uso de celular/smartphone (acesso a internet, whatsapp , aplicativos) 09 – Acesso e uso de internet na escola 10 – Acesso à tecnologia em casa e na escola 11 – Usos da escrita (na escola e fora da escola) 12 – Acesso e uso de redes sociais 13 – Acesso e uso de plataformas digitais e jogos eletrônicos. 14 – Percepção quanto ao papel da escola como agência de letramento 15 – Percepção dos docentes quanto ao desempenho dos alunos em leitura e escrita e o papel das suas aulas no desenvolvimento da escrita dos alunos. 16 – Usos da escrita na vida cotidiana
<u>C- Gestores (Direção e Coordenação Pedagógica)</u> Serão entrevistados sobre a Escola (História da escola; caracterização da comunidade escolar e clientela; projeto pedagógico; infraestrutura, especialmente sobre a biblioteca escolar, acesso dos alunos a materiais escritos, laboratório de informática, acesso e uso dos computadores, murais informativos; projetos extracurriculares; formação de professores; e outras informações que julgarem ser importantes repassar para subsidiar a caracterização da escola no contexto da pesquisa)	
<i>Obs: Os itens serão desenvolvidos em tópicos de múltipla escolha para os questionários e em algumas questões abertas para as entrevistas.</i>	

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora (Para o Projeto de Pesquisa)

APÊNDICE 04



**Programa de Pós-graduação
em Educação
Mestrado Acadêmico**



Caro Aluno(a)!

Desde já agradeço a sua atenção e a preciosa colaboração com o desenvolvimento da pesquisa, desde o seu início. O objetivo deste questionário é conhecer um pouco mais sobre quem são os alunos do Ensino Fundamental II e quais usos da escrita eles fazem. Por isso você está sendo convidado a respondê-lo. Os resultados desta pesquisa estarão disponíveis para acesso público após a sua conclusão e serão compartilhados com a escola em momento oportuno.

Reforçamos a observação de que as informações repassadas são confidenciais e a sua identidade como colaborador da pesquisa estará totalmente preservada.

Um grande abraço!

Andréa de Lourdes Cardoso dos Santos

QUESTIONÁRIO 02

PERFIL DOS ALUNOS – ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II**1 - IDENTIFICAÇÃO**

Nome				
Ano/Turma	Data de Nascimento	Idade	Sexo	Você algum apelido autorizado que você gosta de usar?
Profissão do pai			Profissão da mãe	
Há quanto tempo estuda na Escola Professora Maria Aparecida Abreu?				
Ano em que ingressou no 6º ano:	Você se lembra com que idade aprendeu a ler?			
Religião	Cor/Etnia () Branca () Negra () Parda () Amarela () Indígena () Outros			

2 – PERFIL

E-MAIL:
Você tem um perfil no Facebook?

Você nasceu em Varginha? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Já morou ou estudou em outra cidade? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Qual?	Mora em Varginha? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Mora: na zona rural <input type="checkbox"/> na zona urbana <input type="checkbox"/> Em que bairro você mora? _____ Seus pais já moraram na zona rural?
Situação de Moradia: <input type="checkbox"/> Mora sozinho <input type="checkbox"/> Mora com parentes <input type="checkbox"/> Mora com os pais <input type="checkbox"/> Mora com um dos pais – Pai / Mãe <input type="checkbox"/> Reside em república <input type="checkbox"/> Outra situação _____	
Cidades que já visitou além de Varginha:	

3 - OUTRAS ATIVIDADES

Que tipo de atividades você faz quando não está na escola?

Trabalho: _____

Outros estudos: _____

Esportivas e ou culturais: _____

Lazer: _____

Religiosas: _____

Em algumas destas atividades fora da escola você precisa usar a escrita? Explique, por favor.

4 - MÚSICA:

Você toca algum instrumento? _____ Qual?(is) _____

Que tipo(s) de música você prefere? _____

Quais são os cantores/músicos/grupos preferidos?

5 - Assinale os itens existentes na casa onde você reside.

TV		ANTENA PARABÓLICA		GELADEIRA	
TV A CABO/ASSINATURA		TELEFONE FIXO		FREEZER	
TABLET		CELULAR		LAVADORA DE ROUPA	
DVD		COMPUTADOR PC		LAVADORA DE LOUÇAS	
VIDEOGAME		SMARTPHONE		NOTEBOOK	
BIBLIA		LIVROS DIDÁTICOS		LIVROS DE LITERATURA	
REVISTAS		GIBIS		OUTROS LIVROS	
APARELHO DE SOM		FORNO MICROONDAS		EMPREGADA DIARISTA	
VEÍCULO		INTERNET		EMPREGADA MENSALISTA	

6 - Com que frequência você tem acesso a estes meios de informação?

	Diariamente	Quase diariamente	‘As vezes	Raramente	Nunca
Jornais					
Revistas					
Televisão - tv aberta					

Televisão – Tv assinatura						
Internet						
Livros						
Rádio AM/FM						

7 - Quantidade de livros que você tem em casa (sem contar os didáticos da escola)

() 0 A 10 livros; () 11 a 20 livros; () 20 a 30anos; () 31 a 50 livros; () Mais de 50 livros

.8 - Além das leituras obrigatórias da escola...

.Quantos livros em média você costuma ler por ano? () Nenhum. () Um livro. () De 2 a 5 livros. () De 6 a 10 livros. () Mais do que 10 livros.	Que tipos de textos você costuma ler fora da escola? () Livros, () Revistas. () Jornais. () Revistas. () Textos técnicos.
--	---

9 - Qual foi o último livro que você leu? Quando você leu?

10 Você se lembra de algum adulto contando histórias para você quando você era criança na sua casa? () SIM
() NÃO

Quem contava e que tipo de histórias?

11 -Assinale com um X: Com que frequência você..

	Semanalmente	Ao menos uma vez por mês	Ao menos uma vez por ano	Menos que uma vez por ano	Nunca
Vai ao cinema ou teatro					
Vai a uma biblioteca					
Pratica esportes					
Sai com os amigos					
Vai ao clube					
Pratica esportes					
Vai a bares/ festas/baladas					
Viaja para outro estado					
Vai à Igreja/culto religioso					
Participa de atividades coletivas fora da escola					

12- Quantas pessoas moram em sua casa, contando com você? _____

NÍVEL DE ESCOLARIDADE	PAI	MÃE	OUTRO RESPONSÁVEL
Nenhum Ano de Estudo			
Ensino Fundamental Incompleto			
Ensino Fundamental			
Ensino Médio Incompleto			
Ensino Médio			
Superior Incompleto			

Superior			
Pós-Graduado			

13 – Sobre as aulas:

a) Disciplina(s) de que você mais gosta de estudar na escola:

b) Disciplina em que você acha que tem mais facilidade para aprender:

c) Disciplina em que você considera que tem mais dificuldade para aprender:

14 – Quais recursos você usa em casa para estudar?

- () Computador com acesso a internet
 () Celular com acesso à internet () livros
 () Registros escritos manuscritos – anotações no caderno, agenda, resumos
 () TV por assinatura
 () Outros: _____

15 – Acesso e uso das mídias e redes sociais:

- Facebook** () Com muita frequência () Com pouca frequência () Raramente () Não uso.
Whatsapp () Com muita frequência () Com pouca frequência () Raramente () Não uso.
Twitter () Com muita frequência () Com pouca frequência () Raramente () Não uso.
Instagram () Com muita frequência () Com pouca frequência () Raramente () Não uso.
Linkdin () Com muita frequência () Com pouca frequência () Raramente () Não uso.
Jogos online () Com muita frequência () Com pouca frequência () Raramente () Não uso.
 () Outras: (Quais?) _____

16 – Quanto ao uso do celular:

- () Tenho e uso com frequência.
 () Tenho, mas uso pouco.
 () Uso mais para falar com as pessoas do que para usar as redes sociais e o whatsapp.
 () Uso pouco para falar com as pessoas, uso mais para acessar e escrever nas redes sociais.
 () Tenho, mas não trago para a escola.
 () Não tenho, mas já tive.
 () Nunca tive celular.

17 – Acesso a materiais escritos:

- JORNAIS () em casa () na escola () outro: _____
 REVISTAS () em casa () na escola () outro: _____
 LIVROS DIDÁTICOS () em casa () na escola () outro: _____
 LIVROS TEÓRICOS/CIENTÍFICOS () em casa () na escola () outro: _____ LIVROS DE
 LITERATURA () em casa () na escola () outro: _____
 OUTROS: _____

18 – Usos da escrita no cotidiano:

- () Escrevo muito no dia-a-dia
 () Escrevo pouco no dia-a-dia.
 () Prefiro escrever à mão do que digitar.
 () Prefiro gravar áudio no whatsapp ao invés de digitar a mensagem.
 () Prefiro escrever no whatsapp do que gravar áudio.
 () Tenho um blog ou um site pessoal.
 () Escrevo muito teclando no computador ou digitando no celular.

19- Autoavaliação: Como você se avalia quanto à escrita?

- () Gosto de escrever. () Acho que escrevo bem.

() Não gosto de escrever. () Acho que não escrevo bem.

Para você, o que significa escrever bem?

20 – Com que frequência escreve

a)E-mail: () Com muita frequência () Com pouca frequência () Raramente () Nunca.

b)Bilhetes:() Com muita frequência () Com pouca frequência () Raramente () Nunca.

c)Receitas:() Com muita frequência () Com pouca frequência () Raramente () Nunca.

d)Listas: () Com muita frequência () Com pouca frequência () Raramente () Nunca.

e)Cartas manuscritas:

() Com muita frequência () Com pouca frequência () Raramente () Nunca.

f)Escrita livre de cunho pessoal (poemas, músicas...):

() Com muita frequência () Com pouca frequência () Raramente () Nunca.

g)Registros pessoais (diários, anotações):

() Com muita frequência () Com pouca frequência () Raramente () Nunca.

h)Anotações e registros de caráter formal (escrita do mundo do trabalho)

() Com muita frequência () Com pouca frequência () Raramente () Nunca.

i)Posts e comentários nas redes sociais:

() Com muita frequência () Com pouca frequência () Raramente () Nunca.

h) Anotações de aula (cópia das anotações do professor no quadro):

() Com muita frequência () Com pouca frequência () Raramente () Nunca.

i)Redações escolares

() Com muita frequência () Com pouca frequência () Raramente () Nunca

Outros usos da escrita: _____

21 – Preferências para realização de leituras:

() Aparelhos eletrônicos; () Livros e textos impressos.

22 – Quanto à biblioteca/sala de leitura:

a)Você utiliza a biblioteca da escola?

() Com muita frequência () Com pouca frequência () Raramente () Nunca.

b)Você leva livros emprestados da biblioteca escolar para a sua casa?

() Com muita frequência () Com pouca frequência () Raramente () Nunca.

b) Você conhece outras bibliotecas (fora da escola)? () SIM () NÃO

QUAL(IS)? _____

23 – Você produz algum tipo de conteúdo na internet? De que tipo?

NOTÍCIAS		ANTENA PARABÓLICA		GRUPO DE FACEBOOK	
VÍDEOS (YOU TUBE)		TEXTOS DE OPINIÃO		FÓRUM DE DISCUSSÃO	
MEMES E GIFS		ARTE VISUAL E FOTOGRAFIA		BLOG	
VERBETES DA WIKIPEDIA		PERFIL DO FACEBOOK		GRUPO DE WHATSAPP	
VIDEOGAME		SMARTPHONE		TWEETS	
ATIVISMO POLÍTICO		CONTEÚDO RELIGIOSO		MÚSICA	

24 – Quais atividades você já realizou na escola que, na sua opinião, mais contribuíram para você escrever mais

e melhor?

25 -Quais são os seus planos para quando terminar o Ensino Fundamental? Explique, por favor:

26 – Como você informaria por escrito a seguinte notícia:

Amanhã terei que faltar à aula porque vou receber um prêmio que ganhei no sorteio do shopping.

a) Pelo Whatsapp para a sua amiga, contando e convidando para ir com você receber o prêmio;

b) Em um bilhete para a Diretora da Escola, para justificar a sua ausência no dia prova:

OBRIGADA PELA SUA PARTICIPAÇÃO!!! FOI MUITO BOM CONHECER VOCÊ!

Andréa Santos
Semestre 1/2018

APÊNDICE 05

FICHA DE ACOMPANHAMENTO – PROJETOS COLETIVOS	
NOME DO PROJETO:	
SEGMENTO ENVOLVIDO:	
CATEGORIAS DE ANALISE	
PERÍODO REALIZAÇÃO	DE
ATIVIDADES:	
PARTICIPANTES:	
CENÁRIO/CONTEXTO:	
ARTEFATOS:	
GÊNEROS :	
FATORES POSITIVOS	
DIFICULDADES PROBLEMAS	E/OU
OBSERVAÇÕES	

Elaboração própria – 2018.

APÊNDICE 06
FICHAS DE REGISTRO DOS EVENTOS DE LETRAMENTO

MACROEVENTO:			
DATA:			
Evento observado	Participantes envolvidos	Artefatos	Cenário
RELATO E OBSERVAÇÕES:			

Elaboração própria. 2018.

APÊNDICE 07

QUADRO: MODELO DE MAPEAMENTO DOS ELEMENTOS DOS EVENTOS DE LETRAMENTO

MAPEAMENTO DOS EVENTOS DO LETRAMENTO ⁵⁰				
Projeto: A festa da família – Abril /2018				
Cenário da Cena de Letramento	Evento de Letramento	Participantes	Participantes ocultos	Gênero textual/ discursivo (artefato)
Pátio da Cantina Momento: Preparação para a festa da família.	Escrita de cartaz em língua inglesa 	Aluna do 8º ano	Professora de Inglês e Professora de Português Alunos do 8º ano	Cartaz “ <i>Home sweet home</i> ”
Corredores da sala de aula Momento: Festa da Família – sábado letivo	Mãe lendo os cartazes feitos pelos alunos. 	Mãe de aluno Alunos da escola	Professores que montaram o varal de cartazes e acompanharam a exposição. Alunos que elaboraram os cartazes e acompanhavam a exposição. Outros alunos e pais que liam os cartazes.	Cartazes Folhetos

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2018).

⁵⁰ - Consideramos, como já exposto, baseados em Heath (1983) e Street (2012, 2014) que um evento de letramento é qualquer situação de fala em que o suporte escrito torna-se integrante das situações de interação entre as pessoas.

APÊNDICE 08

Registros – Atividade de campo – 2º semestre

Entrevista semi estruturada - Aluno A29⁵¹ – Turma: Nono Ano Branco | Data:
28 /08/2018.

P – xxxxx, boa tarde. Como conversamos anteriormente, o objetivo desta nossa conversa hoje é conhecer um pouco mais sobre você e sua relação com a escola e saber um pouco mais sobre o que você escreveu no questionário que você respondeu para a pesquisa. Você poderia se apresentar, dizendo quem é o xxxxxxxxx, aluno do 9º ano...

E – Meu nome é xxxxxx... Tenho 14 anos e gosto muito de jogar games e RPG. Atualmente faço o cursinho preparatório para o CEFET no próprio CEFET⁵². Comecei em agosto. Pretendo fazer do 1º ao 3º ano do Ensino Médio lá, pois o estudo lá é bem melhor que as outras escolas. Acho que é isso...

P – Eu queria que você falasse um pouco sobre a importância que você vê na escola na sua vida.

E – Ah... a escola é a base de tudo, né? Pra gente ter uma boa formação, a gente tem que ter uma base boa, porque o ensino aqui da escola, é ótimo, né? Então estou tendo uma boa base...

P – Você estuda nesta escola há quanto tempo?

E - Eu estudo aqui...há.... desde o quinto ano... há cinco nos...

P – Certo... O que você vê de diferente nesta escola e que, na sua opinião, ajuda você a ter um desempenho melhor?

E – Acho que o que faz a diferença é que os professores aqui são bem... bem empenhados; eles querem que os alunos passem... não querem só passar a gente, querem que a gente passe... eh... que a gente aprenda... eles não são do tipo... ah... “vou passar a matéria e pronto” (mudou a voz pra falar) e deixa o aluno se virar; não, eles querem que o aluno passe... E também eles conhecem a gente, sabem quem tem dificuldade...eles dedicam para que o aluno passe.

P – Você já precisou de atenção individual ou ajuda de algum professor aqui na escola?

A – Sim, algumas vezes. No começo, quando cheguei na escola, eu tinha muita, muita dificuldade. Dificuldade mesmo. Para ler e interpretar e escrever. Fiz aulas de reforço... Fiz muita aula de redação, né? Alguns professores também conversam sobre a vida e sobre as coisas que a gente ainda pode fazer ou conquistar. Por exemplo... outras profissões, ou mesmo outras escolas, do tipo... como o CEFET. Alguns professores animam a gente. E mostra pra gente que a gente tem possibilidade de fazer outras coisas.

⁵¹ O aluno foi um dos três alunos desta escola aprovados no Processo Seletivo 2019 para o Curso de Edificações do CEFET-MG, tendo ingressado pelo sistema de cotas.

⁵² O aluno foi selecionado para o Curso Pró-Técnico pelo critério socioeconômico. O cursinho dura cerca de cinco meses.

P – xxxxxxxxx, eu observei pelas respostas do questionário, que você usou dois estilos bem diferentes para escrever um bilhete para o seu amigo e um bilhete para a diretora da escola. Bem diferentes. Você acha que é importante a pessoa saber escrever de formas diferentes em vários contextos?

E – Eu acho sim ... isso é importante porque.... porque existem várias formas de dizer a mesma coisa. Não tem como você usar um modo informal com um gerente de uma firma, pra tratar um negócio, numa relação de trabalho com o chefe, por exemplo.... porque... porque existe uma diferença... uma variação de linguagem, entende? Essas coisas. É diferente se o caso é pra escrever para um amigo, gente nossa...

P – Sim.. Nestes casos quais são as suas escolhas? O que você faz para escrever de uma forma para uma pessoa e a mesma coisa de forma diferente para outra pessoa, em contextos diferentes?

E – Ah... tento sempre adaptar de modo que a pessoa possa entender o que estou querendo dizer. Geralmente escrevo mais formal, mas aí... quando é uma pessoa que tenho mais intimidade, eu escrevo mais informal, mais do jeito que falo mesmo... porque sei que mesmo informal ela vai entender o que estou querendo dizer...

P – Com quem você aprendeu a fazer estas escolhas, e escrever de formas diferentes?

E – Principalmente com a escola, né?

P – Nas aulas de português?

E – Principalmente, né? porque tem redação... Mas não só... Os outros professores chamam a atenção também quando a gente vai escrever e falar também, né? A professora de Ciências, porque escrevemos sempre na aula dela... O professor de História..Puxa, o professor de História, cara... ele faz a gente querer escrever... e saber mais... A professora de religião... ela sempre arruma um jeito de fazer a gente escrever... escreve sobre coisas que a gente pensa... coisas que a gente sente, família por exemplo. Até a professora de inglês dá umas dicas de escrever certo o português...

P – Você acha que a sua escrita mudou ao longo dos anos?

E-Ah!!!! Mudou bastante! Por que... até no 4º ano eu tinha muita dificuldade de escrever. Minha letra também... era muito feia... Aí eu percebi: “não, tenho que melhorar”(mudando a voz...) Fui melhorando... melhorando... fiz aula de reforço... fui lendo mais livros, fui tendo mais interesse em livros, e mais interesse nas aulas... Hoje tenho mais interesse em livros... Sei que ainda não está muito bom, mas sei que posso melhorar mais.

P – Eu observei na sala de aula que você estava lendo livros nos intervalos das atividades.... Você me disse lá na sala de aula que você pega emprestado com o seu colega de sala, o XXXXX... Você costuma pegar livros emprestados com frequência com os colegas? E na biblioteca da escola? Como é a sua relação com a leitura?

E – Bem... eu não gosto muito de ler este tipo de livro que a escola manda ler... historinhas, romance e tal... Eu gosto mais de ler livros de mangá, livros com desenhos e tal... Mas gosto muito também de livros sem desenhos de história antiga, histórias míticas, medievais, como A

Lenda dos Arqueiros... livros assim eu gosto, gosto muito. E como o XXXX sempre compra, ele tem muitos, ele me empresta prá eu ler também.

P – Na sua casa, sua família te incentiva a estudar?

E – Sim... Minha mãe me incentiva muito a estudar... porque ... como ela não teve um ensino muito bom, não teve muita oportunidade, ela incentiva a dar o melhor pra gente. Ela está sempre buscando oportunidades pra gente. Tipo hoje. Hoje ela tá indo fazer minha inscrição no SENAI, pra eu tentar também. Vou tentar o CEFET e o SENAI.

P – Que bom! xxxxxx, vi que você participou de vários projetos este ano na escola. O que você pensa sobre estes projetos da escola... Qual a importância pra você como aluno do nono ano?

E- Olha, participar dos projetos é muito bom. Isso me incentiva a cada dia melhorar mais, te incentiva a ter mais empenho nos estudos. Quando o professor te escolhe pra participar de uma atividade, você pensa “ Pôxa, ele me escolheu” (mudou de voz). Preciso dar o meu melhor, tenho que correr atrás, tenho que melhorar, tenho que fazer mais... tenho que me dedicar... dar o meu melhor pra turma cumprir o seu objetivo.

P – Você acha que você lê mais, escreve mais na época dos projetos?

E – Ah, sim! A gente tem que estudar, tem que pesquisar, tem que escrever, mesmo não sendo na aula de redação. Tem que buscar ajuda par terminar, porque mesmo não conseguindo a informação, tem que estar pronto no prazo, tem que correr atrás.

P = Qual foi o último projeto que você participou? Foi o de literatura?

E – Começou com uma redação a partir da leitura de um livro na aula de português. Ah! Teve também uma atividade bem legal com a professora de matemática e o professor de história. Cada turma trabalhou um autor... Minha turma trabalhou com o.... puxa, esqueci o nome dele, Pera aí... sobre o Chico Buarque. Minha sala ficou com o Chico Buarque. Falamos sobre os livros dele, a vida dele, as músicas que ele fez... Falei sobre a música. Falamos sobre o que está por trás das músicas que ele fez. Porque ele escrevia as letras na época da ditadura e tinha todo um significado por trás das letras dele. Fizemos cartazes, montamos uma sala temática e apresentamos a interpretação das músicas para quem visitou nossa sala no dia do Festival. Eu apresentei a interpretação das músicas, que era a parte mais importante delas. Ele fazia críticas ao sistema de forma velada, por causa da censura daquele tempo...

P – Esta apresentação que vocês fizeram foi a culminância do projeto, não é? O que você fez antes par chegar nesta apresentação.

E – Nós tivemos que pesquisar muito. No meu caso, eu assisti vídeo aulas que achei na internet e o professor indicou sobre a história dele. Pra saber mais. Depois eu fiz um resumo pra mim mesmo para eu chegar no dia e conseguir falar, explicar direitinho. Só que neste dia aconteceu uma coisa muito ruim: meu cachorro morreu. Daí que fiquei meio abalado, mas mesmo assim eu vim. Não podia deixar a escola e os colegas na mão... então não estava muito bem, mas sabia tudo...

P - Você já conhecia o Chico Buarque?

E – Não... não conhecia. Já tinha ouvido falar o nome dele.... sabia por alto alguma coisa sobre ele, que era cantor... mas não que era autor... nunca tinha pesquisado ou lido sobre ele e fiquei bem interessado na história dele... fiquei interessado com tudo o que pesquisei e descobri sobre

ele.

E- XXXXXX, mudando de assunto. Você acha que a escrita está mudando no mundo de hoje? Qual o papel da escrita na sociedade? Lá fora da escola, como é que você usa a escrita?

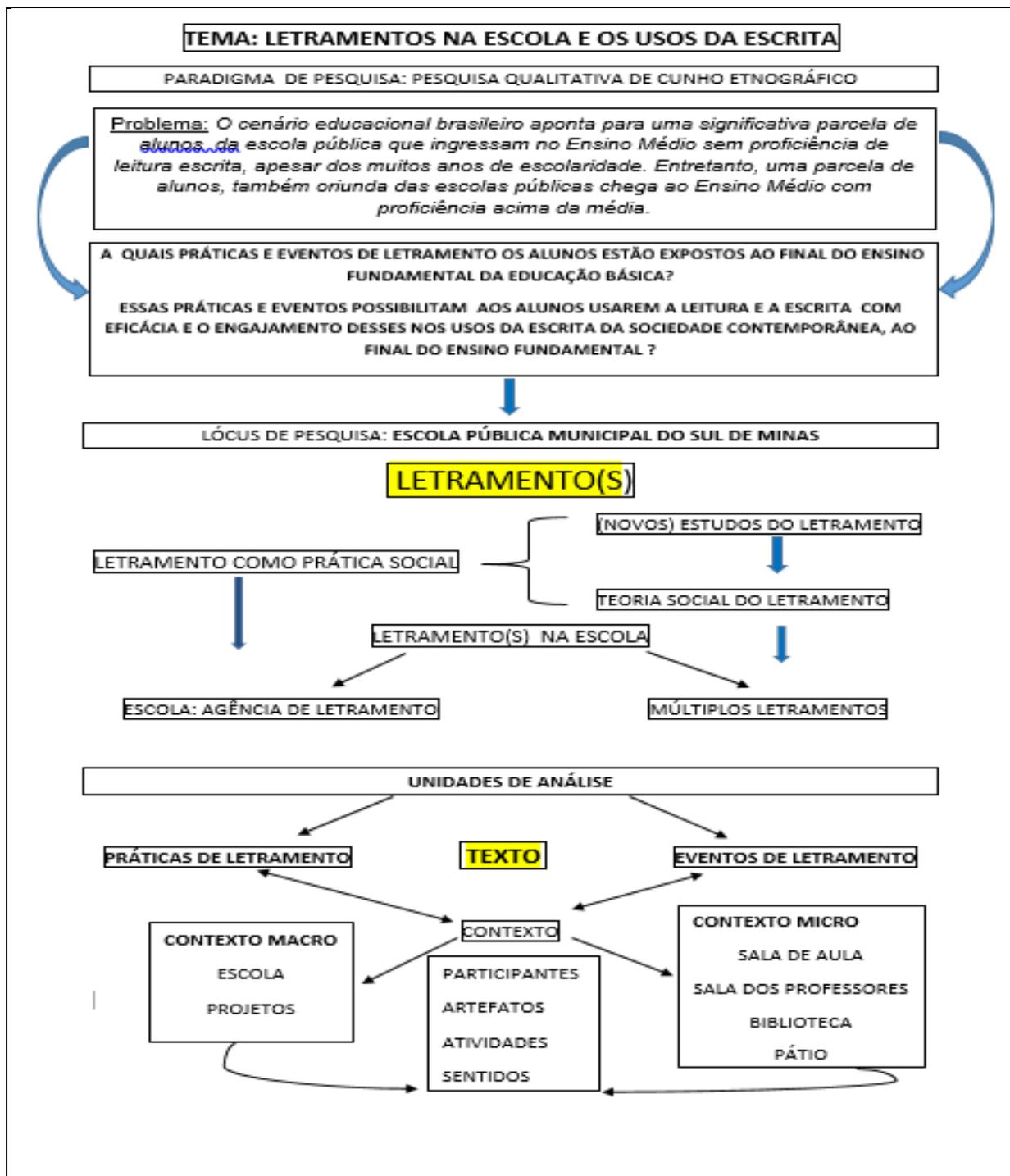
P – Hoje em dia as pessoas não querem mais escrever a mão. Vejo no meu dia a dia... parece que as pessoas só querem escrever no computador, ou digitando no celular. Isso não é ruim, mas também não é muito bom. Muita gente não sabe escrever a mão. Aí vai numa seleção e tem que escrever pessoalmente.... e não conseguem. Chega numa hora ele tem que escrever pessoalmente... a letra dele não é muito boa... o computador não tá ali pra corrigir... Escrever mais é bom, porque você acaba treinando a escrita para quando precisar usar, ou escrever numa situação lá da sua vida... “tipo”...no emprego... ou numa seleção, sei lá.... no seu dia a dia... pra se comunicar bem. Então... acaba que onde escrevo mais é na escola mesmo. E sei que isso ajuda.

P = PESQUISADORA E = ENTREVISTADO

Observações: Transcrição normal das falas. Uso de reticências para indicar as pausas. Uso de parênteses para sinalizar observações e ou esclarecimentos. Uso de aspas para demarcar falas dentro das falas, destaques de prosódia do entrevistado.

APÊNDICE 09

QUADRO 01 – MODELO DE ESQUEMA SÍNTESE CONCEITUAL PROJETO DE PERSQUISA



Fonte: Elaboração própria, 2018.