UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUÍSTICA APLICADA

CARMEN ÂNGELA LAZAROTTO

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: PRÁTICAS QUE SE CRUZAM NA CONSTRUÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA EM UMA TURMA DE 1º ANO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO EM PORTUGUÊS E ESPANHOL

Porto Alegre
2011

CARMEN ÂNGELA LAZAROTTO

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: PRÁTICAS QUE SE CRUZAM NA CONSTRUÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA EM UMA TURMA DE 1º ANO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO EM PORTUGUÊS E ESPANHOL

Tese de doutorado, orientada pela Profa. Dra. Luciene Juliano Simões, e apresentada à banca de defesa, como parte dos requisitos para a obtenção do Grau de Doutora em Letras.

Porto Alegre
2011

CIP - Catalogação na Publicação

Lazarotto, Carmen Ângela
Letramento e Alfabetização: práticas que se cruzam na construção da leitura e da escrita em uma turma de 1° ano do Ciclo de Alfabetização em português e espanhol / Carmen Ângela Lazarotto. -- 2011.
236 f.

Orientadora: Luciene Juliano Simões.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2011.

1. Letramento. 2. Alfabetização. 3. Lingua adicional. I. Simões, Luciene Juliano, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que contribuíram para a realização desta pesquisa. De modo muito especial agradeço:

- à minha orientadora, Luciene Juliano Simões, por ter me acolhido e me ensinado tanto ao longo da realização desta pesquisa. Agradeço, sempre, pela oportunidade de crescimento pessoal e profissional que tive com sua orientação firme e segura.

- às professoras que possibilitaram esta pesquisa, com quem muito aprendi ao longo deste estudo;

- às crianças que participaram desta pesquisa, pelo carinho e acolhimento;

- à escola pesquisada: a secretaria da educação de Santa Helena, direção, funcionários e colegas;

- aos colegas da Escola de Educação Básica Santa Helena, pelo incentivo, coleguismo e por acreditar em meu trabalho;

- à Bibiana, pelo auxílio com materiais e pelas conversas;

Agradeço, de modo muito especial, à minha família:

- à minha querida mãe, que sempre acreditou em mim, pelo incentivo;

- à minha querida irmã Rosa Maria, que caminhou do meu lado, sempre;

- ao Vitalino, quase irmão, pela ajuda incondicional;

- aos meus irmãos Marta, Gilberto e Roberto, pelo incentivo;

- aos meus sobrinhos e afilhados queridos: Rafael, Luiz Felipe e Lucas, que foram cresceram enquanto eu escrevia...

- às amigas Rose e Maria Paula, pelo incentivo;

- a Deus, por tornar tudo isso possível.

RESUMO

Esta pesquisa busca compreender a constituição do letramento em língua portuguesa e em espanhol, como língua adicional, na escola municipal de Ensino Fundamental Cinderela, no ciclo de alfabetização, no município de Santa Helena, extremo-oeste de Santa Catarina. Foram utilizados procedimentos metodológicos da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico (ERICKSON, 1990; HEATH e STREET, 2008; MASON, 1996; JUNG, 2003). A geração de dados envolveu participação em eventos de letramento nas aulas de língua portuguesa e nas aulas de espanhol, participação em conselhos de classe, em reuniões com os pais, observação da hora do recreio e visita às famílias. O trabalho de campo foi realizado através de observação participante, e os dados consistiram de registros audiovisuais e fotográficos, notas em diário de campo, recolha e organização documental, e gravação de entrevistas. A análise de 12h/a de espanhol, 39 h/a de língua portuguesa (outras matérias escolares com a professora de referência), 2 horas e 30 minutos de recreio, e cerca de 11 horas nas famílias ocorreu em três etapas: análise dos registros audiovisuais a partir de uma revisão teórica focalizando os conceitos de letramento e eventos de letramento (HEATH, 1982; SCRIBNER e COLE, 1981 e STREET, 1984), considerando uma perspectiva de educação linguística (BAGNO e RANGEL, 2005; HEATH 1982; BRITTO, 2007) e de inter-relação entre língua materna e línguas adicionais no trabalho de letramento escolar (SHLATTER e GARCEZ, 2009; GEE, 2004). A segunda etapa foi analisar detalhadamente todas as notas do diário de campo e, na terceira etapa, analisar diversos mapas físicos da turma. Ao longo da análise, notaram-se diferenças entre as identidades de participação negociadas, de tal forma que a ratificação dos participantes para tomar parte nos diferentes eventos de letramento registrados varia de um participante a outro e de um contexto a outro. Os resultados da pesquisa mostram que nos eventos de letramento escolares que se configuram em sala de aula durante as aulas de língua portuguesa, matemática, ciências e artes, que têm a língua portuguesa como língua focalizada em suas manifestações orais e escritas, as crianças interagem com a leitura e a escrita de maneiras diferentes. Essas diferenças se relacionam aos diferentes modos como participam verbalmente, a como sua participação é ou não ratificada e por receberem ou não a ajuda dos colegas no momento da realização das atividades. O letramento escolar proporcionado parece evidenciar que muitas linguagens e modos de participar estão implicados nas interpretações do discurso escrito, mas, ao mesmo tempo, torna central para a interação com esses discursos as competências ligadas à alfabetização. Em muitos momentos das aulas em língua

portuguesa, a interação entre as crianças e a professora contribui para a construção de conhecimentos sobre a escrita e de significados relacionados a ela, embora as oportunidades de participação e a ratificação distinta de diferentes contribuições siga sendo notada, com forte ênfase na avaliação positiva de respostas que se alinhem ao repertório da professora e aos sentidos ligados a instrumentos valorizados pela escola. Nos eventos de letramento escolares que se configuram em sala de aula durante as aulas que têm a língua espanhola (aulas de espanhol) como língua focalizada em suas manifestações orais e escritas, o gerenciamento conjunto do discurso de sala de aula nas diversas atividade realizadas pode ser demonstrado na organização da participação em sala de aula, no trabalho oral e interativo, no engajamento de todos e cada um nas atividades pedagógicas e também na cooperação entre o grupo para a leitura coletiva, por meio da qual, mesmo não sabendo ler é possível participar e aprender. Essa organização da participação e da aprendizagem também ocorre nas aulas que têm a língua portuguesa como foco, mas parece ser distintiva da aula de espanhol, na qual a função da alfabetização como porta de acesso à participação não convive com uma participação mais inclusiva. Ou seja, como interpretação central dos dados recolhidos, fica a questão de que nas aulas em que o letramento em português está em curso, há variadas interpretações do letramento sendo negociadas, mas a alfabetização se coloca muitas vezes como repertório escolar valorizado e construído como condição para a participação. Contrariamente a isso, no (bi)letramento produzido nas aulas de espanhol, essa agenda ligada à alfabetização não é construída conjuntamente em nenhuma das interações observadas. Veremos que nos critérios de sucesso escolar, essa valorização do letramento escolar autônomo e do código alfabético acaba por ter fortes efeitos de classificação e seleção dos alunos, tornando a observação de como isso se constrói aula a aula uma questão importante para o entendimento da educação produzida no contexto situado pesquisado.

ABSTRACT

This study aims to comprehend the constitution of literacy in the Portuguese language and the Spanish language, as an additional language, in the elementary municipal school Cinderela, in the city of Santa Helena, far western of Santa Catarina. Methodological procedures of qualitative ethnographic research were adopted (ERICKSON, 1990; HEATH e STREET, 2008; MASON, 1996; JUNG, 2003). The data generation involved participation in literacy events in the Portuguese and Spanish classes, participation in the teachers' meetings, in meetings with parents, observation of the break time and visits to the students' families. The fieldwork was carried out through participant observation, and the data consisted of audiovisual and photographic records, field note taking, collecting and organization of documents, and recorded interviews. The analysis of 12 h of Spanish classes, 39 h of Portuguese language classes (other school subjects with the reference teacher), 2 hours and 30 minutes of break time, and about 11 hours in visits to their families occurred in three steps: the first one was an analysis of audiovisual records based on a literature review focusing the concepts of literacy and literacy events (HEATH, 1982, SCRIBNER and COLE, 1981 and STREET, 1984), considering the perspective of language education (BAGNO and RANGEL, 2005, HEATH 1982; BRITTO, 2007) and the inter-relationship between the native language and the additional languages in the work of school literacy (SHLATTER and GARCEZ, 2009, GEE, 2004). The second step was to analyze in detail all of the fieldnotes, and the third step, to analyze several physical maps of the class. Throughout the analysis, differences were perceived between the negotiated identities of participation, so that the ratification of the participants in taking part in different recorded literacy events varies from one participant to another and from one context to another. The results show that in the school literacy events that are configured in the classroom during the Portuguese language, Math, Science and Arts classes, which have the Portuguese as the language used in oral and written manifestations, the children interact with reading and writing in different ways. These differences relate to the different forms students participate verbally, as their participation is ratified or not and whether they receive or not help from their colleagues when performing activities. The school provided literacy seems to show that many languages and ways of participation are involved in the interpretation of written speech, but at the same time, becomes central to the interaction with these discourses related to literacy skills. In many instances of the classes in Portuguese, the interaction between the children and the teacher contributes to the construction of

knowledge about writing and the meanings related to it, though opportunities of participation and ratification, distinct of the various contributions, follow being noticed, with a strong emphasis in the positive assessment of responses that are aligned to the repertoire of the teacher and the senses connected to the instruments valued by the school. In school literacy events that are configured in the classroom during the lessons that have the Spanish language (Spanish classes) as the language focused on oral and written manifestations, the joint management of the classroom discourse in various performed activities can be demonstrated in the organization of the participation in the classroom, in the oral and interactive work, in the engagement of each and every one in the educational activities and also in the cooperation between the group for collective reading, by which, even not knowing how to read it is possible to participate and learn. This organization of the participation and the learning also occurs in the classes that have the Portuguese as focus, but it seems to be distinctive of the Spanish class, in which the role of literacy as a gateway to the participation does not live with a more inclusive participation. That is, as the central interpretation of the collected data, the issue that remains is that in the classes where the literacy in Portuguese is ongoing, there are varied interpretations of literacy being negotiated, but the alphabetization often arises as a school repertoire valued and built as a condition for participation. Contrary to this, the (bi)literacy produced in the Spanish classes, the agenda linked to the alphabetization is not built together in any of the observed interactions. We saw that in the criteria of educational success, this valuation of self school literacy and alphabetic code turns out to have strong effects in the classification and selection of students, making the observation of how it is built class by class an important issue for the understanding of the produced education in the situated context studied.

SUMÁRIO

1 A CONSTRUÇÃO SUBJETIVA DO PROBLEMA DE PESQUISA 14
1.1 MEMÓRIA: MEU PERCURSO COMO PROFESSORA E PESQUISADORA 14
1.2 SANTA HELENA 19
1.3 A ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA CINDERELA 38
1.4 A ORGANIZAÇÃO DO RELATÓRIO ETNOGRÁFICO 53
2 LETRAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA E EM ESPANHOL (COMO LÍNGUA ADICIONAL): PRÁTICAS SOCIALMENTE SITUADAS 54
2.1 LETRAMENTOS: PRÁTICAS SOCIAIS SITUADAS 54
2.2 LETRAMENTO COMO OBJETIVO EDUCACIONAL: UMA ESCOLA PARA TODOS 64
2.3 LÍNGUAS ADICIONAIS: UMA ACRÉSCIMO À LÍNGUA MATERNA COMO POSSIBILIDADE DE MÚLTIPLOS LETRAMENTOS 75
3 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS 79
3.1 CONCEITOS E DISCUSSÕES ACERCA DO MÉTODO DE TRABALHO ADOTADO NESTA PESQUISA 79
3.2 PERGUNTAS DE PESQUISA, GERAÇÃO DOS DADOS E SUA INDEXAÇÃO 85
3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE 89
3.4 OS PARTICIPANTES 95
4 OS DADOS GERADOS NOS PRINCIPAIS CONTEXTOS DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE 98
4.1 AS AULAS DE LETRAMENTO INICIAL COM A PROFESSORA DE REFERÊNCIA 98
4.1.1 Organização da participação nas atividades pedagógicas 99
4.1.2 Orientações de letramento: a centralidade do código alfabético nas atividades pedagógicas de rotina 110
4.1.3 Gêneros do discurso: diferentes relações entre escola e vida 119
4.2 AULAS DE ESPANHOL COM A PROFESSORA ESPECIALIZADA 133
4.2.1 O gerenciamento conjunto do discurso de sala de aula em uma atividade de jogo 133
4.2.2 O engajamento de todos e cada um nas atividades pedagógicas 140

4.3 ASPECTOS RELEVANTES DA ROTINA NA ESCOLA 156
4.3.1 Atividade "Momento da Oração": construção de valores na sala de aula e para além dela 157
4.3.2 A hora do recreio 164
5 A CONFIGURAÇÃO DO (BI)LETRAMENTO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA CINDERELA 168
5.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO ESTÃO ENTRECRUZADOS 168
5.2 A ALFABETIZAÇÃO EM PORTUGUÊS É A ESTRATÉGIA DE INTERPRETAÇÃO CENTRAL DO FENÔMENO DA ESCRITA 179
5.2.1 Ler sem estar alfabetizado? Ou ser letrado? 179
5.2.2 Estar ou não alfabetizado afeta as oportunidades de participação 186
5.2.3 As relações entre alfabetização e ratificação 193
5.3 O LETRAMENTO COMPREENDE ESTRATÉGIAS INTERPRETATIVAS DIVERSAS, ENTRE ELAS A ALFABETIZAÇÃO EM PORTUGUÊS 202
5.3.1 Ler sem estar alfabetizado 203
5.3.2 Participar é aprender, aprender é participar 208
5.3.3 Biletramento 210
5.4 OS CRITÉRIOS INSTITUCIONAIS DE AVALIAÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR 214
5.4.1 Estar alfabetizado: suas implicações práticas 214
6 CONCLUSÕES: AS PERGUNTAS DE PESQUISA E IMPLICAÇÕES DESTE ESTUDO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA ALUNOS EM CONSTRUÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA 223
REFERÊNCIAS 231
ANEXO I – Consentimento destinado aos participantes da pesquisa 235

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estado de Santa Catarina, no destaque, Santa Helena 21
Figura 2 - Mapa da microrregião de Santa Helena 21
Figura 3 - Foto aérea do município de Santa Helena 33
Figura 4 - Escritório de Contabilidade 34
Figura 5 - Estabelecimentos Comerciais: escritório de advocacia e Consultório odontológico 34
Figura 6 - Prefeitura Municipal de Santa Helena. Ao lado, Posto Municipal de Saúde 35
Figura 7 - Estabelecimentos Comerciais: Restaurante e Pizzaria e Loja de Informática 35
Figura 8 - Estabelecimentos Comerciais e CRAS (Centro de Referência Social) 36
Figura 9 - Escola Municipal de Educação Básica Santa Helena, escola pesquisada 36
Figura 10 - Câmara de Vereadores, Sindicato dos Trabalhadores Rurais 37
Figura 11 - Escola Municipal: Educação Infantil 37
Figura 12 - Linha do tempo da história educacional do município de Santa Helena gerada a partir de entrevista com Simone e Patrícia, no dia 05 de março de 2011 39
Figura 14 - Eventos de letramento focalizados de 11/09/2008 100
Figura 15 - Eventos de letramento focalizados de 12/09/2008 115
Figura 16 - Caderno de planejamento da professora de referência 120
Figura 17 - Material documental acumulado para a pesquisa 120
Figura 18 - Eventos de letramento focalizados de 21/11/2008 121
Figura 19 – Atividade realizada a partir do poema ‘A Arvore dos sonhos’ 127
Figura 20 - Eventos de letramento focalizados de 05/11/2008 129
Figura 21 - Atividade de semeadura, germinação e crescimento de plantas 130
Figura 22 - Relato de experiência científica 131
Figura 23 - Eventos de letramento focalizados de 08/09/2008 134
Figura 24 - Eventos de letramento focalizados de 29/09/2008 140
Figura 25 - Eventos de letramento focalizados de 24/11/2008 146
Figura 26 - Eventos de letramento focalizados de 28/11/2008 147
Figura 27 - Descrição dos colegas em 28/11/2008 149
Figura 28 - Descrição dos colegas em 28/11/2008 149
Figura 29 – Diário de campo em 03/11/2008 151
Figura 30 - Eventos de letramento focalizados de 03/11/2008 151

Figura 31 – Resultado de pesquisa dos alunos 152
Figura 32 – Mapa Físico 1 153
Figura 33 - Eventos de letramento focalizados de 10/11/2008 154
Figura 34 - Atividade proposta pela professora de espanhol – 10/11/2008 155
Figura 35 - Caderno de aluna – dez/2008 161
Figura 36 – Mural da escola 161
Figura 37 – Painel do refeitório 163
Figura 38 – Atividade em sala de aula 174
Figura 39 – Descrição dos colegas 175
Figura 40 – Descrição dos colegas 176
Figura 41 – Material coletado 178
Figura 42 – Foto da sala de aula 187
Figura 43 – Mapa físico 2 187
Figura 44 – Atividade realizada a partir do poema ‘A Arvore dos sonhos’ 191
Figura 45 – Atividade realizada em sala de aula – set/2008 210
Figura 46 – Atividade realizada em sala de aula – nov/2008 211
Figura 47 – Atividade realizada em sala de aula 212
Figura 48 – Atividade realizada em sala de aula 212
Figura 49 – Projeto Político Pedagógico, p. 28/29 217
Figura 50 – Ata da Reunião Pedagógica – 29/09/2008 219
Figura 51 - Material entregue aos pais – dezembro/2008 221

LISTA DE EXCERTOS

Excerto 1 - “Reta numérica” 100
Excerto 2 - “A letra é emendada” 110
Excerto 3 - “Mostra!!” “Ergue assim, ó!!” 115
Excerto 4 - “Receita Culinária” 121
Excerto 5 - “Não é com éfe é com gê” 123
Excerto 6 - “Poema” 125
Excerto 7 - “Relato escrito de experiência científica” 129
Excerto 8 – “Ensalada de Frutas” 134
Excerto 9 – “Intentan leer” 140
Excerto 10– “El Cuerpo Humano” (parte 1) 146
Excerto 11– “El Cuerpo Humano” (parte 2) 148
Excerto 12– “Los Animales” 151
Excerto 13– “Los Colores” 154
Excerto 14 – “Momento da Oração” 157
Excerto 15 - (entrevista com as famílias) – “Ele aprendeu a ler quando aprendeu o ABC” 185
Excerto 16 – “Parlenda – identificação de palavras” 188
Excerto 17 – “Calendário” 210
Excerto 18 - “Calendario - El Alfabeto - Poema” 211

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Indicadores de atendimento educacional a criança - Santa Helena -1991/2000 29
Quadro 2 - Nível educacional da população adulta (25 anos ou mais) - Santa Helena - 1991/2000 30
Quadro 3 - Informações gerais sobre pais 31
Quadro 4 - Calendário – Geração dos dados de sala de aula 86
Quadro 5 – Pedidos de Natal 162
Quadro 6 – Hora do Recreio 165
Quadro 7 – Resumo dos conceitos e pareceres da turma dos quatro bimestres/2008 e do conselho de classe após os exames finais 215

1 A CONSTRUÇÃO SUBJETIVA DO PROBLEMA DE PESQUISA

Esta tese apresenta uma pesquisa de cunho etnográfico que busca compreender a constituição do (bi)letramento na escola municipal, no ciclo de alfabetização, no município de Santa Helena, extremo-oeste de Santa Catarina. Com esse objetivo, este estudo investiga como se constrói a interação face a face nesse contexto escolar situado, estabelecendo relações entre a análise sequencial de dados de interação e a análise de questões relacionadas ao engajamento em atividades pedagógicas, chamando atenção para relações que se observam entre a tarefa pedagógica proposta, as ações do professor e dos alunos e a construção conjunta desse engajamento, nas aulas de língua portuguesa e de espanhol.

Desse modo, no que segue, apresento ao longo da subseção 1.1 as razões pelas quais me propus a realizar o estudo. Faço isso relatando meu percurso como professora e como pesquisadora; na subseção 1.2, apresento o município de Santa Helena e, na subseção 1.3, apresento a escola pesquisada e procuro, assim, relacionar as três subseções com as perguntas motivadoras desta pesquisa.

Dando continuidade a essa introdução, na subseção 1.4 apresento a estrutura que dá sustento a este estudo.

1.1 MEMÓRIA: MEU PERCURSO COMO PROFESSORA E PESQUISADORA

Este memorial tem o objetivo de apresentar a minha caminhada formativa e profissional relacionada à constituição de minha identidade como professora.

Iniciei minha educação formal em 1979, numa escolinha próxima a minha casa. Nesse momento, ao revisitar minha memória para escrever este memorial, tropecei em fragmentos de lembranças que representam parte das experiências que constituíram/constituem minha existência. Recordo-me da escola, da professora, e de nossa classe multisseriada. Das atividades pedagógicas, o que sobrou foram vagas lembranças sobre o monta-desmonta das palavras da *Cartilha ABC*, o que não possibilitou que a aprendizagem da leitura se efetivasse em sala de aula. No entanto, lampejos de memória, revelam uma cena, talvez a mais pedagógica de meu processo de aprendizagem de leitura: sentadas na cama de minha mãe, ela me ensinava a ler. Tarefa

árdua também para ela, que com pouca escolaridade, destacava a importância e a necessidade dos estudos.

Cresci escutando as queixas de minha mãe a sua professora e às práticas preconceituosas e castigos físicos aos quais ela tinha sido submetida. Denunciava o tratamento recebido na escola por não ser e ter um modelo de comportamento, de beleza e de roupas sofisticadas que eram caros à professora. As contas matemáticas também representavam uma barreira intransponível para minha mãe. Segundo a professora, "não adiantava, não aprenderia, tinha a cabeça dura". Em apenas três ou quatro anos minha mãe compreendeu e aceitou que teria de deixar a escola. Até hoje não compreendo muito bem a história, o fato é que minha mãe passou a frequentar cursos de costura e, apesar de "sua cabeça dura", usufruiu da matemática através das medidas, das contas, dos tamanhos das roupas, das linhas e tudo o mais que a matemática escolar preza.

Reeditando o fracasso escolar familiar na matemática, na 4ª série reprovei nessa matéria. Segundo o professor, "faltou pouco, mas é melhor ficar mais forte". Aceitei a reprovação e passei a me dedicar cada vez mais: lendo, estudando e caprichando na letra, pois era fundamental possuir essa característica. Em 1984, na 5ª série, comecei a estudar no *Colégio Estadual de 1º Grau Caiçara/RS*. Por inúmeros anos recebi o prêmio de melhor aluna, mais caprichosa, que tinha a letra mais bonita e trabalhos mais completos. Contudo, esses quesitos eram menos exigidos pela professora de Português/Inglês, a professora Donna. Ela era diferente, elegante no modo de falar, explicava bem os conteúdos, exigia, mas era uma exigência cativante. Esses anos foram marcantes para minha história profissional. Decidido: queria ser como ela, como ela era, talvez, ser professora como ela!

Em 1988, ingressei no *Colégio de 2º Grau*. Frequentei o primeiro ano em Caiçara/RS, quando surgiu a possibilidade de estudar no Colégio Agrícola de Frederico Westphalen/RS (CAFW), extensão da Universidade Federal de Santa Maria. Reiniciei o do 1º ano e, mais uma vez, vi em meus professores uma imagem do que queria ser – professores como eles, os admirava muito. Em regime de estudo integral, passei bons anos estudando, fazendo cursos de informática, e outros da área.

Em 1993, realizei o primeiro vestibular em Letras, na URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Fui aprovada, mas não tinha recursos para pagar a matrícula. Aos prantos, ouvi o argumento do meu pai e dos meus irmãos de que não daria para custear as despesas de uma universidade particular.

Naquela época, a URI era a única instituição de nível superior que havia na região e, sem escolha, temporariamente, aceitei adiar o sonho de ser professora. Durante aquele ano, redirecionei meus objetivos, ou seja, precisava arranjar um emprego, juntar recursos financeiros para que no ano seguinte pudesse ter reserva suficiente para pagar a matrícula e alguns meses da mensalidade na universidade.

Em 1994, prestei novo vestibular e ingressei na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, cursando Letras – Português/Inglês e respectivas literaturas, licenciando-me em dezembro de 1998. Durante o período da faculdade continuei trabalhando na mesma empresa, e aguardava com ansiedade a possibilidade de atuar como professora, o que somente aconteceu mais tarde.

Desde o início da faculdade, fazia de tudo para participar de todos os cursos que tivessem algum vínculo com o que eu queria ser. Participei de cursos, como por exemplo, monitora dos Cursos de Extensão Universitária *Free English*, Seminários, Jornadas, Semanas Universitárias e de cursos de inglês em instituições particulares. A participação nesses eventos, e em tantos outros dos quais ainda participo, constitui-se em um importante espaço de diálogo com múltiplas referências na área da linguística.

Ainda em 1998, durante o período de realização dos Estágios Supervisionados na Universidade, fui avisada pela minha irmã que morava em Santa Catarina de que teria concurso público para o magistério em Santa Catarina. Sem hesitar, procedi a todos os trâmites da inscrição e prestei provas nas áreas de Português e Inglês no Ensino Fundamental e médio. Muito bem classificada, imediatamente fui chamada para ingressar no quadro do magistério público estadual. Como não dispunha do diploma porque ainda estava concluindo a faculdade, outros aprovados foram escolhendo antes de mim. Passados alguns meses, novamente fui chamada a assumir a vaga. Não tive muita opção de escolha porque a maioria das vagas já havia sido preenchida. Escolhi, então, uma escola no interior do município de Itapiranga/SC, a uma distância de cerca de 80 km (trajeto de ida e de volta) da cidade onde moraria. No início de 1998, a tão sonhada formatura realizou-se com a presença de familiares e alguns poucos amigos.

No ano de 1999, mudei-me do Rio Grande do Sul para Santa Catarina, Santa Helena e assumi a vaga no Colégio Estadual Santo Antônio/SC, em Itapiranga. Em maio desse ano, iniciei a especialização em Língua Inglesa, também pela URI. Essa experiência formativa possibilitou-me aprofundar os estudos na língua inglesa. Em julho de 2000, nossa turma de especialização organizou uma viagem de estudos para Toronto – Canadá, a qual foi possível graças ao recurso do Fundo de Garantia por

Tempo de Serviço (FGTS). Foi mais um momento difícil em minha vida. Esse dinheiro contribuía para cobrir as despesas básicas, bem como as passagens e as mensalidades do curso de especialização. Conversei com minha mãe sobre minhas preocupações e ela aconselhou-me a gastar tudo o que tinha, mas que não deixasse de ir. Assim o fiz.

No final de 2000, realizei novo concurso público para o magistério estadual. Como o deslocamento para Santo Antônio era de difícil acesso e longo, decidi me inscrever para o novo concurso que estava com as inscrições abertas. Além disso, havia a possibilidade de eu assumir a vaga que estava em aberto na Escola de Educação Básica Santa Helena, em Santa Helena, pelo motivo de remoção da professora. Prestei novo concurso e me classifiquei em 1º lugar, podendo assim, assumir a tão almejada vaga, o que aconteceu somente em abril de 2001.

O trabalho nessas escolas proporcionou-me experiências significativas em várias direções. Uma delas foi a satisfação de ser professora, minha estreia, de construir com os alunos um projeto de aprendizagem coletivo, de dialogar: ouvir e ser ouvida. Na outra direção, pude apreciar a convivência com os colegas, ser sempre muito bem recebida e ser valorizada pelo trabalho construído na comunidade local, especialmente no Colégio Estadual Santo Antônio. O sentimento de ser professora movimentava o planejamento de minhas aulas, as atividades e as avaliações. Estava sempre muito disposta para desenvolver atividades relacionadas a minha profissão.

Em fevereiro de 2001, participei de uma seleção pública, com análise do currículo e entrevista, para trabalhar como professora na Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC, fui selecionada e no início desse percurso, trabalhava exclusivamente com a língua inglesa nos cursos de Letras, Secretariado Executivo e Sistemas de Informação e com os Estágios Curriculares no curso de Letras. Mais tarde, com o Mestrado e com o ingresso no Doutorado, assumi os componentes curriculares Alfabetização e Letramento I e II, Oficinas, entre outras atividades de Extensão.

No ano de 2004, uma nova fase de minha vida. Era a realização de mais um sonho: iniciei o mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, onde defendi a dissertação "A leitura em LE/Inglês e a leitura escolar: uma prática co-construida por professores e alunos", em abril de 2006. Minha orientadora foi a profa. Dra. Luciene Juliano Simões. Além de ser um projeto de vida, o mestrado passou a ser uma formação necessária para que eu pudesse continuar desempenhando as atividades de docência na universidade.

O mestrado constituiu-se em um marco significativo no campo do conhecimento e no profissional. Quanto ao primeiro, mais uma vez, desconstrui/construi/reconstrui minha prática pedagógica, repensei, li e pesquisei sobre as ações que podem contribuir para fazer da sala de aula um lugar de múltiplas aprendizagens. Quanto ao segundo, ocupei novos espaços de atuação na universidade, como por exemplo, oficinas, bancas examinadoras, trabalhos de conclusão de curso, atividades nos Curso de Pós-Graduação, orientação de monografias, entre outras atividades.

Em 2006, realizei mais um concurso, dessa vez municipal, para ministrar aulas de inglês na Escola de Educação Básica Cinderela. O plano de trabalho de 20h, meu e da professora de espanhol, que já trabalhava na escola desde 2003, era distribuído entre ministrar aulas e auxiliar no planejamento das aulas dos colegas. Juntamente com a equipe diretiva da escola e da Secretaria da Educação, organizamos grupos de estudos, enfatizando aspectos teóricos sobre alfabetização, letramento, gêneros textuais, currículo, infância, Projeto Político Pedagógico, Ensino Fundamental de 9 anos e, tendo como referência essas teorias e estudos, iniciamos a elaboração de atividades para serem desenvolvidas com os alunos.

Estava diante de um marco histórico-educacional do qual emergiam a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, a articulação entre alfabetização e letramento em português e na língua estrangeira/espanhol. Inserida nesse contexto, direcionei meu olhar para esse conjunto de acontecimentos na tentativa de compreendê-los. Nessa sintonia ou singularidade, surgiu o interesse em pesquisar academicamente aquela escola e, de modo especial, o 1º ano do Ciclo de Alfabetização.

Como se constitui o contexto de letramento em português e em espanhol das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental? Essa foi a questão da sensibilização inicial, o ponto de partida do estudo em andamento proposto no Doutorado em Letras, na UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, iniciado em 2007, sob a orientação da Profa. Dra. Luciene Juliano Simões.

Para escrever esse memorial, selecionei livremente os fatos mais relevantes de meu percurso formativo acadêmico-profissional. Apesar de considerar a grande caminhada feita até aqui, desvelam-se diante de meu olhar as múltiplas referências que ainda preciso estabelecer entre o que me constitui a professora que sou e aquela do porvir.

1.2 SANTA HELENA

Esta subseção tem como objetivo apresentar Santa Helena, cidade em que realizei a pesquisa. É importante conhecer Santa Helena para entender os dados; no entanto, não há fontes históricas, sociológicas e geográficas suficientes para que se caracterize o contexto da pesquisa na base de fontes publicadas e acadêmicas, então serão combinadas informações obtidas nas fontes existentes e em dados gerados por mim, acrescidas de meus testemunhos memorialísticos. Gostaria de salientar ainda que todos os nomes aqui apresentados são pseudônimos atribuídos aos participantes, a fim de garantir-lhes o anonimato.

Como muitas das cidades do extremo-oeste catarinense, "Santa Helena foi colonizada por descendentes de italianos e alemães oriundos do Rio Grande do Sul, os quais tinham o sonho de enriquecer com atividades ligadas à extração de madeira"[1]. De acordo com dados do IBGE, "a atividade econômica da época em que a extração de madeira era o principal pilar econômico do município resultou em serrarias e fábricas de esquadrias e de pequenos móveis[2]".

Tânia realizou entrevistas com os pioneiros do município, elaborou documentos escritos sobre a história da comunidade e os apresentou em reuniões públicas[3]. De acordo com textos escritos por Tânia, desde a década de 1930, quando se iniciou o processo de colonização do município, foram muitos os esforços dos moradores da época para garantir sua própria sobrevivência. Contudo, com o processo de desmatamento, iniciou-se o cultivo da terra para a prática agrícola, bem como a venda da madeira. Assim, aos poucos, foram chegando novos moradores os quais se instalaram, inicialmente na Linha Liberdade e, posteriormente, no município de Santa Helena. De acordo com os documentos elaborados por Tânia, em 1970, Santa Helena tornou-se distrito de Descanso. Em 1991, através de plebiscito, foi aprovada sua

[1] Esta informação foi retirada de texto escrito por Tânia, professora de História e pedagoga. Na época em que estava gerando os dados para a elaboração da pesquisa, ela era a responsável pela criação do Museu Municipal, bem como recebera da Administração Municipal a tarefa de escrever a história do município. No entanto, o material organizado por ela não se constitue em nenhum material publicado ou acadêmico sobre o município. Esse material foi disponibilizado a mim quando realizei entrevistas informal e semi-estruturada (em 2008).

[2] http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=421555#, com acesso em 04/06/2011.

[3] Essas informações foram geradas por mim, quando realizei, a pedido de Tânia, a leitura de seus textos, a partir das entrevistas e visitas que ela fez aos pioneiros do município. Quanto à apresentação pública do material (fotos, documentos e peças antigas para expor no museu), sou testemunha ocular, considerando que participei com os alunos da escola estadual e com o restante da comunidade municipal, a convite da professora e da Administração.

emancipação e já no ano seguinte foi realizada a primeira eleição. De acordo com dados do IBGE, Santa Helena possui uma população de 2.382 habitantes. Segundo informações organizadas e disponibilizadas pelo Sebrae[4] (2010), a estrutura etária do município, em 2007, estava dividida entre os jovens que representam cerca de "33,4% da população, os adultos 55,5% e os idosos, 11,1%[5]". Em torno de 70% deles vivem na zona rural, a qual é composta pelas comunidades da Linha Cantina, Linha Cantina Alta, Linha Liberdade, Linha Aparecida, Linha Santa Ana, Linha Lajeado Grande, Linha Bela Vista, Linha Quadro Santo Antônio, Linha Três Encruzilhadas, Linha Imperial. Com uma área territorial de 81 km², Santa Helena localiza-se a 703 km de distância de Florianópolis, a capital, e integra os 19 municípios que fazem parte da Associação dos Municípios do Extremo Oeste de Santa Catarina (AMEOSC). Um site ligado ao turismo que, embora não seja de fonte acadêmica, nos oferece uma descrição de Santa Helena.

> A cidade é pequena e tranquila. O minifúndio predomina na área rural e o destaque na produção agrícola é o milho, mas também se planta soja, trigo, feijão, fumo, laranja, arroz, mandioca, cana-de-açúcar, batatinha e alho. Em menor escala, desenvolve-se a suinocultura, bovinocultura, avicultura e apicultura. Da época em que a extração de madeira era o principal pilar econômico de Santa Helena, restaram as serrarias e as fábricas de esquadrias e de pequenos móveis. A matéria-prima para essas indústrias é trazida principalmente do Mato Grosso do Sul. O leite produzido em Santa Helena abastece também a indústria de laticínios de São Miguel do Oeste[6].

Em um contexto mais amplo, Santa Helena (Figura 1) é um dos 293 municípios que compõe o estado de Santa Catarina, o qual faz divisa com os estados do Rio Grande do Sul e Paraná, além da Argentina (Figura 2).

[4] Sebrae – Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. Essa instituição realizou um trabalho de pesquisa em Santa Helena, no ano de 2010, intitulado SANTA CATARINA EM NÚMEROS – SANTA HELENA, o qual abordou aspectos gerais do município, aspectos Populacionais, Sociais, Econômicos, Educacionais e de Infraestrutura.

[5] http://www.sebrae-sc.com.br/scemnumero/arquivo/Santa-Helena.pdf. Com acesso em 05/06/2011.

[6] Fonte: http://www.sc.gov.br/portalturismo/Default.asp?CodMunicipio=399&Pag=3., com acesso em 11/10/2009.

Figura 1 - Estado de Santa Catarina, no destaque, Santa Helena

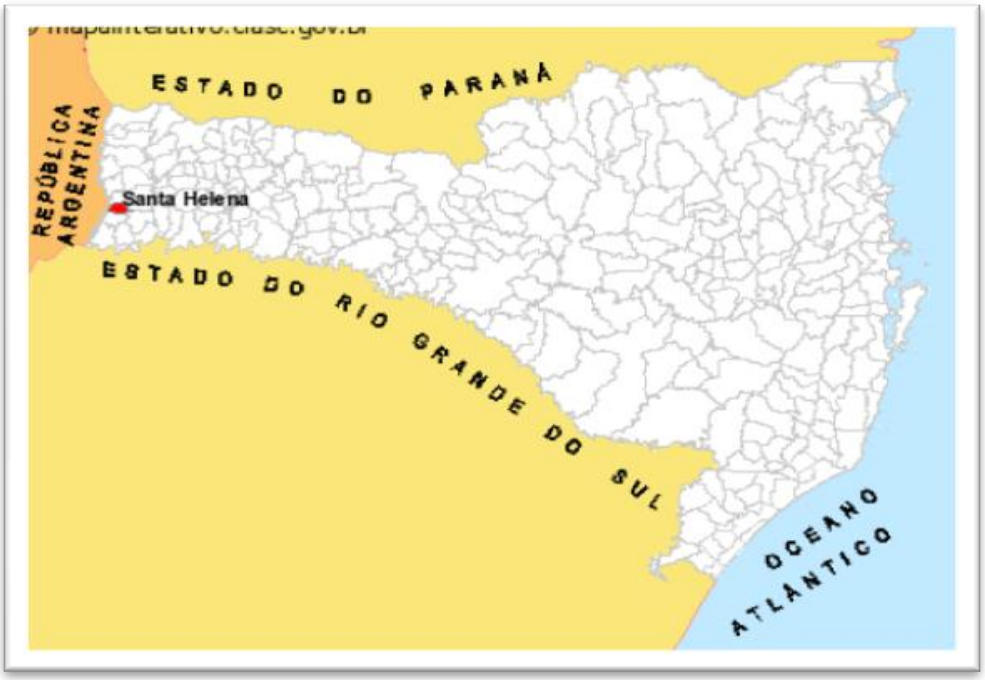
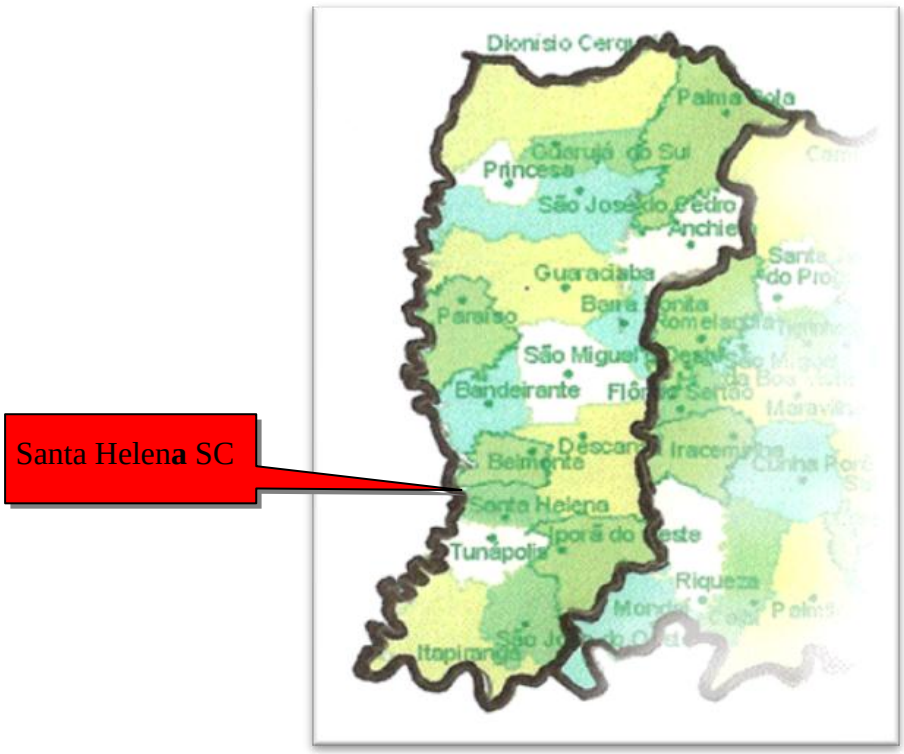


Figura 2 - Mapa da microrregião de Santa Helena



A cerca de 100 km de Santa Helena, pela rodovia BR-163, há um ponto de encontro entre as cidades de Barracão (Paraná), Dionísio Cerqueira (Santa Catarina) e Bernardo de Irigoyen (Argentina). É rotina de muitas pessoas de cidades vizinhas e de Santa Helena irem até Bernardo de Irigoyen para fazer compras (alimentos, remédios, materiais de limpeza, pneus e roupas de lã), abastecer o carro e jogar no cassino (na *Casa Del Juegos* e no *Cassino Del Maconas*, Diário de Campo[7], 21/06/2008), especialmente considerando que a diferença existente entre a moeda brasileira e a argentina é vantajosa para os brasileiros[8].

Em visita à Argentina realizada como parte da pesquisa de campo[9], em junho de 2008, gerei dados a partir de entrevistas semi-estruturadas com os comerciantes locais, cujas lojas e mercados estão localizados próximos à aduana argentina. Observei que o aspecto linguístico não impede as transações comerciais[10]. De acordo com o proprietário do Mercado San Jorge,

> há comerciantes que falam português e espanhol e outros que somente falam espanhol. Além disso, um desses comerciantes é natural de Chapecó (SC) e, para ele, o contato com falantes do português e, no caso dele, com os falantes do espanhol sempre é possível porque as pessoas envolvidas têm interesses comuns: comprar/vender (Diário de Campo, 21/06/2008).

Em Santa Helena, há também uma fronteira com a Argentina pelo rio Peperiguaçu. Quanto a essa fronteira, na qual coincide divisa geográfica e política, Marcos[11], funcionário público municipal, participante entrevistado em sua casa, em Santa Helena, narra que se faz a travessia de balsa ou, em sua linguagem, de "caique". Depois do rio, chega-se à Reserva Florestal de Biosfera Yaboti. Adentrando o mato, a primeira cidade é San Pedro. Pescar, caçar, plantar tabaco com uso de agrotóxicos e extrair madeira são consideradas práticas ilegais, por esses motivos são frequentes os

---

[7] Informações registradas em notas de campo, quando visitei a Argentina a fim de gerar dados para a pesquisa, em 21 de junho de 2008.

[8] O site não faz referência direta à Santa Helena, mas apresenta a rotina de muitos brasileiros de toda a região.
http://economia.ig.com.br/brasileiros+aproveitam+cambio+favoravel+para+comprar+na+argentina/n1237687195490.html, com acesso em 07 de julho de 2011.

[9] Informações registradas em notas de campo.

[10]Segundo reportagem de *site* dedicado a assuntos sobre economia, o aspecto linguístico não se constitui em uma barreira para a realização das compras. De acordo com o site, "preços menores e produtos argentinos nas prateleiras são praticamente as únicas diferenças que os brasileiros encontram nos supermercados de Bernardo de Irigoyen em relação ao varejo brasileiro. Quase todos os atendentes falam português e os pagamentos podem ser feitos em real, além de peso e dólar." http://economia.ig.com.br/brasileiros+aproveitam+cambio+favoravel+para+comprar+na+argentina/n1237687195490.html, com acesso em 07 de julho de 2011.

[11] Essa entrevista, gravada em áudio, foi realizada com Marcos no dia 16 de outubro de 2009, com o objetivo de gerar dados para esta pesquisa. Os próximos excertos também são parte dessa entrevista.

desentendimentos entre brasileiros e argentinos[12]. Atualmente a polícia argentina redobrou a fiscalização da reserva tanto pela via terrestre quanto aérea, o que resultou em prisões e até mesmo maus tratos aos infratores[13]. Como eu mesma acompanhei, a prisão do avô e do tio de um aluno da 7ª série, na Escola Estadual e de João, aluno do 1º ano, com quem realizei a pesquisa, quando estavam pescando e caçando em território argentino, o que causou grande apreensão aos munícipes santa helenenses.

Apesar de haver uma fronteira geográfica entre Brasil e Argentina através do rio Peperiguaçu, para Marcos, estar em território argentino faz parte de sua vida e a fronteira geográfica não impediu que laços afetivos fossem criados. Conforme ele narra:

> Eu me criei caçando e pescando na Argentina. Até chegarmos no rio Yaboti, são 7 horas de viagem a qual fazemos a pé pelos 'piques'. Lá passamos vários dias pescando. Quando eu era pequeno, sempre tinha argentinos trabalhando no mato. Eu sempre ia levar gelo para eles. Quando eu não ia lá com eles, e eles estavam precisando de alguma coisa, buzinavam e eu saía correndo para ver o que queriam – eu ou meu irmão. Lá (no mato argentino) fizemos muitas amizades. Tem um casal argentino de San Pedro que tem sete filhos. Três deles foram batizados pelo meu pai, pelo nosso vizinho e por mim. Hoje meu compadre continua fazendo a extração de madeira a qual, agora, é uma prática legalizada. (Excerto de Entrevista Semi-estruturada, 16 de outubro de 2009).

A língua também não constitui obstáculo para que as interações aconteçam. Seu compadre argentino sempre vem visitá-lo, o que também ele faz com certa frequência. Foi nessa convivência que Marcos percebeu diferenças culturais relevantes. Segundo ele,

> Nunca é preciso chamar a atenção dos filhos. O compadre tem sete filhos (Gloria, Sole, Ruth, Maria, Mateos, Matias e Ernan, conforme soube em entrevista informal que realizei com a família quando estavam passeando em Santa Helena[14] e nunca precisa aumentar o tom da voz com eles. À mesa, são os filhos mais velhos que servem o prato dos irmãos mais jovens. Além disso, a pergunta "o que querem para comer?", como nós fazemos, não existe. É servido o que tem e ninguém diz "não gosto disso ou daquilo". (Excerto de Entrevista Semi-Estruturada, 16 de outubro de 2009).

---

[12] De acordo com reportagem publicada em 12 de novembro de 2007 pelo jornal argentino Clarín, os brasileiros são apontados como responsáveis por esses crimes que estariam acontecendo na Biosfera de Yaboti.
http://edant.clarin.com/diario/2007/11/12/sociedad/s-03701.htm, com acesso em 09 de julho de 2011.

[13] Segundo reportagem da Folha.com, os confrontos entre brasileiros e argentinos são comuns devido a práticas ilegais de caça e pesca na reserva florestal Yaboti.
http://www1.folha.uol.com.br/folha/mundo/ult94u90949.shtml, com acesso em 09 de julho de 2011.
Há também reportagens de jornais de circulação regional que noticiam a prática da caça comum na mata argentina. Ver, por exemplo, a matéria veiculada na edição Nº 594 do Força d'Oeste, de 22/01/09.
Outra sugestão de site que trata do assunto é http://br.groups.yahoo.com/group/veg-brasil/message/82546, com acesso em 09 de julho de 2011.

[14] Entrevista semi-estruturada que realizei na casa de Marcos com ele e com a família de seu compadre argentino. Quando fiz a primeira entrevista com Marcos, ele disse que quando seu compadre argentino viesse visitá-lo, iria me convidar para que conversasse com eles, já que sabia de minha pesquisa.

Outras línguas que se destacam em Santa Helena são o italiano e o alemão, e são faladas por um grande número de pessoas, sendo frequente a publicação de textos em alemão em jornais de circulação regional e realização de programas com resgate da cultura musical italiana em canais de rádio da região. O valor simbólico agregado à língua alemã, por exemplo, é demonstrado por Kalinca[15].

> Pedro (pai de Clara) sempre me fala "queria tanto que tu ensinasses alemão para a Clara", mas eu não consigo mais. Às vezes nós brincamos. Brincadeiras eu falo, eu ensino. Há uma tia minha de Pitangueira (interior de Tunápolis) que vem aqui e só fala em alemão. Ela fala rápido, tem muitas coisas que eu não consigo entender. Com ela já é uma pessoa de mais idade, acho chato falar com ela em português. (Entrevista Semi-estruturada e Diário de Campo, 17/08/ 2009).

Natural de Tunápolis, Kalinca aprendeu a língua portuguesa na escola. Até os cinco anos, em casa, somente falavam em alemão. Hoje, a ida da família para o Mato Grosso e a sua vinda para Santa Helena, fez com que ela deixasse sua língua materna de lado.

> Quando eu tinha cinco aninhos só falava o alemão, eu não sabia falar outra língua. Hoje não consigo mais acompanhar. Estava falando nesses dias, banquei a boba: em Tunápolis tinha aula de alemão e eu quis fazer inglês. Claro, o inglês também é importante. Quando mudamos para o Mato Grasso, menos ainda. (Diário de Campo, 17/08/ 2009)

Apesar da dificuldade, reconhece que ainda fala em alemão com a mãe, do que não se esquece.

> Nesses dias estava me lembrando. Como há imagens que a gente nunca esquece. Meu avô era da Alemanha. Lembro-me que ele colhia frutinhas (pitanga). Falava, falava em alemão comigo. Íamos de carroça, falávamos só em alemão. Dessa imagem eu nunca esqueço. (Diário de Campo, 17/08/ 2009)

Também de origem alemã, a mãe de Eduardo (aluno da turma pesquisada) conta que aprendeu o Português na escola. Como o marido é de origem italiana, pouco conversa em alemão com as crianças. Na casa dos avós, porém, quando vão passear, falam em alemão. Para ela, o marido não se sente muito à vontade quando falam em

[15] Esses dados foram gerados quando visitei as famílias das crianças da turma pesquisada, com vistas a conhecer e compreender o contexto familiar e, portanto, social, e a gerar dados para esta pesquisa. As visitas às famílias iniciaram em 12/08/2009 e foram concluídas em 19/09/2009. As informações foram todas gravadas e posteriormente organizadas e transcritas em diário de campo. Kalinca é mãe de Clara, aluna da turma pesquisada.

alemão; contudo, ela sempre pede que ele não se importe com isso. Segundo Cláudia conta,

> seu irmão sempre reclama porque ela não ensina o alemão para as crianças. "Mas não adianta eu ensinar o alemão para as crianças se depois elas não querem". (Excerto de Entrevista Semi-estruturada, 19/09/2009)

Relembrando-se dos irmãos, ela diz não ter pensado em estudar mais. Porém, uma de suas irmãs está se formando em Administração de Empresas (somente poderia permanecer no emprego, um escritório de contabilidade, se estudasse); a outra, que sempre teve empregos muito bons, não quis saber de estudar apesar de ter tido todas as chances para fazê-lo.

Outra língua que está presente no contexto linguístico das famílias visitadas é o espanhol. O espanhol está relacionado à vida das crianças pesquisadas por ser a língua de músicas, de cantigas e de livros que elas gostam, leem e cantam. No caso de Clara, as músicas da banda RDB – Rebelde – reúnem as amigas e é motivo de apresentações em versão karaokê. O estojo escolar de lata de Clara, presente da madrinha, traz a letra de uma de suas músicas favorita. "Eu aprendi a música aqui", disse Clara mostrando-me o estojo onde está escrita a letra da música *Nuestro Amor* (Rebelde – RBD).

Es tan magico como todo paso
Nuestro amor
Nuestro amor
Nuestro dulce amor
Es tan facil que ya nada me sorprende
en nuestro amor
este increible amor
Todo fue como en un sueno
En nuestro amor todo va sucediendo
Y es asi
asi es
y no hay nada que hacerle
Y es asi
asi es
es asi como sucede
este amor
es tan sencillo que no se como explicar
nuestro amor
nuestro dulce amor
Y no se cuanto tiempo dure el amor
pero hoy no hay nada mejor
Todo fue como en un sueno
En nuestro amor todo va sucediendo
es tan facil que ya nada me sorprende
en nuestro amor
este increible amor

(Excerto de registros em Diário de Campo, 17/08/2009)

A música em espanhol aprendida na escola, na visão da avó de Fábio (também aluno da turma pesquisada), é desprestigiada por ela. Segundo a avó, "é nisso que se interessa o safado, adora música" (Diário de Campo, 18/08/2009). Como a mãe perguntou a ele que música era, ele disse: "Tu não te lembras?" (Diário de Campo, 18/08/2009). Como ela disse que não lembrava, ele cantou uma parte da música.

> La cucaracha, la cucaracha
> Ya no puede caminar

"Anda cantando por aí que nem um maluquinho", comenta a mãe.
(Excertos de registros em Diário de Campo, 18/08/2009)

O espanhol também aparece nos livros lidos por Larissa (aluna da turma pesquisada). Segundo sua mãe,

> Sempre lê. Traz livros da biblioteca. Da última vez trouxe um livro da biblioteca em espanhol (**Caperucita Roja).** Conseguiu ler quase tudo. Se ela não consegue compreender bem a história, ela pede para a Camila (a irmã) contar. Primeiro tem que ler em voz alta, depois ainda contar a história. Se ela disser que não entendeu, às vezes, também peço para que ela leia de novo em voz alta para mim. Logo ela entende. Também se baseia nos desenhos da história. (Excerto de Entrevista Semi-estruturada, 27/08/2009).

Além dessas práticas sociais, há outras atividades das quais grande número de pessoas da comunidade participa. Cada comunidade realiza anualmente a festa de seu padroeiro e sempre seguindo o mesmo padrão organizacional. Iniciam com uma missa na Igreja Católica e depois, ao meio dia, segue com churrasco e matinê à tarde. Também nas comunidades rurais, as mães participam do Clube de Mães: além de torneios esportivos de diversas modalidades em que os jovens participam em maior número. A cidade promove uma Feira, conhecida como Extenoleite; pela qualidade e variedade, os queijos produzidos no local são vendidos em diversos estados brasileiros. Há também uma programação da Prefeitura Municipal, que realiza anualmente o Baile do *Chopp*. Este baile, já tradicional na comunidade, reúne pessoas de diversas cidades da região e somente termina no dia seguinte[16].

Com relação às atividades religiosas, há duas religiões que se destacam. A religião católica e a Igreja Evangélica Assembleia de Deus. Ambas realizam atividades espirituais nos finais de semana, sendo que na católica, aos sábados ou domingos, é

[16] Essas informações foram geradas por mim, como participante social dessa cidade.

realizado o culto (rezado em um sistema de revezamento entre cinco ministros, bem como com a equipe de liturgia) e no primeiro final de semana de cada mês, o padre da comunidade de Tunápolis[17] realiza a missa. A cada final de semana, as pessoas da comunidade, organizadas em grupos (por empresas, entre vizinhos mais próximos, grupo do Coral, grupo de Cantos etc.), são as responsáveis pela leitura, pelos comentários e pelas preces. Quando há homenagem ao dia das mães, ao dia dos pais, ao dia das crianças, à semana da pátria, ou outro evento comemorativo, as homenagens ocorrem na igreja, durante o culto ou missa, normalmente organizadas pela escola municipal. Quando pessoas ligadas a qualquer congregação, ou até mesmo pessoas de outras localidades visitam a comunidade e vão à igreja, são recebidas com palmas. Essa demonstração de carinho, normalmente é realizada a pedido do padre[18], que logo no início da missa pede que essas pessoas fiquem em pé e que se "sintam bem em nosso meio". Depois desse comentário, então, pede que todos batam palmas.

O envolvimento das famílias dos alunos na igreja é registrado durante as visitas que fiz a elas. No caso de João (aluno da turma pesquisada), o tio (que mora com ele) foi presidente da igreja católica por muitos anos e, como liderança, estava sempre à frente da organização das festas comunitárias, bem como das leituras da igreja e de outros assuntos relacionados a ela (de acordo com meu testemunho memorialístico, com anotações no diário de campo, 12/08/2009).

Mário (pai de Paula, aluna da turma pesquisada) sempre gostou muito de violão apesar das dificuldades com a leitura das notas. Sua família participa da comunidade de Santa Ana, a qual fica localizada há uns 5 quilômetros de Santa Helena. De religião católica, Mário é quem coordena o grupo de cantos. Além disso, os filhos também participam da leitura na igreja. Apesar de ler na igreja e de esse ser um fator importante para que o filho Cleber se esforce mais na leitura,

> se depender de ele ler (Cleber, filho) é uma briga; ele gosta muito de escutar, o Vinícius (o outro filho, o mais novo do Cleber) lê os livros do Harry Potter para ele escutar. Agora eles têm que ler na igreja também, estão fazendo a Primeira Comunhão; com isso ele está se esforçando mais, mas não que ele gosta, lê por obrigação. Paula não, ela sempre pega livros da biblioteca. Quando chega quer ler e contar a história para mim [...]. Aos sábados e domingos passa lendo, diferentemente dos meninos, ela não gosta de televisão. Sempre chamo Mário para mostrar o que ela está fazendo: no quarto lendo. (Excerto Entrevista Semi-estruturada, 12/08/2009).

[17] Em Santa Helena, não há padre. Quem atende à comunidade santa helenense é o padre da Paróquia de Tunápolis. A cidade localiza-se a 5 km de distância de Santa Helena.

[18] Se a visita de pessoas de outras comunidades coincide com o dia de o padre estar rezando a missa, as palmas são sempre solicitadas.

A família de André (aluno da turma pesquisada) também "participa do culto da igreja na comunidade onde moram e uma vez por mês são responsáveis pela leitura, comentários e orações" (Diário de Campo, 03/09/2009).

Como a comunidade não tem mídia de massa, os avisos fazem parte do culto ou missa e são lidos antes de seu encerramento. Esses avisos são entregues pouco antes dos rituais religiosos começarem e normalmente estão digitados ou escritos à mão, os quais são lidos pelo "comentarista" do dia. São avisos sobre reuniões da escola, do grupo de jovens, do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, do Clube de Mães, da Prefeitura Municipal, entre muitas outras entidades que atribuem à igreja a função de avisar a população sobre os mais diversos assuntos e interesses, em uma comunidade pequena que torna pública as informações via celebração religiosa.

Por ser uma cidade pequena e, consequentemente, não ter um grande público consumidor, o comércio também não é muito diversificado. O setor alimentício é o mais diversificado. Contudo, o setor de roupas, calçados entre outras mercadorias do gênero é bastante restrito. O fato de Santa Helena ter sido distrito de Descanso, não o tornou um ponto de referência. Hoje, há duas cidades referências e por motivos diferentes. São Miguel do Oeste se destaca pelo aspecto comercial, seu desenvolvimento e pelas lojas de roupas e calçados e, principalmente, pela Universidade do Oeste de santa Catarina (UNOESC), que atende a alunos da região. A outra cidade referência para os moradores de Santa Helena é Chapecó, que provê grande parte do atendimento na área da sáude.

Porém, desde o início da colonização, Santa Helena sempre teve como ponto de destaque o setor de esquadrias de madeira. Atualmente, há na cidade quatro empresas que fabricam esquadrias e também móveis para casa e escritório. A empresa Hickmann, a mais antiga delas, teve sua fundação no Paraguai. Hoje, estabelecida no município, fabrica portas e janelas que são comercializadas no mercado nacional e internacional (Grécia e Estados Unidos). Um de seus fundadores, seu Elias, hoje mora em Santa Helena. Para ele, a vida em território paraguaio foi difícil[19]. Como seu Elias, há também muitas outras famílias que vieram do Paraguai e muitas outras que possuem parentes e familiares na Argentina. Há também munícipes de Santa Helena que se mudaram para o

[19] Esses dados foram gerados a partir de entrevista informal com seu Elias (seu pseudônimo) em 25 de julho de 2009, com o objetivo de gerar dados para esta pesquisa.

Paraguai. Lá a vida foi difícil e não progrediram nos negócios e nem os filhos nos estudos, conforme narra Kalinca (Entrevista – 17/08/2009[20]).

Na área educacional, de acordo com dados fornecidos pelo SEBRAE (2010),

> na década de 90 o município conseguiu melhorar seu desempenho frente a diversos indicadores de atendimento à educação. Ressalta-se, neste sentido, a redução da taxa de analfabetismo e a melhoria dos índices de acesso da população das diferentes faixas etárias às diversas modalidades de ensino (p. 28).

Os quadros 1 e 2[21] apontam, respectivamente, indicadores relacionados ao atendimento e nível educacional da população infantil e adulta do município em 1991 e 2000.

Quadro 1 - Indicadores de atendimento educacional a criança - Santa Helena - 1991/2000

Indicador	Ano 1991	Ano 2000	Evolução do indicador 1991/ 2000
% de crianças de 5 a 6 anos na escola	85,8%	85,8%	0,0%
% de crianças de 7 a 14 anos na escola	88,6%	98,1%	10,7%
% de crianças de 7 a 14 anos com acesso ao curso fundamental	88,3%	97,1%	9,9%
% de crianças de 7 a 14 anos com mais de um ano de atraso escolar	23,4%	12,0%	-48,7%
% de crianças de 7 a 14 anos analfabetas	7,1%	3,4%	-52,7%
% de crianças de 10 a 14 anos na escola	84,4%	97,4%	15,4%
% de crianças de 10 a 14 anos com mais de um ano de atraso escolar	34,4%	18,0%	-47,8%
% de crianças de 10 a 14 anos com menos de quatro anos de estudo	45,9%	25,2%	-45,0%
% de crianças de 10 a 14 anos analfabetas	1,1%	1,6%	42,1%

Fonte: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil.

Conforme mostra o quadro 1, a maioria das crianças entre 5 e 14 anos frequenta a escola. No entanto, o índice de analfabetos entre a população de 7 a 14 anos era superior a 7% em 1991, índice que é reduzido para pouco mais de 3% na década seguinte.

[20] Esses dados foram gerados quando visitei a família de Clara, aluna do 1º ano, em 17/08/2009, com vistas a conhecer e compreender o contexto familiar e, portanto, social, e a gerar dados para esta pesquisa.
[21] http://www.sebrae-sc.com.br/scemnumero/arquivo/Santa-Helena.pdf. Com acesso em 05/06/2011.

Quadro 2 - Nível educacional da população adulta (25 anos ou mais) - Santa Helena - 1991/2000

Indicador	Ano 1991	Ano 2000	Evolução do indicador 1991/2000
Média de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade	4,0	4,2	5,2%
Percentual de pessoas de 25 anos ou mais analfabetas	15,7%	11,2%	-28,6%
Percentual de pessoas de 25 anos ou mais com menos de quatro anos de estudo	35,9%	28,0%	-21,9%
Percentual de pessoas de 25 anos ou mais com menos de oito anos de estudo	85,1%	86,1%	1,2%
Percentual de pessoas de 25 anos ou mais de idade com doze anos ou mais de estudo	1,0%	1,5%	57,9%
Percentual de pessoas de 25 anos ou mais frequentando curso superior	0,1%	0,4%	350,0%

Fonte: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil.

Entre a população adulta, a média de anos de estudos para as pessoas com mais de 25 anos de idade é de 4 anos. Há também uma parcela elevada da população com essa idade ou mais que é analfabeta. Uma boa parcela da população nessa faixa etária possui menos de 8 anos de escolaridade. Entre a população com doze anos de estudo ou mais e os que estavam frequentando o ensino superior, os índices de escolarização são baixos.

Em 2007, a média do IDEB (Índice da Educação Básica[22]) alcançada pelo município foi de 6,1 para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Para 2007, a meta projetada era de 4,1 para os anos iniciais do Ensino Fundamental, já que em 2005 a média havia ficado em 4 pontos.

[22] De acordo com o site do Ministério da Educação, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) "foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do Inep e em taxas de aprovação. Assim, para que o Ideb de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula. Para que pais e responsáveis acompanhem o desempenho da escola de seus filhos, basta verificar o Ideb da instituição, que é apresentado numa escala de zero a dez. Da mesma forma, gestores acompanham o trabalho das secretarias municipais e estaduais pela melhoria da educação.
O índice é medido a cada dois anos e o objetivo é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, tenha nota 6 em 2022 – correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos".
http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336&id=180&option=com_content&view=article, com acesso em 09 de julho de 2011.

O Quadro 3 mostra a profissão e a escolaridade dos pais das crianças pesquisadas. Em geral, os pais possuem escolaridade baixa, ou seja, menos de 5 anos de estudo.

Quadro 3 - Informações gerais sobre pais

Aluno	Idade	Profissão	Escolaridade
João	Pai: 35 anos Mãe: 30 anos	Pai: agricultor Mãe: dona de casa	Pai: 7ª série Mãe: 4ª série
Clara	Pai: 44 anos Mãe: 33 anos	Pai: caminhoneiro Mãe: dona de casa	Pai: 8ª série Mãe: Ensino Médio
Fábio	Pai: 29 anos Mãe: 29 anos	Pai: "arrumador de carro" Mãe: dona de casa	Pai: 5ª série (a mãe acha) Mãe: 5ª série incompleta
Larissa	Pai: 40 anos Mãe: 36 anos	Pai: agricultor Mãe: dona de casa	Pai: 5ª série Mãe: 6ª série – está estudando no CEJA (5ª a 8ª série)
Paula	Pai: 40 anos Mãe: 39 anos	Pai: trabalhava no setor de produção de uma fábrica; atualmente é agricultor. Mãe: dona de casa e agricultora.	Pai: 7ª série Mãe: 4ª série
André	Pai: 36 anos Mãe: 26 anos	Pai: agricultor Mãe: agricultora	Pai: 2ª série Mãe: 4ª série
Yasmin	Pai: 28 anos Mãe: 30 anos	Pai: agricultor Mãe: dona de casa	Pai: 8ª série (CEJA) Mãe: 2ª série do Ensino Médio Atualmente ambos voltaram a estudar no CEJA
Fernando	Pai: 33 anos Mãe: 27 anos	Pai: cortador de madeira Mãe: faxineira em mercado	Pai: 4ª série Mãe: 5ª série
Talita	Pai: 32 anos Mãe: 32 anos	Pai: marceneiro Mãe: dona de casa	Pai: 4ª série Mãe: 4ª série
Ângela	Pai: 40 anos Mãe: 30 anos	Pai: agricultor Mãe: dona de casa	Pai: 2ª série (?) Mãe: 4ª série
Eduardo	Pai: 41 anos Mãe: 39 anos	Pai: agricultor Mãe: já teve várias profissões: Cozinheira no hospital, atendente na farmácia do hospital e agora dona de casa.	Pai: 4ª série Mãe: Ensino Médio no SENEC - Técnico em Contabilidade
Caroline	Pai: 41 anos Mãe: 38 anos	Pai: catador de materiais para reciclagem Mãe: dona de casa	Pai: 4ª série (CEJA) Mãe: 4ª série

Diário de Campo, 25/09/2009

Para a mãe de Caroline (aluna da turma pesquisada),

> o fato de o marido ter estudado até a 4ª série é motivo de orgulho para ela; ele ajuda as crianças nas atividades da escola. Porém, para ele, esse estudo não basta. Voltou a estudar em uma turma do CEJA, em Santa Helena, e apesar de ter parado um tempo por causa do trabalho, acompanha as atividades. Grande motivo de orgulho também é o capricho de seu caderno, especialmente a letra. Assim que falou sobre seus estudos, buscou duas caixas cheias de livros, cadernos e folhetos de propaganda encontrados junto ao material de reciclagem e que servem para escrever, bem como para ler, para os estudantes da casa: as três meninas (Caroline tem duas irmãs) e ele. (Excerto de Entrevista Semi-estruturada, 25/09/2009)

A mãe de Ângela (aluna da turma pesquisada) lamenta o fato de seu marido ser analfabeto, apesar de ele ter a concluído a 2ª série, o que implica o não acompanhamento dos filhos na escola e também outras atividades ligadas à leitura e à escrita. Conforme ela narra:

> Para fazer as compras no mercado também é uma dificuldade. Eu escrevo a lista e ele a entrega para o caixa do mercado. (Excerto de Entrevista Semi-estruturada, 18/08/2009).

Luiza, mãe de Fernando (aluno da turma pesquisada), trabalha como faxineira em um mercado na cidade; além das dificuldades em organizar os produtos na prateleira, Luiza diz sentir dificuldades em lembrar o preço das mercadorias quando os clientes lhe perguntam. Segundo ela, esse é um dos motivos por que não quer estudar mais.

> Eu gostaria de voltar a estudar, mas não tenho mais ideia para estudar, sou muito esquecida. Desde lá no mercado, se alguém me pedir o preço (das mercadorias) e não tem ali (na mercadoria), digo para pedir (para o caixa) porque não me lembro. Dizem que com o tempo a gente acostuma [...] (Excerto de entrevista Semi-estruturada, 27/08/2009).

Apesar de fazer um ano que trabalha no mercado, a quantidade de produtos, a sua organização nas prateleiras e os seus preços ainda são atividades difíceis de serem realizadas. Quando está em casa de manhã, Luiza procura ensinar a Fernando as tarefas domésticas como, por exemplo, cuidar da comida. Segundo ela, é importante ele aprender a fazer o serviço de casa, "é para a vida dele".

Fernanda, mãe de Larissa (aluna da turma pesquisada) voltou a estudar para "acompanhar e incentivar o filho, que não quer mais freqüentar o ensino regular por ter reprovado muitos anos e, com isso, estar maior que os colegas da turma" (Excerto de Entrevista Semi-estruturada, 27/08/2009). Assim como o filho que sentiu necessidade de estudar pelo menos até a 8ª série para poder matricular-se no Colégio Agrícola, o pai também sentiu a falta dos estudos quando quis se inscrever para um concurso na prefeitura. Ele não conseguiu nem ao menos se candidatar para o concurso por não ter a certificação mínima exigida (Diário de Campo, 27/08/2009).

Para Rose, mãe de João (aluno da turma pesquisada), sua baixa escolaridade é um fator que dificulta o acompanhamento das tarefas escolares dos filhos; por outro lado, ela faz uma análise de sua própria condição enquanto estudante tanto em relação ao que

aprendeu na escola quanto ao que está podendo aprender, atualmente, auxiliando os filhos nas tarefas escolares.

> Tem coisas que eu não sei. Estou aprendendo com os filhos [...] às vezes é difícil ajudar os filhos (nas tarefas escolares) com o pouco estudo. O Gustavo, nunca precisei ajudar, mas o João é fraco [...] Agora o estudo está mais avançado que aquela vez (referindo-se a quando ela estava estudando). Uma vez sabendo a tabuada e outras coisas já estava bom. Agora, coisas que o João faz na 2ª série eu tinha na 4ª série. Tudo muda. (Excerto de Entrevista Semi-estruturada, 12/08/2009).

Ela lamenta por não ter continuado os estudos, diferentemente do marido que não quer voltar a estudar. Segundo ela, ele afirma que já estudou o suficiente; além disso, "sempre fugia da escola". Pensando a partir de sua experiência pessoal escolar, Rose projeta aos filhos um valor simbólico relacionado à escola, ao aprender e aos professores.

> Se fosse hoje, eu ia estudar até que tivesse estudo. Ia fazer faculdade. Naquela época, como foi criado, o pai não deixou continuar os estudos, eu chorei, mas não me deixaram. Segundo Rose, seu pai dizia que ela ia namorar e casar e o estudo não ia valer de nada", Essa era a ideia que queriam passar para a gente. Eu não, eu tenho outra ideia, quero que eles (os filhos) estudem (Excerto de entrevista, 12/08/2009).

Quanto às condições de habitação, com base em dados do Censo Demográfico de 2000, o município possuía 668 domicílios, deste total 83,8% eram próprios, 5,7% alugados, 10,2% eram cedidos e 0,3% tinham outra forma de ocupação. A Figura 3 mostra a organização urbana das moradias de Santa Helena e, em destaque, a escola pesquisada.

Figura 3 - Foto aérea do município de Santa Helena

Fonte: Arquivo da Prefeitura Municipal de Santa Helena

As Figuras 4 a 11 mostram alguma ruas, estabelecimentos comerciais e a escola pesquisada.

Figura 4 - Escritório de Contabilidade

Fonte: dados gerados durante a realização da pesquisa.

Figura 5 - Estabelecimentos Comerciais: escritório de advocacia e Consultório odontológico

Fonte: dados gerados durante a realização da pesquisa.

Figura 6 - Prefeitura Municipal de Santa Helena. Ao lado, Posto Municipal de Saúde

Fonte: dados gerados durante a realização da pesquisa.

Figura 7 - Estabelecimentos Comerciais: Restaurante e Pizzaria e Loja de Informática

Fonte: dados gerados durante a realização da pesquisa.

Figura 8 - Estabelecimentos Comerciais e CRAS (Centro de Referência Social)

Fonte: dados gerados durante a realização da pesquisa.

Figura 9 - Escola Municipal de Educação Básica Santa Helena, escola pesquisada

Fonte: dados gerados durante a realização da pesquisa.

Figura 10 - Câmara de Vereadores, Sindicato dos Trabalhadores Rurais

Fonte: dados gerados durante a realização da pesquisa.

Figura 11 - Escola Municipal: Educação Infantil

Fonte: dados gerados durante a realização da pesquisa.

Com relação ao atendimento médico, além dos profissionais que atuam no Posto de Saúde Municipal, há o trabalho das agentes de saúde, as quais visitam todas as famílias do município, orientando e entregando Calendários de Vacinações, Calendários de Reuniões com Gestantes e Hipertensos, Campanhas contra o tabagismo, realizando palestras entre outros assuntos, como por exemplo, a questão do saneamento básico. No mês de abril/2011, foi entregue material escrito para orientar as famílias sobre a Campanha do Lixo. Segundo o material,

> A Administração Municipal de Santa Helena-SC, preocupada com o meio ambiente e em conscientizar a população sobre a importância da separação do lixo, seguirá a Lei Federal nº 12.305, de 02 de agosto de 2010, que institui a Política Nacional; de Resíduos Sólidos, que exige a coleta seletiva do lixo [...] (Material entregue pela agente de saúde em abril/2011).

Considerando esta pesquisa, cujo objetivo investigar e compreender os eventos de letramento em língua portuguesa e em espanhol no 1º ano do Ensino Fundamental, o entorno da escola pesquisada oferece diversas fontes de escrita. Assim como os diversos bilhetes entregues pelas agentes de saúde, chegam até elas inúmeras propagandas, que são entregues por meninos pagos pelo comércio local e regional, além da interação com placas de trânsito, placas com os nomes das ruas, nomes dos estabelecimentos comerciais, escritórios de contabilidade e consultório odontológico, jornais, entre outros.

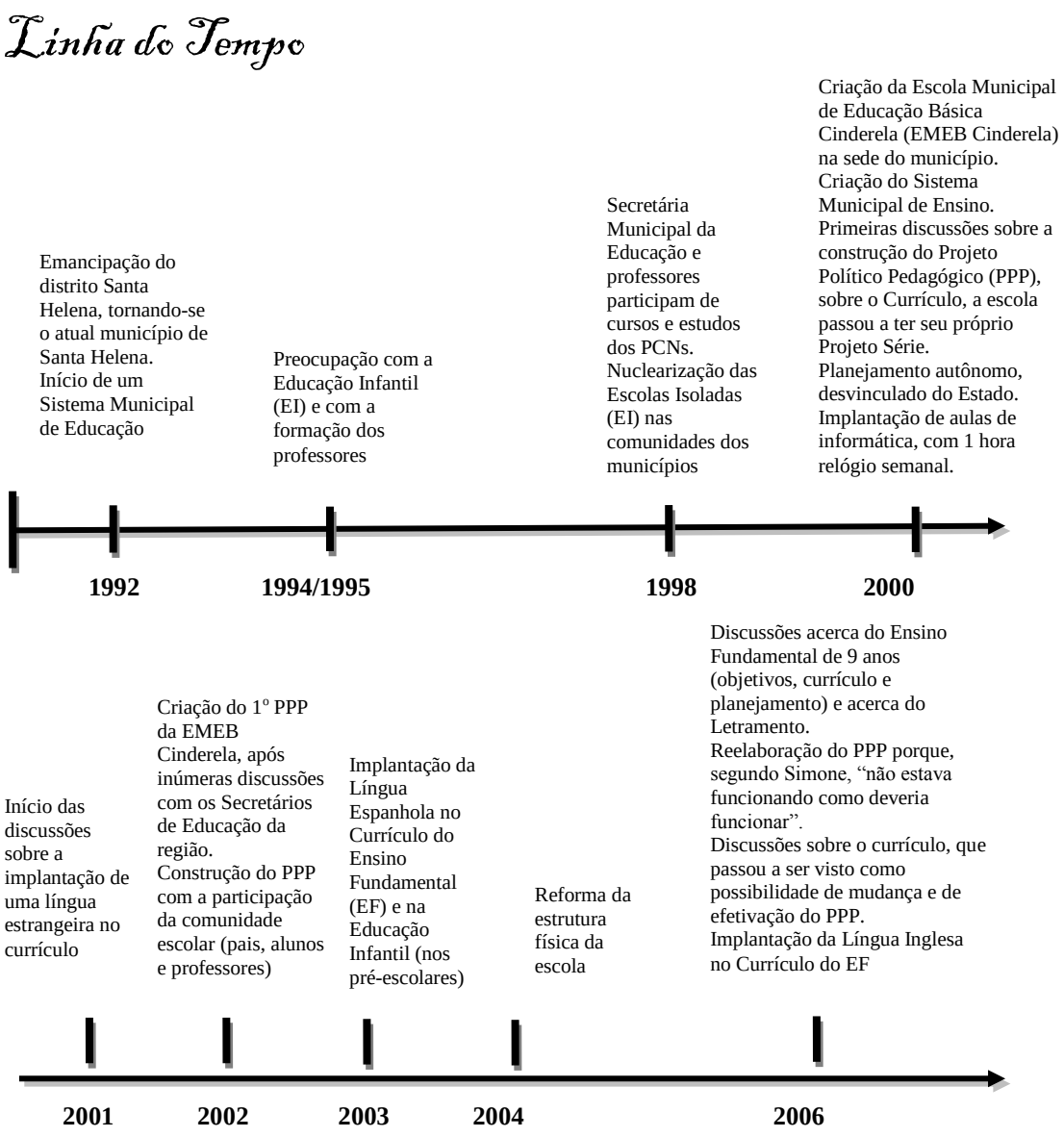
1.3 A ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA CINDERELA

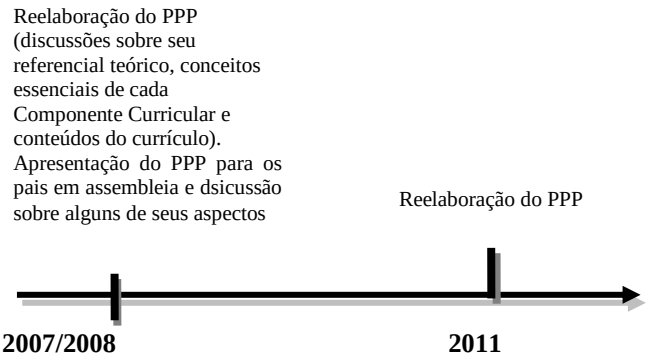
O objetivo desta subseção é apresentar a escola pesquisada, sua história, desde sua criação, e seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Todas as informações mostradas aqui foram obtidas através de entrevistas gravadas em áudio e de análise documental – PPP. As entrevistas foram feitas com Simone, Secretária Municipal da Educação, com formação em Matemática e com Patrícia, diretora da escola, com formação em Pedagogia; ambas ocupavam esses cargos na época em que gerei os dados desta pesquisa. Atualmente, Simone é professora aposentada na rede estadual e Patrícia continua atuando na escola pesquisada como professora da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A Escola Municipal pesquisada está localizada no extremo-oeste de Santa Catarina. Sua história institucional e pedagógica teve início em 1992, ano em que o

então distrito se emancipou de Descanso. Segundo Simone, referindo-se à ausência de históricos relativos a aspectos educacionais do município, "nessa nossa história, que não é uma história de muitos anos [...], muita coisa se perdeu, porque a gente discutiu, pensou [...], mas a gente não escreveu" (excerto de entrevista, 05/03/2011). No entanto, com as informações geradas nas entrevistas, pude elaborar uma linha do tempo, a qual apresenta os marcos da consolidação da história da educação no município, desde sua emancipação política em 1992 até os dias atuais.

Figura 12 - Linha do tempo da história educacional do município de Santa Helena gerada a partir de entrevista com Simone e Patrícia, no dia 05 de março de 2011





A escola pode ser considerada de pequeno porte e atende 212 alunos matriculados e distribuídos em turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, nos turnos da manhã e da tarde. O grupo de professores é composto por 20 profissionais. No período compreendido entre 1992 e 1999, a estrutura física das escolas – Escolas Isoladas[23] - manteve-se conforme os padrões do município de Descanso. Nesse período, contudo, surgiu a preocupação com a estrutura e o funcionamento da Educação Infantil, com a formação acadêmica dos professores, além de estudos sistematizados dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). De acordo com Simone, o início da construção da rede municipal de ensino exigiu inúmeras demandas e processos a serem construídos. Conversando a respeito da construção do PPP, Simone também menciona espontaneamente a revisão curricular realizada no mesmo período de (re)construção do PPP. Perguntei a ela se no currículo havia a proposição de alguma língua estrangeira e se havia uma descrição de como foi pensada sua implantação no currículo. Questionando-me sobre a importância ou não do que iria dizer para a pesquisa, Simone narra:

> Nós tínhamos que dar conta da Educação Infantil. Nós tínhamos que preparar o pessoal para atuar na Educação Infantil. As nossas discussões lá por 1994 e 1995 era a Educação Infantil. Aí o pessoal começou a se preparar para trabalhar na Educação Infantil. Fizeram o Adicional do Pré. Começaram também as discussões que o pessoal tinha que fazer um curso superior –

[23] Essas escolas localizavam-se nas comunidades rurais do município, antes pertencentes à rede de ensino do município de Descanso, e atendiam a um número pequeno de alunos do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, normalmente com turmas multisseriadas. Na época, os professores desses turmas, além de ministrarem as aulas, também faziam a merenda, e em um trabalho colaborativo com os alunos, limpavam a escola (normalmente com uma ou duas salas de aula, uma cozinha e banheiros), e mantinham a horta escolar, produzindo legumes, verduras e temperos. Outra característica dessas escolas eram seus pátios enormes, com gramas e flores, onde as crianças brincavam ao ar livre, realizando inúmeras atividades esportivas e de recreação (Excerto de entrevista informal com Patrícia realizada dia 13/05/2011).

> Pedagogia. Quando o pessoal se preparou para a Educação Infantil, fez Pedagogia, nós começamos outras discussões, que seriam a introdução de uma língua no currículo, o PPP. Assim nós começamos a história da educação aqui [...]. (Excerto de entrevista, 05/03/2011).

De acordo com Patrícia, o Ministério da Educação organizou cursos no município de Dionísio Cerqueira/SC para professores multiplicadores, ela mesma participou de vários deles. Voltando às escolas, aprofundavam as discussões em grupos de estudo. A partir desse material, as atividades eram elaboradas e pensadas pelo grupo de professores. Para Simone, "o estudo dos PCNs foi o divisor, a educação antes e depois dos PCNs", ou seja, com as discussões e estudos referentes ao esse documento, os professores tiveram a oportunidade de repensar suas práticas pedagógicas, ampliar seus conhecimentos e o conhecimento de seus alunos. De acordo com ela,

> parece que com os PCNs a gente era... como vou dizer... a gente era mais limitado... das ideias, com os PCNs me parece que abriu mais isso ... com os professores que participavam dos cursos assim ... a gente via mais alternativas de mudar nosso dia a dia, de que as aulas fossem melhores, de buscar mais coisas ... então, me parece não, tenho certeza, com os PCNs que a gente começou com essa busca de mais coisas, do fazer o diferente, melhorar as aulas em si para que fossem mais atrativas, para que os alunos entendessem melhor, então foi com os PCNs que começou a surgir isso aí. (Excerto de entrevista, 13/05/2011).

Simone exemplifica essas mudanças no processo de ensino e de aprendizagem na alfabetização, na contribuição desse documento para a "abertura de horizontes" dos professores, ou seja, com os estudos dos PCNs esses profissionais sentiram a necessidade de formação, e com isso a busca por melhores remunerações. Para ela,

> a questão da alfabetização... com os cursos dos PCNs, ela foi modificada, a forma de alfabetizar foi modificada a partir dos PCNs. [...]
>
> [...] A alfabetização antes dos PCNs era aquela alfabetização mais de cartilha e a partir dos PCNs a alfabetização ficou mais ... não ainda o letramento mais para o lado do letramento. A alfabetização assim... porque tu partias ... a alfabetização nossa, antes, tu partias da sílaba para a palavra, da palavra para a frase. Com os PCNs mudou ... tu partias do texto para as partes ... foi difícil no início mas ... a gente conseguiu fazer com que os professores entrassem nisso e os resultados foram bem melhores... uma mudança na maneira de ver as coisas, não só a alfabetização... acho que abriu mais o horizonte dos professores. Daí todo mundo viu que precisava se aperfeiçoar, que precisava procurar cursos e além claro da questão que não podemos negar... tu fazes um Doutorado e tu queres um pouquinho mais, né? Então também é um dos incentivos para você buscar mais ... (Excerto de entrevista, 13/05/2011).

Compreendo que essas mudanças na alfabetização apontadas por Simone não se constituem em mudanças conceituais e, portanto, teórico-metodológica porque considero que apenas houve uma mudança "das partes para o todo" para "do todo para as partes" ("A alfabetização assim... porque tu partias ... a alfabetização nossa, antes, tu

partias da sílaba para a palavra, da palavra para a frase. Com os PCNs mudou ... tu partias do texto para as partes" (excerto de entrevista, 13/05/2011), o que em nada modifica as concepções de aprendizagem, de leitura, de escrita, bem como de criança. No entanto, esse movimento de reflexão, evolutivamente, dos docentes poderia desencadear novas concepções do processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Na entrevista com Patrícia, perguntei como ela percebeu as mudanças no processo de alfabetização. Para ela, esses estudos contribuíram para a criação de um currículo, bem como para efetivar mudanças no planejamento. Patrícia narra que

> No começo (logo após a emancipação do município) eram os livros de cartilha e de 1º ano e depois quando nós começamos a estudar os PCNs, fazíamos projetos e trabalhávamos bem diferente ... nós elaborávamos materiais que antes não eram elaborados [...]. Naquela época não tinha nada de jogos, quebra-cabeças, as sílabas, nada disso e daí tudo nós elaborávamos, tudo era elaborado pelos professores [...]. (Excerto de entrevista, 13/05/2011).

> Quando nós começamos, nós não tínhamos currículo a gente ia trabalhando meio assim a rumo, porque nem Descanso tinha. Eu lembro quando começamos não tinha... a gente se reunia para o planejamento ... planejava as atividades meio que assim ... a rumo daí quando nós começamos a estudar os PCNs a gente começou a elaborar o currículo, fazer listas de conteúdos para serem trabalhados em cada série, a estudar aqueles livrinhos (dos PCNs), ver o que tinha. No início nós não entendíamos muito, depois começamos a ler, a discutir, a ir atrás ... foi bem interessante (Excerto de entrevista, 13/05/2011).

No entanto, Patrícia e Simone lembram as dificuldades encontradas no trabalho com os professores e como o processo de formação contribuiu para as mudanças. Para elas,

> Nós tivemos professores que foram bem resistentes para largar a cartilha.[...] acho que tudo foi mudando aos poucos ...mas também tinham professores que não conseguiam. Depois que todos os professores começaram a fazer faculdade daí parece que a coisa começou a mudar [...] daí as coisas que a gente ia fazendo, lendo e discutindo iam sendo encaixado [...](Excerto de entrevista com Patrícia, 13/05/2011).

> Mudou a visão dos professores, aquilo assim de ir lá e dar aquela aulinha, os professores viram que estavam precisando de alguma coisa a mais. (Excerto de entrevista com Simone, 13/05/2011).

Conversando sobre a relação entre essas mudanças e os PCNs, Simone enfatiza a importância do diálogo, das trocas proporcionadas pela formação dos professores e da necessidade de mudanças sentidas ao longo do percurso. A ex-secretária narra:

> quando nós começamos a trabalhar a gente se encontrava... a gente não tinha muito contato, não conversávamos tanto como conversamos hoje... eu sempre achei que aquilo não estava certo, as reuniões, o interesse que os professores tinham pela escola, pela escola até eles tinham, mas assim, pelo ensino em si,

> pelo aprender em si, pelos alunos aprenderem ... aquilo me parecia que não era ... daí foi, foi indo, aí o pessoal começou a estudar, começou a ver a coisa diferente que nós chegamos nos PCNs. Claro que não quero dizer que todos os professores ... que houve mudança em todos, no mesmo nível, uns mais outros menos. Mas parece que mexeu com a grande maioria. Também a formação... o pessoal indo para a faculdade tudo influenciou também... porque o pessoal que fez Pedagogia [...] também traziam muita coisa da faculdade sabe... muita novidade... assim muitas coisas... isso aí influenciou muito assim a formação [...] hoje não sei como está (a escola) mas parece que com o letramento não deu o mesmo impacto dos PCNs... é que é assim, por exemplo, no início até um tempo houve bastante... porque todo mundo tinha o Ensino Médio, então foram fazer o adicional de Pré, o adicional do Pré já assim ... para elas ... [...] daí foram fazer faculdade aí também já foi outro... começaram a ver as coisas diferentes mudaram [...] aí fizeram pós-graduação, então, foi bastante coisas que elas fizeram desde o início... aí depois fizeram os cursos de formação continuada. (Excerto de entrevista, 13/05/2011).

Patrícia lembra que, de 1993 a 2000, o município ainda não tinha criado uma escola municipal na cidade, continuava com as Escolas Isoladas no interior e com a Escola Estadual que atendia aos alunos do Ensino Fundamental e Médio. Em 1998, iniciou o processo de nuclearização nessas comunidades, desse modo, algumas escolas foram fechadas. Em 2000, a Escola Municipal foi criada com sede no município. Patrícia relembra que as primeiras iniciativas foram a criação de duas turmas de 1º ano e a adaptação de uma sala para as aulas de informática, a qual recebia semanalmente todos os alunos da rede municipal para terem aulas de informática. De acordo com Simone e Patrícia, naquela época, a informática estava em seu auge e acharam importante disponibilizar essa tecnologia às crianças. Como Patrícia e Simoni narram, foi nesse mesmo ano que as primeiras discussões do Projeto Político Pedagógico (PPP) tiveram origem. Os primeiros trabalhos foram feitos em conjunto com os professores da rede estadual, sob a orientação de uma professora da cidade de Ijuí/RS. Apesar do encontro, nenhum documento foi redigido naquele momento. No entanto, Simone enfatiza que o grupo de educadores já vinha conversando sobre a "necessidade de elaboração de alguma coisa", "de um norte", como salienta Patrícia. Daquele ano em diante, encontros e reuniões para implementar o documento tornaram-se mais sistemáticas. Simone conta como foi:

> A gente ia às reuniões. A necessidade que os municípios tinham. Numa época, acho de 1998 a 1999 [...], a gente seguia as normas do Estado. Nós fizemos o nosso Sistema Municipal de Ensino. A partir do momento em que tínhamos a Lei do Sistema Municipal, o município tinha autonomia, o município não dependia mais do Estado... para o Currículo, o PPP era nosso, não era mais aquele do Estado, o Série... todas essas coisas... o município era autônomo. Aí a gente começou a discutir nas reuniões com os secretários, levávamos para as reuniões essas discussões... Planejamento, PPP. Vínhamos para o município e discutíamos entre nós, os professores, foi até que num

> início de ano a gente fazia os planejamentos e conversamos com o Luiz, da COESC para fazermos o PPP. [...] (Excerto de entrevista, 05/03/2011)

De acordo com Simone, em um primeiro momento, a COESC – uma Cooperativa da região – organizou um curso de 40 horas para os professores. Segundo ela, a escola queria elaborar o documento, mas "não t[inha] muita noção de como... então nós queríamos que vocês (a COESC) nos ajudassem". Segundo Patrícia, após essa versão inicial do documento,

> nós começamos a cada ano rever, a cada ano nós íamos melhorando: discutíamos com os professores, fomos trazendo os pais, os (membros) da APPP [...] fizemos entrevistas com os alunos [...] pedíamos o que eles esperavam da escola [...] essas entrevistas... devem estar nas pastinhas, ficou lá (nos arquivos da escola) essa documentação" (Excerto de entrevista, 05/03/2011).

Em 2001, surgiram as primeiras discussões sobre a implantação de uma língua estrangeira no currículo. Segundo Simone e Patrícia, esses debates conjuntos entre equipe gestora da escola (equipe diretiva e alguns professores) e secretaria municipal da educação, e que também se referem às aulas de informática, emergiram a partir de objetivos educacionais internos e externos à escola. Simone relata:

> nas primeiras discussões ... (do PPP) acho que não tinha línguas. Em 2001, 2002 por aí, também começamos a pensar em colocar uma língua estrangeira no currículo e a princípio a gente até queria que fosse o inglês e tal, né? Bom, vocês sabem tanto quanto eu, mas foi o espanhol.
> Perguntei a ela quais eram as razões, se essas razões eram políticas. Ela respondeu: por razões políticas, não podemos negar. Foi em 2001 que sentimos a necessidade de inserir uma língua de 1ª a 4ª (série) (Excerto de entrevista, 05/03/2011).

Patrícia enfatiza que "no começo era para ser as duas (línguas - espanhol e inglês). Tinha que ter o Inglês e o Espanhol. Mesmo porque, principalmente o Inglês..., no estadual (colégio) continuaria com o inglês" (excerto de entrevista, 05/03/2011). Segundo Simone, havia algumas razões para a inclusão do inglês no currículo, dentre essas razões, ela enfatiza a) a continuidade nos estudos nas demais séries do Ensino Fundamental b) a língua inglesa ser uma língua universal c) a necessidade do inglês no uso das tecnologias e d) nas avaliações do setor educacional realizadas pela comunidade escolar, o inglês surgia como uma dos aspectos que ainda faltava para melhorar a educação municipal, ou seja, a inclusão do inglês era uma reivindicação dos pais. Os argumentos de Simone revelam que o sentido da inclusão do inglês se dá num conjunto de aspirações da comunidade escolar que se assemelham a grandes centros urbanos: "A questão do inglês e da informática tinha a ver mais com a situação... o inglês era

necessário, a informática também era. Então foi mais uma questão de necessidade" (excerto de entrevista, 13/05/2011). Nas palavras de Simone,

> A princípio a gente pensava no inglês para ter continuidade nos estudos... por todas essas razões... não sei se eram certas, se eram erradas, mas por exemplo assim ... porque o inglês é uma língua universal ... começou a informática, os alunos tinham que conhecer alguma coisa. E depois de 5ª a 8ª eles teriam... tinha continuidade! foi nesse sentido que nós pensamos... [...] pensávamos também no espanhol por causa do MERCOSUL, que seria a língua falada [...]" (Excerto de entrevista, 05/03/2011).

> Era um pedido dos pais dos alunos que se fosse possível e tal que se implantasse (o inglês). Quando nós fomos fazer as reuniões no interior, na segunda vez que Carlos se candidatou, as coisas que os pais pediam na Educação era a implantação do inglês. Eles pediam especificamente o inglês, o inglês era assim uma língua mais... o espanhol não era tanto, mais pediam o inglês [...] a biblioteca também eles (os pais) pediam muito. (Excerto de entrevista, 13/05/2011).

Em meio a essas discussões, em 2003, a Prefeitura Municipal, por meio da Secretaria da Educação, ofereceu concurso público para "professor de língua estrangeira", sem especificação de que língua. Assim, a professora de espanhol que havia se inscrito, prestou o concurso e assumiu a vaga. Nesse contexto, foi implantado o espanhol no currículo. Em 2006, foi aberto um novo edital para concurso público municipal para professores de língua inglesa. Realizei o concurso e assumi a vaga em meados daquele ano. Também em 2006, o grupo de professores sentiu a necessidade de estudar as mudanças provocadas pela ***Lei*** nº 11.274, que regulamenta o ***Ensino Fundamental*** de ***9 anos***. Nesse mesmo ano, o PPP e o currículo foram alvo de novos debates pelo grupo de docentes. Houve também a implantação do inglês no currículo. Em decorrência de minha entrada na escola como professora de inglês, participei dessa reconstrução. Quanto ao PPP, Simone salienta que o documento precisava ser revisto porque "na prática não estava funcionando". Para ela, era preciso um trabalho de comprometimento dos professores. Na visão de Patrícia, "era preciso mais discussão, mais participação". Em 2000, ano em que me efetivei na escola de Educação Básica Santa Helena, participei das primeiras discussões sobre a construção do PPP. Nesse início, foram estudadas as partes que deveriam compor esse documento, como elaborá-las e o que deveriam oferecer de informações, ou seja, estudamos o gênero PPP e sua finalidade. No espaço compreendido entre 2000 e 2006, não participei das discussões porque não fazia parte da rede municipal de ensino.

A partir de 2006, momento em que foram retomadas as discussões acerca do PPP, esquematizo a dinâmica de organização do PPP para, posteriormente, apresentar as

discussões do documento que considero importantes para esta tese. Assim, o PPP foi reelaborado a partir das seguintes ações[24]: Primeiramente, nós (os colegas professores, a equipe gestora e eu) elaboramos um questionário para compreender o contexto amplo das famílias das crianças. Esse capítulo (**CAPÍTULO I**) do PPP chamado "UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO" inicia criticando o mundo globalizado e suas demandas, mas reconhece a necessidade de afiliação a esse modelo. Conforme o documento:

> Não temos como pensar em educação e construção do conhecimento, sem pensar na sociedade em que vivemos. Nossa sociedade tem como modelo o sistema neoliberal, dando abertura às privatizações, à globalização cultural e econômica, provocando desemprego de massa, desigualdade social, crise nos sistemas de atendimento às políticas públicas: como a saúde, a educação, a habitação, o transporte, a agricultura, resultando em danos irreparáveis para a vida social.
>
> Percebemos ainda, miséria, violência, marginalidade, migrações e aumento das favelas, impunidade, corrupção, bem como o desrespeito ao ecossistema.
>
> A educação dentro desse contexto serve apenas como um instrumente de ajuste do indivíduo à sociedade, pois desenvolve um trabalho distante da realidade, faltam-lhe recursos em muitos aspectos, está descomprometida com a preparação do cidadão para atuar em sociedade. É assistencialista e desacreditada. Os educadores estão desmotivados diante de seu trabalho pedagógico e prejudicados em sua organização, enquanto classe.
>
> A realidade de nossa comunidade escolar está baseada e fundamentada nas políticas nacionais e a Secretaria Municipal de Educação e a escola, vinculadas a essas políticas, recebem o apoio para desenvolver programas sociais no que se refere à comunidade escolar e a programas de formação continuada no que tange aos educadores. (PPP, 2008, p. 10)

Depois, estudamos todos os capítulos do livro Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade[25], sobre letramento, gêneros textuais e sequência didática e escrevemos um texto coletivamente. O texto final foi redigido pelas professoras Marlene (a professora de espanhol), pela professora Tânia (professora do Ensino Fundamental) e por mim.

Depois disso, discutimos e escrevemos o CAPÍTULO II chamado "UM CAMINHO A PERCORRER - FILOSOFIA DA ESCOLA26", elaboramos também OBJETIVOS E PRINCÍPIOS, OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL, OBJETIVO DO ENSINO FUNDAMENTAL, AS FINALIDADES. Dando sequência à elaboração

[24] A ordem de elaboração do PPP não é a mesma ordem do documento analisado (de 2008).
[25] BRASIL, Ministério de Educação e Desporto, Secretaria da Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília DF: MEC/SEF, 2007.
[26] *"Comprometer-se com o processo educativo, respeitando as potencialidades e diferenças individuais, estimulando o senso crítico e valorizando o ser humano, tornando-o mais independente, politizado, responsável e social"*

do documento, fizemos o seguinte: cada grupo discutia e escrevia um conceito para EDUCAÇÃO, ESCOLA, APRENDIZAGEM, FAMÍLIA, PLANEJAMENTO, AVALIAÇÃO, EDUCADO e INFÂNCIA. Feito isso, no grupo com todos, construía-se um conceito coletivamente.

O passo seguinte foi pensar no currículo. Foram vários os encontros para elaborá-lo. O texto introdutório desse capítulo, chamado "**AS HABILIDADES, O CURRÍCULO E A CRIANÇA DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS**" ficou assim:

> As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Brasil. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, Resolução CEB no 2, 1998) encaminham como proposta pedagógica os seguintes princípios: a) Princípios Éticos, da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do respeito ao bem comum; b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres da Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito 'a Ordem Democrática; c) Princípios estéticos da Sensibilidade, Criatividade e Diversidade de manifestações Artísticas e Culturais. A partir desses eixos, propõem-se um ensino articulado nessas áreas:
> A Secretaria Municipal da Educação e as Escolas Municipais contribuem para a formação de educandos conscientes na construção de uma sociedade humana solidária, que atenda a todos e garanta a qualidade de ensino e a permanência na escola.
> A escola, conhecedora de seu contexto, procura valorizar as habilidades e as capacidades desenvolvidas pelos educandos no decorrer de sua experiência escolar, oportunizando pesquisas que complementem e validem/reforcem os estudos, no sentido de dar suporte científico aos conceitos cotidianos.
> Nas diferenças individuais, buscar-se-á formas de valorização e de respeito pelo conhecimento já adquirido, oportunizando a troca, a colaboração a fim de diminuir as dificuldades apresentadas pelos educandos.
> Por outro lado ainda, a heterogeneidade cultural e social faz com que pensemos a formação do educando de forma integral, oportunizando vivências que servirão de base para sua construção enquanto sujeito de relações sociais. (PPP, 2008, p. 15-16)

O passo seguinte foi repensar a **ORGANIZAÇÃO, ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL (anos iniciais),** que levava em conta o Ensino Fundamental de 9 anos. Depois discutimos a avaliação, a qual procurou adequar-se às Lei estaduais. No documento,

> A Escola Municipal de Educação Básica Cinderela adotou o sistema de avaliação com registro bimestral, sendo um processo diagnóstico, processual e contínuo, respeitando o desenvolvimento integral do educando, levando em conta a recuperação paralela. (PPP, 2008, p. 29)

Outros aspectos foram elaborados como: Direitos e Deveres dos educandos e dos educadores, Obrigações e Direitos das pessoas que estavam ocupando cargos de gestão, entre outros, o que é funções da APP (Associação dos Pais e Professores), o APOIA (programa federal de acompanhamento para alunos infreqüentes), Avaliação Institucional, Família na

Escola, Laboratório de Informática, Livro Didático, Momento do Hino, Hora Cultural, PROGRAMAÇÃO DE ATIVIDADES EXTRA CURRICULAR (avaliação dessas atividades), Reuniões Pedagógicas e com os pais, entre outros (PPP, 2008, p. 37-55). Por fim, o grupo de professores elaborou a APRESENTAÇAO e a JUSTIFICATIVA DO DOCUMENTO (PPP, 2008, p. 4-6) e o apresentou em uma reunião de pais.

Na "Apresentação" do documento evidencia-se o percurso do processo de construção do PPP. Conforme consta no documento, "após uma longa caminhada junto aos educadores estaduais e muitas reflexões [...]" (PPP, 2008, p. 4). Além disso, o documento ressalta as dificuldades enfrentadas e também expressadas por Simone: "sabemos que o ensino atual se apresenta com deficiências e, sendo assim, se faz necessário torná-lo mais relevante, significativo e de qualidade" (PPP, 2008, p.4,). O documento reforça ainda a sua construção coletiva, seu compromisso com uma educação de qualidade, de definir a identidade da educação, como também a redução das diferenças, desigualdades e da construção da democracia:

> Este Projeto Político Pedagógico é resultado de uma construção coletiva, produto de todos quantos são responsáveis e comprometidos pela educação. Desse modo, assumimos o compromisso, nesta proposta pedagógica participativa, de somar esforços no sentido de definir com clareza os rumos da educação em nosso município. Este documento tem por objetivo nortear o trabalho dessa escola a qual se propõe, através do processo de ensino e de aprendizagem, a melhorar/transformar a realidade existente, formando cidadãos mais capazes de buscar melhores condições de vida.
> Com a (re)elaboração do Projeto Político Pedagógico, buscamos definir a identidade da educação neste educandário como uma linha de ação, direção e sustentação para a prática cotidiana escolar, partindo da realidade histórico-social do educando visando o entendimento crítico da realidade e interdisciplinarmente dando sentido ao processo educativo.
> A construção do Projeto Político Pedagógico parte do movimento ação – reflexão – ação sendo, desta forma, construído e vivenciado em todos os momentos por todos os envolvidos, transformando-se num importante instrumento de Gestão Democrática, que implica um compromisso político e competência técnica pedagógica dos educadores.
> Considerando o aspecto coletivo do instrumento e ele quem organiza e orienta toda ação da escola visando o cumprimento de sua função social, procurando contribuir para que o discente se aproprie de conhecimentos e habilidades significativos, não só para participar da sociedade, mas para ser sujeito atuante e determinante no processo de transformação social.
> Mediante a construção do Projeto Político Pedagógico, temos o compromisso de agir coletivamente, procurando estabelecer relação entre os estudos e as decisões da comunidade escolar, embasados em um processo democrático de decisões, renovando a forma de organização do trabalho pedagógico, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, diminuindo a fragmentação e o reforço das diferenças (PPP, 2008, p. 4-5)

No Capítulo I do PPP, intitulado UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO, o grupo de docentes discute as informações geradas a partir do diagnóstico realizado junto às famílias, quando da reelaboração do documento. Esse diagnóstico refere-se às

informações, aos materiais de leitura e de escrita e aos recursos tecnológicos aos quais as famílias têm acesso. Destaca o documento:

> O acesso às informações por parte das famílias se resume ao contato com jornais, rádio e televisão, restringindo o nível desse acesso a novos conhecimentos. São poucas as (famílias) que têm contato direto com a informática, com os novos recursos disponíveis pelas tecnologias e, de certa forma, tão limitados pelas condições sociais (PPP, 2008, p. 10).

Outra particularidade do PPP é a ênfase dada pelos pais e pela escola ao resgate dos valores, conforme o documento:

> Na concepção de família e de escola como instituições essenciais no processo de formação do ser humano, alguns valores precisam ser repensados e resgatados, como, por exemplo, respeito, solidariedade, justiça, moral e ética, valores estes ressaltados por pais e educadores, como agentes imprescindíveis na formação humana.
> A comunidade escolar almeja uma educação que possa vir ao encontro de grandes objetivos sociais, trabalhando na construção de uma escola que vise à participação democrática, igualdades de direitos, respeito, ética e solidariedade, para que todos possam construir sua vida individual e coletiva, com práticas autônomas e sólidas.
> Para isso, trabalhamos por uma sociedade onde todas as pessoas sejam responsáveis por suas ações, valorizadas e respeitadas sob as mais diversas circunstâncias e situações. Neste contexto, cabe a nós, escola, orientar nosso educando, para que ele entenda o seu verdadeiro papel como cidadão, conhecedor de seus direitos e deveres, de seus valores éticos, morais, sendo um agente questionador e transformador, para que possa viver numa sociedade mais justa, solidária e igualitária (PPP, 2008, p. 11)

Nessa reformulação do PPP, o grupo sistematizou objetivos e princípios pedagógicos, bem como institucionais. São eles:

> A Secretaria Municipal de Educação objetiva sua ação educativa fundamentada nos princípios da universalização de igualdade de acesso e permanência na escola, da obrigatoriedade do Ensino Fundamental e da gratuidade escolar.
> A Proposta é uma Escola de qualidade, democrática, participativa e comunitária, com espaço cultural de socialização e desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício de direitos e o cumprimento dos deveres, sinônimo de cidadania.
>
> **2.1 Objetivos Gerais:**
>
> ✓ Colaborar na formação do educando, colocando em relevo a importância de transformar os conhecimentos cotidianos em científicos, para que ele possa compreender o mundo e nele interagir politicamente, como um agente transformador.
> ✓ Buscar resultados significativos no processo de ensino e de aprendizagem, aproximando o educando que temos daquele que queremos formar;
> ✓ Valorizar a cultura regional e local para que os educandos compreendam a importância de ambas no seu desenvolvimento;
> ✓ Promover eventos que valorizem as habilidades, as capacidades e os conhecimentos construídos pelos educandos e educadores, buscando uma maior integração e aproveitamento das aprendizagens desenvolvidas.

> ✓ Mediar o processo de ensino e de aprendizagem do educando a partir dos temas multidisciplinares, para que haja uma co-relação entre os conceitos estudados;
> ✓ Promover tarefas que auxiliem o educando na aprendizagem e desenvolvimento dos conceitos trabalhados (PPP, 2008, p.12).

Também são destaques do documento as concepções de *educação, escola, aprendizagem, família, avaliação, e educador*. Nesses conceitos, explicitamente, retoma-se a dimensão dos valores, da democracia, da autonomia, da criticidade, da construção coletiva e interacional da aprendizagem e da formação integral da criança. Como participei da construção dessas concepções, lembro que foram elaboradas pelo grupo de professores e socializadas. Eis tais concepções:

> ***EDUCAÇÃO:*** A educação é um processo contínuo envolvendo valores, atitudes, regras, normas de um povo e conhecimento científico, no qual todos os agentes sociais possuem responsabilidade, direitos e deveres e, além disso, contribuem para uma formação física, intelectual, afetiva e moral da criança e do ser humano, visando a sua integração individual e social.
> ***ESCOLA:*** Instituição social cuja função é mediar o conhecimento a fim de contribuir para o desenvolvimento do educando como ser social, crítico e participativo; oferecendo oportunidades de transformação, crescimento e socialização, bem como preparando o educando para assumir-se também como sujeito na história.
> ***APRENDIZAGEM:*** É um processo de aquisição que se põe como resultado em constante transformação das várias possibilidades de ensino a partir de uma perspectiva dialética, considerando o desenvolvimento do educando nos aspectos cognitivo, afetivo, cultural e social.
> ***FAMÍLIA:*** A família é responsável pela base da educação; tem função paralela à escola, tendo compromissos com a educação contínua e progressiva do educando juntamente com a comunidade escolar.
> ***AVALIAÇÃO:*** A avaliação deverá corresponder a um conjunto de ações que possibilitem acompanhar, diagnosticar e intervir no processo de ensino e de aprendizagem, a partir de atitudes de observação e de ação-reflexão-ação sobre os aspectos cognitivo, afetivo, social e psicomotor, levando em conta uma aprendizagem cujo relevo esteja voltado ao construto qualitativo em vez do quantitativo.
> ***EDUCADOR:*** Um ser humano reflexivo crítico e orientador e que através da mediação entre o mundo, os conceitos e o conhecimento e educando coopera com a formação global e contínua deste, mesmo inserido na diversidade e riqueza das relações humanas (PPP, 2008, p. 14-15)

Quanto às línguas estrangeiras, o PPP faz referência a elas em dois momentos. Quando aborda os 1) Conceitos Essenciais do Ensino Fundamental (anos iniciais) e quando trata sobre o 2) Objetivo geral das linguagens: Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras (Espanhol e Inglês). Esses conceitos, de acordo com o PPP, são:

> **a) LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**
> ✓ Eixos norteadores: fala/escuta, leitura-escritura, análise lingüística
> ✓ Dialogia: cada sujeito é complemento necessário do outro;
> ✓ Polifonia: as vozes de que se constitui a língua;
> ✓ Polissemia: multiplicidade significativa da língua;
> ✓ Interdiscursividade: relação entre os diferentes discursos;

> ✓ Intertextualidade: um texto remete a outros textos (abertura e incompletude);
> ✓ Discurso: efeito de sentido produzido entre os interlocutores;
> ✓ Textualidade: o que faz de um texto um texto e não apenas uma seqüência de frases;
> ✓ Texto: unidade de linguagem em uso
> ✓ Coerência: responsável pela unidade do texto;
> ✓ Coesão: manifestação lingüística da coerência (PPP, 2008, p. 21)[27]

Os objetivos das línguas estrangeiras (espanhol e inglês) são: "Construir com o educando o conhecimento e a cidadania através da apropriação da linguagem. Promover a integração do aluno com a realidade. De forma dinâmica, buscando o desenvolvimento dos processos comunicativos nos diferentes contextos" (Currículo, 2008, p. 1). Ainda nessa seção do PPP, referindo-se ao "PLANO DE ESTUDOS DAS SÉRIES INICIAIS – 1ª SÉRIE – 2008", há uma relação de "gêneros textuais a serem trabalhados" e "Conhecimentos linguísticos" a serem construídos.

Segundo Patrícia, ter um currículo na escola, pensado no grupo, seria "um norte, ter alguma coisa para que pudéssemos dizer: esses são os conteúdos, aquilo que eu tenho que trabalhar com o 1º ano [...], cada um ter claro isso" (excerto de entrevista, 05/03/2011). Concordando com Patrícia, na visão de Simone, o objetivo do currículo era descrever "aquilo que teria que se trabalhar no 1º ano [...] os alunos deveriam sair de tal maneira, digamos que eles saíssem alfabetizados a nível de 1º ano, escrevendo. Isso era o que nós queríamos com aqueles conteúdos [...]" (excerto de entrevista, 05/03/2011). Nesse sentido, Patrícia espontaneamente destaca que foi com a discussão provocada nos Cursos de Formação Continuada sobre o Ensino Fundamental de nove anos e sobre o letramento que se "começou a pensar que os alunos poderiam não reprovar mais nesse 1º - 2 º ano e que eles poderiam estar aprendendo, não aprendeu no 1º ano, poderiam continuar esse processo de alfabetização no 2º ano" (excerto de entrevista, 05/03/2011). No entanto, segue ela:

> Na época os professores não acreditavam que os alunos poderiam passar (de ano) sem aprender a ler, que eles deveriam aprender no 1º ano porque no 2º ano não aprenderiam. Hoje, eles já estão pensando um pouco diferente, e também pensando que dá para trabalhar diferente, mas antes não (excerto de entrevista, 05/03/2010).

Apesar de também compreender que "aprender a ler e a escrever" é o objetivo do 1º ano, Simone salienta que naquela época o assunto foi bem polêmico porque os

[27] Fonte: Diretrizes 3: organização da prática escolar na educação básica: conceitos científicos essenciais, competências e habilidades. Florianópolis: Diretoria de EnsinoFundamental/Diretoria de Ensino Médio, 2001. p.22. Essa citação consta no PPP e refere-se à fonte de onde tais conceitos foram retirados.

professores defendiam a ideia de que no 1º ano os alunos deveriam saber ler e escrever, caso não soubessem não poderiam seguir para o próximo ano.

Com relação às aulas de informática, o PPP enfatiza a necessidade de que essas aulas atendam a demandas cosmopolitas, além de ser um suporte ao trabalho docente. De acordo com o documento:

> A sala informatizada tem por objetivo facilitar o trabalho pedagógico do educador, procurando desenvolver no educando habilidades e possibilidades de se apropriar dos conceitos, através deste recurso atender as exigências da sociedade moderna.
>
> A sala informatizada tem por finalidade servir de suporte técnico-metodológico para o trabalho docente (PPP, 2008, p. 50).

Ao longo desses anos, a história de educação do município foi sendo engendrada (imaginada e construída). Nessa história, o Projeto Político Pedagógico foi motivo de incontáveis encontros do grupo de educadores para discutir teorias, objetivos, finalidades da educação, conceitos, currículo etc. Nesse contexto de mudanças, pelo menos em alguns aspectos, conceituais, teóricos e pedagógicos nascidos com a história da educação do município, quero voltar minha investigação para a sala de aula, no processo de alfabetização e de letramento do 1º ano, do ciclo de alfabetização, para compreender as ações dos participantes nesse momento de intensas reflexões e estudos acerca desse assunto, o que farei mais adiante neste trabalho.

Com esse encaminhamento, a seguir, apresento as perguntas de pesquisa deste estudo que ficaram assim formuladas:

1. Nos eventos de letramento escolares que se configuram em sala de aula durante as aulas de língua portuguesa, matemática, ciências etc., que têm a língua portuguesa como língua focalizada em suas manifestações orais e escritas, que orientações de letramento são reveladas pelos participantes?

1.1 Como se configura a participação nesses eventos?

1.2 Que papel tem o domínio do código alfabético nesses eventos?

1.3 Que estratégias de interpretação do material escrito tornam-se relevantes por meio da ação dos participantes nesses eventos?

2. Nos eventos de letramento escolares que se configuram em sala de aula durante as aulas que têm a língua espanhola (aulas de espanhol) como língua focalizada em suas manifestações orais e escritas, que orientações de letramento são reveladas pelos participantes?

2.1 Como se configura a participação nesses eventos?

2.2 Que papel tem o domínio do código alfabético nesses eventos?

2.3 Que estratégias de interpretação do material escrito tornam-se relevantes por meio da ação dos participantes nesses eventos?

1.4 A ORGANIZAÇÃO DO RELATÓRIO ETNOGRÁFICO

Com o objetivo de responder as perguntas de pesquisa, organizo o relatório etnográfico da forma a seguir descrita:

Neste capítulo 1, apresentei o problema, as justificativas e as perguntas de pesquisa. Procurei fazer isso, relatando meu percurso como professora e como pesquisadora, apresentando o município de Santa Helena e a escola pesquisada. No capítulo 2, discuto conceitos básicos para esta tese, como o conceito de (bi)letramento, de alfabetização, educação linguística e línguas adicionais. Tendo definido esses conceitos fundamentais para este trabalho, no capítulo 3, apresento a abordagem teórico-metodológica adotada, como procedi para gerar os dados e os procedimentos de análise.

Para realizar a análise, precisei organizar os dados em dois capítulos: no capítulo 4, apresento a análise dos dados gerados nos principais contextos de observação participante, o que faço analisando as aulas de letramento inicial com a professora de referência (4.1); na sequência, na subseção 4.2, procedo à análise das aulas de espanhol com a professora especializada. Na seção 4.3, apresento aspectos relevantes da rotina da escola. No capítulo 5, procuro refletir sobre a configuração do (bi)letramento no ciclo de alfabetização na escola Cinderela. Por fim, no capítulo das conclusões, retomo as perguntas de pesquisa e apresento minhas considerações finais, refletindo sobre questões relacionadas ao (bi)letramento, alfabetização e educação linguística na escola.

2 LETRAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA E EM ESPANHOL (COMO LÍNGUA ADICIONAL): PRÁTICAS SOCIALMENTE SITUADAS

Neste capítulo, tenho como objetivo discutir os conceitos da palavra letramento. Procuro mostrar que uma visão ecológica de letramento (Barton, 1994) associa os sentidos da escrita aos contextos sociais específicos em que é usado, o que enquadra o conceito de letramento em uma perspectiva microsocial e leva a uma compreensão da escrita que excede sua faceta de simples tecnologia de registro. Na primeira seção, discuto os conceitos de letramento a partir de estudos vinculados aos Novos Estudos sobre Letramento (HEATH, 1982; SCRIBNER E COLE, 1981 e STREET, 1984, LARSON E MARSH, 2005, Soares, 1998, 2004a, 2004b). Na segunda seção, procuro apresentar a relação entre letramento e educação linguística (BAGNO E RANGEL, 2005; HEATH 1982; BRITTO, 2007). Procuro, por meio do relato de pesquisas realizadas na área, tornar evidente a fragilidade das relações existentes entre os letramentos dos alunos e o letramento escolar, tomado como modelo único no processo de aprendizagem da língua escrita. Na terceira seção, apresento reflexões acerca do lugar da língua adicional na escola e o acréscimo que essa língua pode representar aos indivíduos que dela fazem uso (SHLATTER E GARCEZ, 2009; GEE, 2004). Faço isso a fim de definir e articular a compreensão entre os conceitos que servirão de base teórica deste trabalho e os dados gerados.

2.1 LETRAMENTOS: PRÁTICAS SOCIAIS SITUADAS

Segundo Scribner e Cole (1981), o termo letramento pode ser visto "como um conjunto de práticas organizadas socialmente que fazem uso de um sistema simbólico e de tecnologia para produzi-las e disseminá-las"[28] (p. 236). Na visão dos autores, letramento "não é simplesmente saber ler e escrever um conjunto específico de sinais gráficos, mas aplicar esse conhecimento para propósitos específicos em contextos específicos de uso"[29] (p. 236).

[28] [...] as a set of socially organized practices which make use of a symbol system and a technology for producing and disseminating it.
[29] [...] is not simply knowing how to read and write a particular script but applying this knowledge for specific purpose in specific contexts of use.

Scribner e Cole (1981) elaboraram esse conceito de letramento a partir de uma pesquisa entre a população vai, da Libéria. Os autores pesquisaram as práticas sociais letradas dessa comunidade, práticas multilíngues em vai, árabe e inglês. O estudo dos autores valeu-se, para a análise realizada, do resultado de testagens (testes cognitivos), questionários (que os autores chamaram de pesquisa demográfica), notas de campo, relatos autobiográficos e análise documental (como os dados do Censo liberiano de 1974). A grande quantidade de testes cognitivos que foi elaborada e usada tentou avaliar cinco domínios da atividade intelectual que se destacam nas discussões dos efeitos do letramento, são elas: pensamento abstrato, categorização taxionômica, memória, raciocínio lógico e conhecimento sobre linguagem (SCRIBNER E COLE, 1981, p. 114). Usando pesquisa experimental e pesquisa de caráter antropológico, os autores buscaram comparar sujeitos escolarizados e não escolarizados, alfabetizados e não alfabetizados em escrita vai, alfabetizados em escrita vai e alfabetizados em inglês, alfabetizados e não alfabetizados em inglês, e por fim, após constatar a presença da escrita árabe na vida social dos participantes de sua pesquisa, incluíram o árabe.

Os resultados não identificaram evidências empíricas suficientes para corroborar a conclusão de que haja diferenças nas formas de pensamento entre o grupo escolarizado, o não escolarizado e o grupo alfabetizado em inglês ou em vai. Foram observadas variações nas respostas, consideradas insuficientes para provar a existência de um modo de pensamento num grupo não letrado, num grupo letrado em árabe, vai ou inglês. As diferenças significativas que foram observadas no pensamento estariam associadas às atividades específicas realizadas pelos sujeitos.

Scribner e Cole (1981, p. 234), ao final da análise dos dados de sua pesquisa, afirmam que:

> Em vez de mudanças generalizadas na habilidade cognitiva, nós observamos mudanças localizadas nas habilidades cognitivas manifestadas em contextos experimentais relativamente exotéricos. Em vez de mudanças qualitativas na orientação sobre a linguagem que tem uma pessoa, nós observamos diferenças em certos traços seletivos de fala e de comunicação. [...] nossos estudos entre os Vai fornecem a primeira evidência direta de que o letramento faz alguma diferença para algumas habilidades em alguns contextos. [...] acreditamos que é importante que nós tenhamos identificado habilidades que estão associadas ao letramento aprendido e que não são um subproduto de experiências de aprendizagem em geral na sala de aula[30].

[30] Instead of generalized changes in cognitive ability, we found localized changes in cognitive skills manifested in relatively esoteric experimental settings. Instead of qualitative changes in a person's orientation to language, we found differences in selected features of speech and communication.

Assim, com base no trabalho de campo, os pesquisadores concluíram que o letramento não escolar não promove efeitos cognitivos gerais, ou seja, os dados mostram que é a escolarização que promove mudanças cognitivas. Entretanto, parece que, paralelamente, o letramento provoca, sim, diferenças em termos das estratégias comunicativas usadas pelos diferentes grupos; enfim, diferenças nos modos de falar.

A concepção de letramento como um conjunto de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita em um contexto social específico também é defendida por Street (1984). Segundo ele, o termo "'letramento' é uma abreviação/taquigrafia para as práticas sociais e as concepções de leitura e de escrita"[31] (p. 1). O autor argumenta que "o que práticas e conceitos específicos de leitura e de escrita são para uma dada sociedade depende do contexto"[32] (p.1); além disso, "essas práticas já estão inseridas em uma ideologia e não podem ser isoladas ou tratadas como 'neutras' ou meramente 'técnicas'"[33](p. 1). No entanto, o autor demonstra que muitas representações de letramento supõem que ele é uma tecnologia neutra e que pode ser separado de seus contextos sociais específicos. Street (1984) denomina essa concepção de 'modelo autônomo' de letramento. Conforme Street (1984), o modelo autônomo de letramento é defendido por diversos pesquisadores, que defendem a 'versão forte do modelo autônomo de letramento' e compreendem o letramento, a linguagem e a oralidade a partir das consequências cognitivas de letramento, ou seja, eles defendem que

> há funções da linguagem que são significativamente afetadas pelo domínio de um sistema escrito, especialmente suas funções lógicas. As formas escritas, eles argumentam, permitem que o usuário diferencie essas funções de um modo que, na oralidade, é menos possível. Eles distinguem entre a função de linguagem como transmissão de significado, 'fazendo afirmações que podem ser designadas como um conjunto de condições de verdade, e sua função de regular e manter as relações sociais e interpessoais entre as pessoas[34]" (STREET, 1984, p. 20).

[...] our studies among the Vai provide the first direct evidence that literacy makes some difference to some skills in some contexts. […] we believe it is important that we have identified skills are associated with literacy and that are not byproducts of general learning experiences in the classroom.

[31] 'literacy' as a shorthand for the social practices and conceptions of reading and writing

[32] what the particular practices and concepts of reading and writing are for a given society depends upon the context.

[33] they are already embedded in an ideology and cannot be isolated or treated as 'neutral' or merely 'technical'.

[34] there are functions of language that are significantly affected by the mastery of a writing system, particularly its logical functions. Written forms, they argue, enable the user to differentiate such functions in a way less possible in oral language. They distinguish between the function of language as imparting meaning, 'making statements which can be assigned a set of truth conditions.

Para Street (1984), então, há uma série de trabalhos voltados à questão do letramento e dos efeitos da aprendizagem da escrita que sustentam haver consequências cognitivas diretamente advindas dessa aprendizagem, o que não se sustenta na leitura atenta dos resultados de pesquisa. Para exemplificar, o autor revisa trabalho realizado entre crianças escolarizadas e não escolarizadas entre os Wolof, do Senegal. Tal trabalho conclui que as diferenças cognitivas entre esses grupos estão associadas ao letramento.

Entretanto, ainda conforme a crítica de Street, no resultado dos testes, o que se verificava é que as crianças escolarizadas eram capazes de se comunicar usando um grau mais alto de abstrações e uso do raciocínio lógico que as crianças não escolarizadas. Assim, a alegada relação existente entre letramento e abstração, é, no trabalho, pesquisado exclusivamente no contexto de grupos escolarizados, que vivenciam uma educação escolar letrada, a qual contribui para que a criança abstraia um objeto real/concreto. Conforme Street, não se pode, portanto, separar os efeitos da experiência escolar dos efeitos do letramento.[35]

Outro trabalho revisado por Street *(op. cit.)* defende que os sistemas educacionais (a escolarização) desenvolvem a competência intelectual das pessoas e que o letramento desempenha papel central nesse processo[36]. Nesse sentido, Street (*op. cit.*) salienta que trabalhos como os de Greenfield (1972), Hildyard e Olson (1978) associam-se a estudos que o autor (STREET) chama de 'a grande divisão', os quais sustentam uma visão de letramento de base científica, desconsiderando o contexto em que o letramento ocorre.[37]

Street (1984) afirma que Greenfield (1972), Hildyard e Olson (1978) defendem, em seus trabalhos, que as consequências do letramento é ideológica no sentido de que argumentam em prol da superioridade intelectual dos sistemas educacionais ocidentais, os quais são apresentados como ideais universais, a partir de seus próprios sistemas de crenças e de valores. Street (*op. cit.*) afirma que eles estão escrevendo sobre a superioridade de sua própria tradição acadêmica e não sobre características universais de letramento. Street *(op. cit.)* defende ainda que esses autores, quando estabelecem 'a grande divisão' entre os processos de pensamento de diferentes

[35] Nesse caso, o autor refere-se a trabalho de Greenfield (1972), apud Street, 1984.
[36] Nesse caso, o autor refere-se a trabalho de Hildyard e Olson (1978), apud Street, 1984.
[37] Emprego a tradução sugerida por Marcuschi, em artigo no qual revisa os trabalhos aqui tratados e introduz, de modo didático, os conceitos de letramento autônomo e ideológico, além de sugerir sua própria interpretação para esta dicotomia (ver Marcuschi, 2001).

grupos sociais, categorizam dicotomicamente esses grupos em lógico/pré-lógico, primitivo/moderno e concreto/científico (no caso, letrados/não-letrados). No entanto, essa divisão foi sendo desconstruída à medida que surgiram trabalhos na área da antropologia social, da linguística e da filosofia. Para exemplificar, Street discute pesquisas, de base antropológica, realizadas em várias comunidades em diversos países do mundo, como África e Inglaterra. Os resultados de tais trabalhos não mostraram correlação entre diferenças cognitivas e diferentes grupos sociais. De acordo com Street, o que esses pesquisadores têm defendido é o significado do contexto social para as convenções lógicas observadas nessas diferentes comunidades[38].

Street (1984), ainda discutindo o modelo autônomo de letramento, examina detalhadamente alguns trabalhos que representam a versão mais influente desse modelo de letramento. De acordo com esses trabalhos, salienta Street, a distinção entre letrados e não letrados é parecida, mas mais útil que aquela tradicionalmente feita entre lógica/pré-lógica, por causa das qualidades inerentes à palavra escrita, ou seja, a escrita estabelece uma relação entre a palavra e seu referente mais geral e abstrato, e está menos associada às especificidades de tempo e lugar do que a oralidade. Para esses trabalhos, a escrita contribui para o desenvolvimento da lógica e está relacionada à diferenciação entre mito e história, ao surgimento da burocracia, à mudança de pequenas comunidades para comunidades complexas, ao surgimento do pensamento científico e ao crescimento de processos políticos democráticos[39]. Seguindo essa mesma discussão, Street (1984) revisa trabalhos que associam o surgimento da escrita à criação do sistema alfabético e ampliam a diferenciação entre as sociedades letradas e não-letradas, enfatizando que nestas todas as crenças e valores (todas as formas de conhecimento) são transmitidos oralmente e que, desse modo, eles seriam guardados apenas na mente das pessoas, o que não acontece às comunidades letradas que são 'historicamente sensíveis' e não funcionam sem o permanente registro escrito[40]. Essa dicotomização entre sociedades letradas e não-letradas defendida por esses trabalhos, na visão de Street (1984), "está construindo um modelo em que o letramento é concebido como 'autônomo' o qual inclui em si uma tendência ao determinismo[41]" (p. 64).

[38] Nesse caso, o autor refere-se a trabalhos de Evans-Pritchard (1930), Polanyi (1965), Levi- Strauss (1966), Harton (1967) e Labov (1973).
[39] Essa discussão é proposta por Goody (1963, 1968, 1977), apud Street (1984).
[40] Nesse caso, o autor refere-se a trabalhos de Goody e Watt (1963).
[41] Is constructing a model in which literacy is conceived of as 'autonomous' and which has built-in a tendency to determinism.

Em oposição a essa concepção de letramento, Street (1984) propõe o modelo ideológico de letramento, o qual passa a ser compreendido como "um produto social que surgiu como resultado de processos e instituições políticas e ideológicas e cujas formas particulares devem ser explicadas em relação a tais processos"[42] (p.65).

Soares (1998), afiliada ao modelo ideológico de letramento proposto por Street (1984), compreende o termo letramento como "o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita" (p. 18). A autora (2004a) relata que a invenção da palavra letramento ocorreu em um mesmo momento histórico, em meados de 1980, no Brasil, na França e em Portugal, com o nome de "literacia", para nomear "práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita" (p.6), ou seja, que a alfabetização. Embora já estivesse dicionarizada desde o século XIX em países como Estados Unidos e Inglaterra, foi nos anos de 1980 que a palavra *literacy* passou a ser foco de discussões nas áreas da educação e da linguagem.

Soares (em 1998, 2004a, 2004b), ao definir o termo letramento, o diferencia de alfabetização, embora defenda que ambos os conceitos são inseparáveis, de natureza essencialmente diferente, bem como processos distintos tanto do ponto de vista teórico quanto do pedagógico. Conforme Soares (1998), a palavra alfabetização pode ser definida como "o processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e de escrita" (p. 15), ou ainda, "como o processo de aquisição da *tecnologia da escrita*" (SOARES, 2004b p. 91). A autora enumera outros aspectos inerentes ao processo de alfabetização; dentre eles, ela cita o conjunto de técnicas necessárias para a prática da leitura e da escrita: codificação de fonemas em grafemas, decodificação de grafemas em fonemas (domínio do sistema alfabético e ortográfico), habilidades motoras, postura corporal, uso de instrumentos (como lápis, caneta, borracha, computador), direção da escrita na página, organização espacial do texto na página, manipulação de suportes (em que se lê e em que se escreve), e o reconhecimento de papel sob diferentes apresentações e tamanhos (folha de papel, cartaz, tela do computador).

Compreendendo o processo de aprendizagem da leitura e da escrita de modo que contemple tanto a aprendizagem de habilidades básicas para lidar com a tecnologia

[42] Social product that has arisen as a result of political and ideological processes and institutions and its particular form has to be explained in term of such processes.

da escrita (alfabetização) quanto seu uso em práticas sociais situadas, Soares (2004a) defende que:

> Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e de escrita, a entrada da criança no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e de escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (p. 14).

Entretanto, diferenciar alfabetização e letramento justifica-se quando se pensa que uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada e vice-versa. Para exemplificar, analfabetos podem ter um certo nível de letramento e, não tendo adquirido a tecnologia da escrita, utilizam-se de quem sabe ler e escrever para fazer uso da leitura ou da escrita (ouvir uma história de um livro, uma notícia que alguém lhe lê de um jornal, uma receita culinária, uma bula de remédio). Por outro lado, há aqueles que sabem ler e escrever e fazem uso muito restrito dessa tecnologia em suas interações sociais. Considerando o conceito de letramento apresentado por Soares (1998, 2004a, 2004b), e pelo menos sob um ponto de vista pedagógico, já que poderá não ser assim em todos os contextos sociais e escolares, compreendo que adquirir o sistema convencional da escrita é parte intrínseca ao processo de letramento e que ambos - alfabetização e letramento - devem estar integrados nas práticas pedagógicas sem perder suas especificidades, valorizando as práticas sociais de leitura e de escrita em que os atores estão inseridos.

A concepção de letramento, como um conjunto de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, e defendida por Soares, está dissociada do *modelo autônomo* de letramento discutido por Street (1984). Larson e Marsh (2005), comentando o *modelo autônomo* de letramento abordado por Street, afirmam que tendo como base essa visão de letramento não é preciso ajustar as instruções para diferentes contextos de uso ou indivíduos diversos. Os modelos autônomos de letramento "são baseados em uma definição reducionista de letramento [...] e assumem que o texto possui significados que são independentes de seu contexto de usos[43]" (LARSON E MARSH, 2005; p. 20). De acordo com as autoras, esse modelo de letramento associado à escola pode levar os estudantes a valorizar a ideologia e o controle social dos grupos dominantes, impedindo-os de analisar criticamente seus contextos social e político.

[43] "[…] autonomous models of literacy are based on a reductionist definition of literacy […] autonomous models assume text has meanings that are independent of its context of use".

Com base em estudos como os de Street (*op. cit*), Kleiman (1995) comenta que a característica de 'autonomia' desse modelo de letramento defende que a escrita seria um produto completo em si mesmo, que não estabeleceria relações com o contexto de sua produção para ser interpretado; "o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade [...]" (p. 22).

Britto (2003), cuja concepção de sociedade é explicitamente política e considera sempre em sua discussão sobre problemas de educação linguística a questão das relações de poder e de acesso aos meios de produção, inclusive e principalmente de produção de discursos, chamou o modelo autônomo de letramento de tecnicista, o qual nega qualquer associação entre educação e política. Em outras palavras, segue o autor, com essa visão de letramento quer-se "construir um aparato técnico, neutro, anti-político (e, nesse sentido, evidentemente anti-histórico), um discurso unificador e único [...]" (p. 12). Desse modo, o modelo autônomo de letramento agrupa em seu conceito pesquisas e trabalhos que compreendem letramento e aprendizagem sob uma "perspectiva tecnicista", regida pela lógica interna do texto escrito e da oralidade. Barton (2007) salienta que o "letramento está situado nas interações entre as pessoas em vez de ser uma habilidade cognitiva descontextualizada - uma atividade, em vez de ser apenas um atributo interno[44]" (p. 52).

Sendo assim, "a natureza e o significado do letramento são construídos nas práticas sociais específicas dos participantes em contextos culturais e com propósitos específicos[45]" (LARSON E MARSH; 2005, p. 20). Compartilhando essa visão de letramento, e pondo em dúvida a necessidade do conceito de letramento para referir-se ao "conhecimento de leitura e de escrita", Britto (2007) argumenta que não há possibilidade de se pensar o conceito de letramento que implique apenas um saber-fazer, criticando uma prática pedagógica que valoriza apenas a decodificação no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

A visão de letramento que esses autores, especialmente Street (1984), defendem contemporaneamente é conhecida como Novos Estudos sobre Letramento, em inglês, *New Literacy Studies* – NLS (HEATH, 1983; STREET, 1984; LARSON e

[44] "literacy is located in interactions between people, rather than being a descontextualized cognitive skill – an activity rather than just an internal attribute".
[45] [...] the nature and meaning of literacy are constructed in the specific social practices of participants in particular cultural settings for particular purposes […].

MARSH, 2005; BARTON E HAMILTON, 1998, SCRIBNER E COLE, 1981). Tendo como base a etnografia como método de pesquisa qualitativa, esses estudos do fenômeno do letramento procuram compreender as práticas sociais dos participantes em seus contextos específicos e em situações específicas.

As concepções atuais dos Novos Estudos sobre Letramento devem ser examinadas à luz de uma perspectiva histórica, a qual foi iniciada no final de 1970 e início de 1980, momento em que as pesquisas sobre letramento tentaram abandonar o dualismo lógico-pré-lógico, concreto/abstrato (científico), letrado/não-letrado e passaram a compreendê-lo nas práticas sociais das comunidades pesquisadas, contrapondo-se às concepções pedagógicas tradicionais de leitura e de escrita vigentes naquela época (LARSON E MARSH, 2005). Segundo essas autoras, os NLS auxiliam na compreensão de que o letramento, como prática de aprendizagem, não ocorre apenas em contextos formais ou informais especialmente organizados para essa meta, dentro ou fora da escola, mas também nas interações diárias, vistas como modos de construir e manter relações sociais.

Dentre outros trabalhos pioneiros dessa nova tradição dos Novos Estudos sobre Letramento, destaca-se o de Heath (1983), autora que formulou, no contexto das pesquisas etnográficas que realizou, alguns dos conceitos fundamentais da pesquisa contemporânea na área. Amplamente citada e descrita na literatura (o seu trabalho será apresentado na próxima seção), sua longa 'etnografia do letramento' possibilitou que a autora cunhasse e descrevesse o termo *evento de letramento,* o qual é definido como "ocasiões em que a escrita é parte integrante da natureza da interação entre os participantes e de seus processos e estratégias interpretativas[46]" (p. 319). Essa visão deu uma nova dimensão à pesquisa qualitativa e aos estudos sobre letramento, porque apresentou uma unidade de análise relacionada à vida cotidiana das pessoas envolvidas em sua pesquisa e extensiva a outros contextos em que o foco de interesse seja a palavra escrita e seus padrões interacionais; ou seja, esse conceito passou a tomar os eventos da vida diária das pessoas como ponto de partida para realização de seus estudos (BARTON, 2007). Heath (*op. cit.)* descreveu como evento de letramento familiar vivido pelas crianças da classe dominante ouvir histórias lidas por familiares ou cuidadores antes de dormir, ler embalagens de produtos e de placas de trânsito, ler comerciais na televisão, interpretar instruções de brinquedos e jogos, e a realização de tema de casa

[46] "occasions in which written language is integral to the nature of participants' interactions and their interpretative processes and strategies"

(p.319). Barton (2007) enfatiza que a "família é um nicho ecológico em que o letramento sobrevive, é sustentado e floresce" (p. 148). Nessa linha argumentativa, o autor estabelece uma relação entre letramento e o termo *metáfora da ecologia* (*ecological metaphor*), que tem como base a ideia da inter-relação entre uma atividade humana e seu ambiente, ou seja, toma como ponto de partida a inter-relação entre os indivíduos e seus ambientes; a metáfora da ecologia está preocupada com os modos pelos quais a atividade humana influencia e é influenciada por ele. Eventos de letramento e a metáfora da ecologia, embora tenham na essência campos conceituais próprios (porque o primeiro descreve padrões típicos de se relacionar com escrita; o segundo enfatiza, na correlação da atividade humana com o ambiente, um papel ativo do indivíduo letrado), são construtos que adquirem significado em contextos sociais situados em um tempo e um espaço.

Segundo Britto (2003), saber usar a escrita significa:

> Poder ler e ler jornais, revistas, livros, documentos e outros textos que fazem parte de sua profissão, crença, participação político-cultural-social; conhecer e aplicar recursos característicos da escrita (sínteses, resumos, quadros, gráficos, fichas, esquemas, roteiros) e utilizar em suas atividades (inclusive de leitura e de redação de textos) de acordo com a necessidade; escrever o que precisa (avisos, bilhetes, cartas, textos de avaliação, relatórios, registros, documentos, etc.) tanto para a vida pessoal como escrita, para a organização de sua vida, fazendo anotações, monitorando a leitura, planejando sua ação; avaliar seus escritos e leituras, considerando os objetivos e a situação; participar de situações em que predomina a oralidade escrita, sabendo intervir e atuar nesse contexto (p. 43).

Exemplificando eventos de letramento, Britto (*op. cit*.) conclui afirmando que "aprender a escrita supõe o letramento do sujeito" (p. 43). De acordo com o autor, o letramento "é entendido como a condição de quem interage com diferentes discursos, saberes e comportamentos articulados em função da cultura escrita [...]" (p.43); "O letramento, mais que alfabetização ou domínio das regras de escrita, é um estado ou condição de quem se envolve em numerosas e variadas práticas de leitura e de escrita" (p. 44). Defendendo essa concepção de letramento, como prática social situada, apresento, na próxima seção, estudos sobre letramento e seus impactos na escola.

2.2 LETRAMENTO COMO OBJETIVO EDUCACIONAL: UMA ESCOLA PARA TODOS

Em algumas famílias, "as crianças interagem com materiais e com tarefas de leitura e de escrita desde muito cedo. Provavelmente essas interações estão relacionadas e influenciam nas aprendizagens convencionais posteriores", ou seja, vão preparando as crianças para o uso da linguagem e para as tarefas de ensino escolar às quais essas crianças serão chamadas a participar (TEBEROSKY E COLOMER, 2003, p. 17). No que se refere à linguagem escrita, a base social promove a interação entre os leitores e o material escrito, a construção de conhecimentos e a participação em práticas de leitura. De acordo com as autoras (*op. cit. p. 38*), as práticas de leitura são "atividades compartilhadas entre o adulto e a criança, nas quais o adulto assume a função de agente mediador entre o texto e a criança, que ainda não é leitora nem escritora autônoma".

Essas práticas de leitura contribuem para o desenvolvimento do conhecimento sobre a escrita e sobre a linguagem escrita e estão relacionadas ao que Heath (1982) descreveu como eventos de letramento. Entretanto, se essa é a realidade para algumas crianças, não o é para a maioria delas quando chegam à escola. Assim, cabe a ela, a mais importante das agências de letramento, possibilitar experiências de letramento amplas afinadas às tarefas da educação linguística (BAGNO E RANGEL, 2005). Segundo esses autores, uma das tarefas da educação linguística seria "oferecer propostas teóricas e práticas para levar a escola brasileira a desenvolver, de modo consciente e sistemático, o letramento de seus alunos, isto é, garantir a eles a possibilidade de participar e interferir na construção de uma sociedade letrada" (p. 70). Bagno e Rangel (2005) conceituam educação linguística como

> o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, as superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário lingüístico ou, sob outra ótica, de ideologia lingüística. Inclui-se também na educação lingüística o aprendizado das normas de comportamento lingüístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir (p. 63).

O conceito de educação linguística, concebido desse modo, começa no início da vida de cada indivíduo, quando ele adquire sua língua materna na interação com sua família e comunidade. Em muitos lugares, a educação linguística pode ser objeto de

formalização, de ensino sistemático da gramática e da norma culta, "como um programa essencialmente enciclopédico e uma perspectiva conteudística (BRITTO, 1997; p. 17). Diferentemente dessa visão, Britto defende que o papel da escola regular "deve ser o de permitir a emergência de sujeitos críticos, capazes de investigar, descobrir, articular, aprender, em suma, capazes de, a partir de objetos do mundo conhecidos, estabelecer uma relação inusitada entre eles" (p. 23). Além disso, salienta o autor, o papel da escola é o de "garantir ao estudante o convívio constante e progressivo com textos e outros materiais cognitivos que ampliem seu universo de referência [...]" (p. 23). A prática escolar, contudo, tem-se mostrado ineficiente tanto para as parcelas da sociedade mais favorecidas, quanto para a maioria excluída, a qual não dispõe de outra forma para ter acesso ao letramento.

Segundo Bagno e Rangel (2005), a educação linguística vem passando por uma crise devido a uma lacuna entre as propostas oficiais de ensino de língua, à formação dos professores nas universidades e às demandas sociais por uma educação linguística que garanta os direitos linguísticos dos indivíduos e lhes permita construir e exercer sua cidadania. Na prática escolar, essa crise pode ser evidenciada na concepção de leitura e produção de textos dos professores com ênfase na decodificação de palavras como um fim em si mesma, o que mostra uma proposta de exercícios mecânicos sobre o texto, não promovendo a busca de significados, nem a criticidade supostamente intrínsecas a trabalhos dessa ordem (TERZI, 1995, 2002; KLEIMAN, 1995).

Terzi (1995, 2002) realizou um estudo tendo como objetivo compreender por que *o não aprender a ler* determina o sucesso ou o fracasso escolar, especialmente para crianças de comunidades constituídas em sua maioria por analfabetos e que não tiveram a oportunidade de se familiarizar com o padrão de letramento escolar. A pesquisadora trabalhou com três crianças que cursavam a segunda série do Ensino Fundamental "com uma história de pouca exposição à escrita e nenhuma participação em eventos de letramento, no período pré-escolar" (p. 13); Segundo a pesquisadoras, elas "representam a maioria das crianças brasileiras, maioria esta que constitui grande parte dos grupos de risco de fracasso escolar" (p.27). Conforme salienta Terzi, além de não terem tido a oportunidade de conviver com a escrita e dela se apropriarem na comunidade em que vivem, sua experiência escolar não é muito diferente.

A escola não intensifica o trabalho com escrita, usa métodos tradicionais para o ensino da leitura e da escrita e dá ênfase à análise linguística desvinculada de significados. Nesse contexto, a leitura ocorre apenas em voz alta, num exercício

mecânico de fixação ortográfica em torno da palavra; a produção de textos é a cópia do trecho lido oralmente e o ditado. Em outras palavras, a leitura é compreendida como decodificação, sem que seja atribuído significado algum aos textos lidos. Assim, a pesquisadora promoveu, junto às crianças, uma proposta de letramento, paralela à escola, durante nove meses, com encontros semanais. Ao final da pesquisa, Terzi observou mudanças complexas no processo de leitura das crianças. Dentre elas, a autora sinaliza a leitura interacional, ou seja, aquela promovida por perguntas e que levam a um repensar do/sobre o texto; a leitura deixa de ser decodificação mecânica para ser construção de significados; e, ainda, as crianças conseguem se "libertar do padrão escolar" e retomam o seu desenvolvimento de leitura.

A proposta de construção da leitura de Terzi retoma a discussão sobre a educação linguística abordada neste trabalho e mostra que a escola ignora a relação das comunidades em geral com a escrita, os sentidos do letramento para as crianças, bem como todo o saber linguístico adquirido pela criança muito antes de seu ingresso na escola. Segundo Terzi, a escola "não propicia às crianças condições para a continuidade de seu desenvolvimento; ao contrário, impõe uma ruptura no processo"(p. 148) de letramento. Nesse sentido, Gumperz e Cook-Gumperz (2008) salientam que

> a escolarização que não compreende as complexidades do uso da língua julga erroneamente as dificuldades que as crianças enfrentam quando se deparam com o ambiente da sala de aula, de modo que, ao se trabalhar apenas para corrigir a gramática, pode-se acabar reforçando o preconceito lingüístico e/ou social (p. 58).

Como vimos na seção anterior, a partir dos anos de 1980, "às perspectivas psicológica e histórica predominantes nos estudos sobre letramento, somou-se uma perspectiva social e etnográfica" (SOARES, 2004a; p. 104). Desse novo paradigma teórico e conceitual, surgiram os Novos Estudos sobre Letramento, os quais argumentam em favor do letramento como prática social situada. Compreendendo a leitura a partir dessa perspectiva, Heath (1982, 1983) realizou um estudo etnográfico em três comunidades americanas (MAINTOWN, ROADVILLE E TRACKTON), diferentes em relação à classe social e à etnia. Tendo como núcleo de análise os eventos de letramento, o estudo tinha como objetivo compreender como eram as práticas interacionais entre pais e filhos durante a leitura e contação de histórias, especialmente antes de dormir. O modo como os adultos interagiam com as crianças nos eventos de letramento nos contextos familiares é radicalmente diferente entre as três comunidades.

Com relação a Maintown, essas diferenças dizem respeito, por exemplo, ao valor atribuído aos livros, à interpretação de manuais de instrução, à leitura de livros antes de dormir, à leitura de caixas de cereal, à conversa sobre o que foi lido, à "leitura" de livros aos adultos pelas crianças. Nessa comunidade, os pais esperam que as crianças desenvolvam hábitos e valores próprios de uma sociedade letrada. Assim, uma característica marcante do padrão de letramento em Maintown é a autoridade que os livros e as atividades relacionadas a ele possuem na vida dos adultos e das crianças; desse modo, qualquer manifestação da criança no sentido de iniciar um evento de letramento promove a interrupção, pelo adulto, da atividade que estava sendo realizada para atender a criança. Os adultos sempre relacionam o sucesso escolar com "aprender a amar os livros". Outra característica importante é a de que as interações orais que cercam os atos de leitura são especialmente sintonizadas às práticas escolares. Por exemplo, mesmo antes de saber ler, há a manipulação conjunta de livros de imagens e outros portadores de texto e, em torno deles, a co-sustentação de jogos de nomeação, por meio de perguntas de informação conhecida de parte dos adultos. Também, do ponto de vista das interações em torno de narrativas, há intensa mistura, nos discursos, entre fragmentos de cenas vividas e de histórias lidas em conjunto com a criança, de tal forma que os contextos de referências das histórias lidas são reconstruídos por meio de interações orais que de fato mesclam os livros às atividades de narrativa oral.

Já em Roadville, os eventos de letramento se restringem à leitura de livros e a perguntas sobre os livros lidos exigem respostas textuais, não há referência ao material escrito para montar um brinquedo ou um jogo, não há comentários verbais sobre o que a criança está fazendo. Por fim, em Trackton, as crianças desenvolvem a linguagem "naturalmente", conforme compreensão dos adultos, não há materiais de leitura específicos para elas, à noite as crianças são levadas para dormir quando os pais vão e não há rotinas que dão significados a essa atividade. Não há leitura para as crianças, bem como material de leitura disponível, a não ser o da igreja. Os resultados da pesquisa mostram que 1) cada comunidade possui uma orientação de letramento própria, relacionada aos modos de organização das estruturas de participação orais nas famílias e, sobretudo, 2) o impacto que essas diferentes orientações geram quando as crianças entram na escola é diferenciado.

Heath (*op. cit.*) observou que as crianças do grupo pesquisado com nível de escolarização alto (MAINTOWN) alternam com mães ou adultos os turnos durante os eventos de letramento, as crianças têm sua atenção voltada aos livros, respondem a

perguntas feitas pelo adulto; são estimuladas a tratar a figura bidimensional como se fosse um objeto tridimensional, que não faz parte de sua realidade cotidiana/imediata; além disso, há atribuição de valoração simbólica aos livros, bem como das informações provenientes deles; há também uma atitude de tratar o livro como diversão ou como passatempo; os adultos aceitam e interagem com as histórias inventadas pelas crianças, bem como o adulto ouve a leitura de uma história pela criança, mesmo quando ela "finge" que está lendo (quando ainda não sabe ler).

Nas famílias de baixa escolarização, o adulto reconta as histórias dos livros para as crianças e não há perguntas, comparações e diferenciações entre as figuras tridimensionais e os objetos do mundo real das crianças; quando elas montam um brinquedo, por exemplo, não se considera o passo a passo (os procedimentos sequenciais) para a realização dessa atividade. Segundo a autora, as aprendizagens são geradas a partir de modos diferenciados de interação entre adultos e crianças com o material de leitura e de escrita disponíveis em casa, sendo que esses modos diferenciados de interação com os livros geram conhecimentos específicos que se relacionam ao sucesso ou ao fracasso escolar. Como, em geral, a escola privilegia o modelo autônomo de letramento, as crianças do primeiro grupo, que já estão familiarizadas com as práticas de letramento escolar, com o material escrito, com os livros, com as perguntas são bem-sucedidas na escola. As crianças que não receberam uma orientação das práticas de letramento escolar em seus lares encontram dificuldades de se relacionar com os padrões de letramento escolar e fracassam porque a escola não valoriza seus padrões culturais (os desconsidera e/ou os trata como errados), por aceitar apenas um modelo de letramento.

É importante, nesse sentido, enfatizar que a orientação interpretativa da autora com relação às três comunidades não é a de que crianças oriundas de certos ambientes culturais cheguem à escola com algo que lhes falta, com um déficit. Ao contrário, Heath enfatiza que, ao interpretar o letramento de modo autônomo, não há lugar, na escola, para a valorização dos diferentes sentidos que tem a escrita para diferentes crianças, demonstrando a importância, para a construção de pedagogias, de um olhar mais acurado, de parte dos educadores, para esses diferentes sentidos.

A base teórica que fundamenta esse trabalho está afiliada aos Novos Estudos sobre Letramento e retomo aqui a metáfora ecológica do letramento (BARTON, 2007) para apresentar o estudo de Jung (2003). Segundo Barton (op. cit.), para entender o letramento é preciso observar como os eventos de letramento acontecem na vida das

pessoas, em tempos e lugares específicos; o fato de diferentes letramentos serem associados a diferentes domínios da vida significa que essa observação deve acontecer em diferentes contextos (p. 52). Devido ao fato de "as práticas de letramento serem situadas nas relações sociais, as quais são modeladas por instituições sociais e relações de poder; alguns letramentos são mais dominantes, visíveis, e influentes que outros[47]" (BARTON, p. 52) Nesse sentido, afirma o autor, o letramento é uma atividade altamente relacionada aos gêneros. Para exemplificar, Barton menciona que há livros para meninos e livros para meninas (há códigos de cores de acordo com o gênero); mulheres leem mais para as crianças que os homens; além disso, durante toda a escolarização, as meninas atingem notas mais altas que os meninos em testes de leitura e de escrita.

Jung (2003), em pesquisa de base etnográfica realizada no Paraná, em escola situada em comunidade multilíngue, observou que o letramento escolar é basicamente um modelo de letramento feminino que possibilita acessos e ações diferenciadas para meninos e meninas no contexto da sala de aula e para além dela. A análise também mostrou que esse modelo de letramento feminino possui relação com a vida familiar e social das crianças. Jung desenvolveu sua pesquisa com o objetivo de investigar a construção de identidades sociais de gênero, identidades étnico-linguísticas, identidades religiosas, bem como outras identidades em uma escola nucleada, que recebia alunos de onze comunidades rurais. No decorrer da análise, ela relaciona a construção dessas identidades sociais com as práticas de letramento da comunidade rural multilíngue (alemão, português e brasileiro – variedade do português falada no município).

Em seu trabalho, Jung utilizou como unidade de análise a participação interacional, turno a turno, ocasiões em que a interação face a face mostra a linguagem em curso, ou seja, nos momentos em que ela (a linguagem) está sendo usada pelos agentes sociais e está possibilitando o uso de inúmeros recursos para que a comunicação seja possível. A comunidade pesquisada foi colonizada principalmente por descendentes de alemães oriundos do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, dando origem a um grupo social multilíngue em alemão, português e brasileiro.

Com relação à educação, na década de 90, essa comunidade vivenciou o processo de nuclearização das escolas rurais. Assim, foram criadas seis escolas-núcleo no município, sendo que cinco delas passaram a atender a todas as crianças das

[47] Literacy practices are situated in social relations, which are patterned by social institutions and power relations, some literacies are more dominant, visible, and influential than others.

comunidades rurais da área colonizada em bases cooperativas. Nesse contexto complexo, as identidades sociais de gênero e as identidades étnico-linguísticas evidenciam uma orientação de homens e de mulheres para o letramento em português. Os homens ratificam e definem sua identidade étnico-linguística alemã e fortalecem sua identidade em relação às pessoas da área colonizada pelo sistema de posses no município mas e, ao mesmo tempo, sentem-se ameaçadas em relação às pessoas de Medianeira, cidade vizinha que representa valores mais urbanos, de maior letramento e mais brasileiros. As mulheres, contudo, orientam-se para os valores que Medianeira representa.

De acordo com Jung, as atividades que receberam maior ênfase no decorrer do período observado em sala de aula foram atividades de revisão oral do conteúdo, atividades de recreação, introdução de conteúdo novo e atividade de fixação e de interpretação. Analisando vários segmentos transcritos da fala em interação, os dados mostraram que há uma identidade reconhecida e interacionalmente ratificada como identidade de poder nessa sala de aula, a qual é ocupada por algumas das meninas participantes. Essas meninas, além de terem sua identidade aceita como identidade de poder, ainda auxiliam colegas com dificuldades a realizarem e a concluírem suas atividades, sinalizam a co-sustentação dos pisos conversacionais sustentados por Ana, a professora, tornam-se falantes primárias em espaços relevantes, autosselecionam-se para o turno, realizando sobreposições e reparos da fala da professora, revelando-se boas alunas.

Os meninos, por outro lado, não se autosselecionam para tomar o turno, sendo assim, a professora os nomeia falantes primários, mas nos pares adjacentes em que ela é falante primária eles silenciam. Embora ratificados diferentemente de algumas meninas, os meninos são ratificados, muitas vezes negativamente, quanto a sua organização, à resolução e à organização das atividades, ou seja, precisam negociar traços de sua identidade masculina que não correspondem à identidade feminina predominante. Outro aspecto observado quanto à identidade feminina hegemônica refere-se à realização e à avaliação do resultado das atividades escritas dos alunos, isto é, enquanto as “boas alunas” terminam logo as atividades, apresentam o caderno por vontade própria e buscam ser elogiadas, os meninos são acompanhados pela professora na cópia, na resolução das atividades e na correção dos alunos que demoram mais nessas tarefas.

Após extensa e criteriosa análise, os dados revelam que os meninos negociam traços da identidade étnico-linguística alemã, características da identidade masculina

local, com o modelo de letramento da escola. Para ser uma boa aluna, é preciso pegar o caderno correspondente à disciplina, copiar corretamente da lousa, deixar linha em branco antes de passar ao próximo enunciado, participar das leituras coletivas em voz alta, co-sustentar os pisos conversacionais propostos por Ana, ter o material limpo e organizado. Os meninos com exceção de três deles, por não serem como as "boas alunas", não estão alinhados ao modelo de letramento escolar. O trabalho de Jung também analisa outros contextos interacionais, especialmente uma turma de 4ª série; além disso, observa como diretora, professora auxiliar, secretária, merendeira e zeladoras negociam identidades sociais e co-constroem um modelo de letramento feminino na escola.

A reflexão sobre os dados mostrou que muitos meninos que já estão há pelo menos quatro anos na escola aprendem os modos de participação e assumem traços das identidades sociais mais significativas nesse ambiente. Alguns alunos assumem traços de uma identidade feminina, bem como procuram manter a postura de bons alunos enquanto que outros relutam em não "aprender" tais modelos. Conforme sintetiza Jung, o modelo de letramento da escola é feminino e, em geral, todos os agentes interacionais negociam ou co-constroem esse modelo. A limpeza e a organização são aspectos relevantes no contexto pesquisado, especialmente para a professora auxiliar,que dá continuidade a aspectos da identidade feminina local. Assim, o letramento escolar basicamente feminino facilita a vida na escola de algumas meninas, mas dificulta a vida escolar de alguns dos meninos. Esses fatos possuem relação complexa com a realidade da comunidade local, ou seja, a atuação diferenciada de meninos e de meninas na escola é projetada ainda na família e co-construída na comunidade. Quanto mais os valores da família se parecem com os valores 'cobrados' na escola, melhor será o desempenho nas tarefas escolares. Meninos ou meninas que negociam traços da identidade feminina obtém o *status* de bons alunos. Não negociar esses traços e sim traços de outras identidades sociais leva à necessidade de negociar tais traços no processo de aquisição do letramento em português na escola.

Além desses dados, aspectos relacionados à raça e à religião também se mostraram relevantes no contexto pesquisado. Enquanto para duas alunas a identidade negra não é fator decisivo no processo de escolarização, porque ambas aprenderam os traços da identidade social hegemônica, para outros dois alunos essa situação não parece tão tranquila assim. A professora estabelece com essas duas crianças a mesma relação que a comunidade estabelece com os membros da comunidade colonizada pelo sistema

de posse, a qual precisa de auxílio da prefeitura; ou seja, também na escola, dando continuidade ao "assistencialismo", as crianças precisam de ajuda. No que se refere à religião, uma das crianças não é da religião hegemônica, ou seja, da católica. Assim, seu modo de vestir e seu cabelo longo, por exemplo, não se relacionam à identidade de menina local, que traz o cabelo cortado, penteado e usa calças em dias de frio.

Porque o estudo de Jung é relevante? A pesquisadora mostra que há na comunidade pesquisada, o que é extensivo a outras, uma relação complexa entre a identidade de gênero, a identidade étnico-linguística alemã, a identidade religiosa e a identidade negra e que a escola reproduz essa complexidade. Dentre as contribuições teóricas e educacionais propostas pela pesquisadora, destaco uma delas. Isto é, conforme aponta Jung, mencionando também os estudos de Heath (1982, 1983), um modelo único de letramento, no caso um modelo feminino, não contempla todos os aspectos que caracterizam as relações sociais em uma comunidade. No entanto, de acordo com Jung, para que um trabalho possa ser diferenciado, "seria preciso desenvolver uma metaconsciência a respeito das identidades sociais negociadas por um falante" (JUNG, 2003, p. 276). Autoconhecer-se, professor e aluno, não é tarefa fácil, por isso, esse movimento de mudança "praticamente inexiste" e torna muitas vezes difícil a projeção de multiletramentos; ou seja, poucas escolas reconhecem que as crianças, muito antes de entrarem na escola, possuem vivências diferenciadas com o mundo da leitura e da escrita. Seu trabalho apontou para a importância de reconhecer e valorizar os multiletramentos das crianças quando chegam à escola, considerando que ela, muitas vezes, não é sensível no sentido de tomá-los como conhecimento de leitura e de escrita relevante para o desenvolvimento das ações pedagógicas.

Outro trabalho relevante para a pesquisa por mim empreendida, realizado na linha dos Novos Estudos sobre Letramento, é o de Bortolini (2009). Bortolini buscou conhecer as práticas de letramento em duas turmas de terceira série de uma escola de educação bilíngue por imersão dual espanhol/português, na cidade de Rivera (Uruguai), e levantar as atividades letradas realizadas por alunos e seus familiares fora do contexto escolar. Os resultados da pesquisa, que também teve como núcleo de análise os eventos de letramento, mostram que os alunos participam de um grupo social que interage com diferentes atividades letradas em português e espanhol cotidianamente. No entanto, em sala de aula, os professores propõem variadas atividades de letramento monolíngues, não havendo uma proposta de atividades biletradas. A análise dos dados mostrou que a escola não é o único referencial letrado dos alunos, pois há uso de português e de

espanhol em atividades sociais diversas em diferentes âmbitos no cotidiano das famílias pesquisadas; mostrou, também, que as atividades de letramento propostas pressupunham o uso e o aprendizado de conhecimentos letrados em apenas uma língua em cada período escolar (em espanhol e em português), não havendo, de modo geral, proposta de atividades de letramento bilíngue (conforme orientação do Programa Bilíngue Dual de que participa a escola[48]). Por fim, nesse trabalho, a autora concluiu, ainda, que o português e o espanhol são usados na realização de atividades livres com o texto escrito em sala de aula. O espanhol é a língua encontrada em jogos, livros e na leitura espontânea (materiais disponíveis em sala de aula); o português era a língua escolhida para a interação oral entre os alunos. Desse modo, observa-se que todas as atividades de letramento propostas pelos professores "não tematizam a discussão da leitura e da escritura em dois idiomas" (BORTOLINI, 2009; p. 145). Essa prática pedagógica monolíngue é mantida pelo controle das atividades dos professores e é seguido "pelos alunos através do auto-monitoramento ao adaptar-se à língua do professor em suas participações nas aulas propostas por ele" (*op. cit.*; p. 146). Segundo Bortolini (2009), o trabalho sinaliza para a importância da escola "conhecer as práticas sociais da comunidade para poder usá-las como possíveis recursos socioculturais na prática pedagógica, considerando que a escola tem o dever de refletir com o aluno sobre o valor que as línguas que fala têm na sua comunidade e além dela" (p. 177).

Os estudos desenvolvidos por Terzi (1995, 2002), Heath (1982, 1983), Jung (2003) e Bortolini (2009) procuraram caracterizar e confrontar o letramento escolar e letramento social, para buscar as relações entre um e outro e, enfim, compreender as consequências da escolarização da leitura e da escrita sobre as práticas e usos sociais da leitura e da escrita. Nesse sentido, Soares (2004b) defende que

[48] O Programa Bilíngue Dual foi criado em 2008 pelo *Departamento de Segundas Lenguas* da ANEP (órgão responsável por todos os assuntos referentes à educação pública no Uruguai). O programa apresenta objetivos sociais de "valorização e respeito das variedades linguísticas trazidas à escola pela criança" (Bortolini, 2009). Além disso, o programa apresenta razões identitárias e instrumentais. Desse modo, o programa é justificado por ser o português a língua materna de parte da população infantil do Uruguai e por ser o português uma das línguas de comunicação regional.
A escola pesquisada por Bortolini está localizada na cidade uruguaia fronteiriça de Rivera. Segundo a pesquisadora, a cidade brasileira "gêmea" dessa fronteira seca é Santana do Livramento. A escola encontra-se aproximadamente a 25 quadras de Rivera e a três quadras da fronteira com o Brasil. Essa escola foi selecionada para participar do programa por ser de turno integral e por estar localizada em comunidade com representativa população luso-falante. Segundo Bortolini (op. cit.), "cada sala de aula que participa do Programa de Imersão é atendida por dois professores que trabalham o currículo oficial em turnos inversos, sendo cada um dos professores responsável por metade da carga horária da turma e a referência em uma das línguas. Os conteúdos curriculares são ensinados através das duas línguas (em português em um turno e em espanhol no turno inverso), esperando-se que o uso constante dos idiomas em sala de aula leve à aprendizagem dos mesmos (p. 28).

> letramento escolar e letramento social, embora situados em diferentes espaços e em diferentes tempos, são parte dos mesmos processos sociais mais amplos, o que explicaria por que experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita proporcionadas pelos processos de escolarização acabam por habilitar os indivíduos à participação em experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita no contexto social extra-escolar (p. 111).

Desse modo, estudando eventos de letramento (BORTOLINI, 2009; HEATH, 1982 e 1983), os processos de leitura (TERZI, 1982, 1983) e procedendo à microanálise de alguns eventos da interação em sala de aula, as autoras abordam o conflito que se instaura entre a cultura das crianças, entre a cultura de crianças oriundas de minorias étnicas ou de segmentos pobres da sociedade e a cultura escolar. Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001, p. 81) defendem que há inúmeras formas de a escola ser sensível à cultura dos alunos; dentre elas, a escola deve "aceitar a diversidade e torná-la funcional"; além disso, ela precisa "conscientizar-se de que às diversidades sociolinguísticas correspondem desigualdades sociais. Na medida em que não somos sensíveis às primeiras, estamos contribuindo para agravar essas últimas" (p. 102).

Segundo Britto (2007), o conceito de letramento oscila entre "a ênfase nos produtos sociais gerados a partir da realização de práticas letradas (práticas de letramento) e na condição de ser letrado" (p. 50). Por práticas de letramento, Street (1995) entende tanto os comportamentos exercidos pelos participantes em um evento de letramento quanto às concepções sociais e culturais que o configuram , determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e da escrita em contextos específicos. Aprender a escrita é, portanto, "a condição de quem interage com diferentes discursos, saberes e comportamentos articulados em função da cultura escrita" (Britto, 2003, p. 43). Tendo essas concepções de letramento a me guiar, assumo que o letramento deve ser almejado com vistas a ampliar a participação dos indivíduos na sociedade letrada. Desse modo, considerando que a concepção corrente atribui à escola o dever de ensinar a ler e a escrever (SOARES, 2004b, BRITTO, 2007), procedo à análise dos dados gerados na escola a partir dos eventos de letramento e das atividades pedagógicas, os quais estão circunscritos entre o modelo autônomo e o modelo ecológico de letramento, dependendo da língua – português ou espanhol – em que as atividades são propostas.

Na próxima seção, apresento discussões acerca do conceito de língua adicional e seus objetivos educacionais.

2.3 LÍNGUAS ADICIONAIS: UMA ACRÉSCIMO À LÍNGUA MATERNA COMO POSSIBILIDADE DE MÚLTIPLOS LETRAMENTOS

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) e mais recentemente das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (doravante OCEM, 2006), o ensino da língua estrangeira (LE) na escola deve oferecer atividades que promovam o letramento, ou seja, que possibilitem o engajamento dos alunos em diferentes práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, reconhecendo e valorizando as semelhanças e diferenças das línguas estrangeiras em relação a sua língua materna (LM). Levando em conta uma proposta de educação linguística (BAGNO E RANGEL, 2005) no ensino de línguas, entendo que na escola podem ser criadas condições para que os alunos usem a leitura e a escrita de modo mais pleno na sociedade letrada contemporânea (SCHLATTER, 2009, BRITTO, 2007). Considerando, como já procurei construir antes neste capítulo, letramento como "a imersão da criança na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e com a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito" (SOARES, 2004a, p. 15), justifica-se o ensino das línguas estrangeiras como um recurso necessário para a formação de cidadãos mais participativos na sociedade.

Tendo a concepção de letramento como o uso da leitura e da escrita em práticas sociais situadas, Schlatter e Garcez propõem uma nova compreensão das implicações de aprender uma língua estrangeira e sugerem o termo "língua adicional". Segundo os autores (2009), a opção pelo termo língua adicional em vez do termo já tradicional "língua estrangeira" justifica-se por colocar "ênfase no acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório, particularmente a língua portuguesa" (p. 127). Conforme sua proposta, o ensino escolar da língua adicional em seu uso em práticas sociais letradas presentes na vida dos educandos seus objetivos. Ou seja, o ensino (e também a aprendizagem) de uma língua adicional deve possibilitar seu uso imediato nas práticas sociais, a partir de temas relevantes que contribuam para a formação cidadã e autônoma dos alunos.

Para Schlatter e Garcez (2009), a aprendizagem de uma língua adicional na escola regular

> orienta-se por parâmetros de formação mais amplos, isto é, objetivos, em última análise, de formação do cidadão, um cidadão capaz de participar criticamente no mundo, apto ao trânsito nas sociedades complexas

> contemporâneas e preparado para o enfrentamento com a diversidade e o trânsito intercultural [...] (p. 131).

Partindo de temas como: "Cidadania, diversidade, igualdade, justiça social, dependência/interdependência, conflitos, valores, diferenças regionais/nacionais" (OCEM, 2006, p. 112), o ensino de línguas adicionais estará valorizando uma educação linguística integrada às práticas letradas e criando condições para que o aluno possa "engajar-se em atividades que demandam o uso dessa língua para refletir sobre temas relevantes ao seu contexto e ampliar sua atuação através da compreensão da sociedade em que vive, da circulação segura por diferentes gêneros do discurso (SCHLATTER E GARCEZ, 2009, p. 134). Discutindo sobre textos relevantes e aprendendo com eles, em um trabalho interdisciplinar, o ensino de línguas adicionais pode oportunizar "a ampliação **dos espaços de participação no aqui e agora da sala de aula e da vida cotidiana**" (*op. cit*., p. 132, grifo nosso).

Na contemporaneidade, estar inserido em uma sociedade letrada faz parte da vida cotidiana e demanda atitudes reflexivas quanto ao lugar/posição que o indivíduo ocupa na sociedade. De acordo com o documento Orientações Curriculares do Ensino Médio (2006), ser cidadão envolve a compreensão de questões como: "de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê?" (p. 91). Nesse sentido, a língua adicional na escola visa a:

> - estender o horizonte de comunicação do aprendiz para além de sua comunidade linguística restrita própria, ou seja, fazer com que ele entenda que há uma heterogeneidade no uso de qualquer linguagem, heterogeneidade esta contextual, social, cultural e histórica [...];
> - fazer com que o aprendiz entenda, com isso, que há diversas maneiras de organizar, categorizar e expressar a experiência humana e de realizar experiências sociais por meio da linguagem [...]:
> - aguçar, assim, o nível de sensibilidade linguística do aprendiz quanto às características das Línguas Estrangeiras em relação à sua língua materna e em relação aos usos variados de uma língua na comunicação cotidiana;
> - desenvolver, com isso, a confiança do aprendiz, por meio de experiências bem-sucedidas no uso de uma língua estrangeira, enfrentar os desafios cotidianos e sociais de viver [...] (p. 92).

É importante observar que não se trata apenas de novos objetivos educacionais e de novas justificativas para o ensino de línguas adicionais; trata-se, isso sim, de rever conceitos sobre linguagem em face das múltiplas atividades letradas contemporâneas das quais os indivíduos participam cotidianamente; não se trata mais de aprender uma língua para ser usada depois (ou/talvez nunca): "[n]a aula de língua, se aprende a usar a língua para agir ali mesmo, com os outros já presentes, e realizar atividades individuais

e coletivas para reconhecer-se e ser reconhecido como integrante do grupo do qual **participa** ou do qual quer **participar**" (SCHLATTER E GARCEZ, 2009, p. 131, grifo nosso).

As Novas Tecnologias de Informação e de Comunicação, com as quais os educandos interagem (*blogs, MSN, Twitter, Orkut, e-mails, games, sites*, para citar alguns), contribuíram para o surgimento do conceito de multiletramentos (letramento visual, letramento digital) com vistas a dar conta do complexo uso da linguagem (oral e escrita) pelos indivíduos inseridos nesse novo contexto social (OCEM, 2006). Gee (2004), referindo-se às tecnologias e fazendo uma crítica sutil à escola, salienta que graças a elas, "[...] os jovens hoje estão frequentemente expostos fora da escola a processos de aprendizagens que são mais complexos e mais ricos do que as formas de aprendizagem às quais são expostos nas escolas[49]" (p. 107). Desse modo, a língua adicional soma-se aos múltiplos letramentos dos indivíduos e pode ampliar sua participação.

Uma possibilidade de promover a participação dos alunos na língua adicional, em sala de aula e fora dela, é oferecer atividades de leitura e de escrita afiliadas à visão de leitura como construção social (SCHLATTER, 2009; TERZI, 2002). Schlatter (2009), com base em autores como Luke e Freebody (1990), atribui basicamente quatro papeis ao leitor: decodificador (que envolve aquelas habilidades de alfabetização), participante (relação entre informações presentes no texto e as de seu conhecimento prévio), usuário (objetivos de ler textos de diferentes gêneros) e, por fim, analista (reação crítica frente ao texto). Para a autora (*op. cit*.), "a busca por leitores proficientes significa, portanto, criar oportunidades para a prática de todas essas funções desde o início do ensino da LE e (LM)" (p. 3). Os sentidos dos textos são construídos em relação a seu contexto social, histórico, cultural e imerso em relações de poder.

Lantolf e Thorne (2006) defendem que os processos de desenvolvimento (as aprendizagens) ocorrem através da participação em contextos formados cultural, linguística e historicamente tais como a vida familiar e a interação entre os pares de um grupo e em contextos institucionais como a escola. Na contramão de uma proposta didático-pedagógica pautada na participação, na interação e na construção conjunta do conhecimento, "as salas de aula tendem a incentivar e recompensar o conhecimento individual armazenado na cabeça, não o conhecimento compartilhado [...]" (GEE, 2004,

[49] (...) Young people today are often exposed outside of school to processes of learning that are deeper and richer than the forms of learning to which they are exposed in schools.

p. 89). Quanto à participação, “as salas de aula normalmente não têm múltiplas possibilidades de participação, engajando seus estudantes em diferentes modos, níveis e em diferentes contextos [...]”. Práticas pedagógicas voltadas ao ensino da gramática valorizam um conceito homogêneo, correto e abstrato de linguagem, que desprestigia os saberes construídos pelos indivíduos ao longo de sua história de vida.

Assim como Schlatter (2009), Schlatter e Garcez (2009), Britto (2007) Gee (2004), considero que o objetivo do ensino de línguas, neste caso, do espanhol, é a maior participação na sociedade letrada, é aprender na interação, com o outro, é ampliar horizontes (como trânsito em diferentes contextos sociais), é atribuir significados diferenciados à própria língua, cultura, história e contexto social. Nesse sentido, ainda que a escola pesquisada esteja inserida em uma região de fronteira com a Argentina, e o espanhol seja uma das línguas de interação entre as pessoas dos dois países (Argentina e Brasil), é a ecologia da sala de aula quem torna essa língua um espaço de aprendizagem e de participação. Desse modo, é preciso compreender como a participação é relevante para a interpretação e compreensão dos dados gerados.

3 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresento conceitos e discussões acerca do método de trabalho adotado nesta pesquisa. Para isso, na subseção 3.1, discuto aspectos relevantes da pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, e alguns de seus princípios, como a reflexividade e o estranhamento; na subseção 3.2, apresento as perguntas de pesquisa, a geração dos dados e sua indexação; na subseção 3.3, explico como procedi à análise das gravações, dos registros audiovisuais e dos documentos. Na subseção 3.4, apresento os participantes da pesquisa.

3.1 CONCEITOS E DISCUSSÕES ACERCA DO MÉTODO DE TRABALHO ADOTADO NESTA PESQUISA

Este estudo é fruto de pesquisa qualitativa, de cunho interpretativo. Os dados foram gerados por observação participante, tendo sido realizadas também a recolha de documentos relacionados ao campo e o registro audiovisual de cenas de sala de aula, além de terem sido realizadas entrevistas semiestruturadas. O esforço por registrar diferentes tipos de dados esteve ligado ao cunho etnográfico associado à pesquisa interpretativa em educação realizada por diferentes autores (ERICKSON, 1990; HEATH E STREET, 2008; MASON, 1996; JUNG, 2003), o que implica na busca por fontes para triangulação de dados no momento da análise dos dados gerados.

Para Erickson (1990), o que faz um trabalho ser qualitativo ou interpretativo é seu enfoque e os objetivos de pesquisa e não o procedimento adotado na geração dos dados (também, Jung, 2003). Segundo aquele autor, o trabalho de campo deve responder a perguntas específicas sobre o contexto do estudo, bem como sobre o contexto mais amplo da vida dos atores sociais, tais como 1) “O que está acontecendo, especificamente, na ação social que tem lugar neste contexto específico? 2) O que estas ações significam para os atores envolvidos nelas, no momento em que as ações acontecem? 3) Como estão organizados os acontecimentos estudados em padrões de organização social e princípios culturalmente aprendidos para a condução da vida diária? [...]; 4) Como se relaciona o que está acontecendo no contexto como um todo (por exemplo, na sala de aula) com outros acontecimentos estudados em outros níveis

do sistema dentro e fora do contexto pesquisado, por exemplo, na escola, na família da criança [...]? 5) Como comparar os modos de vida diária do contexto pesquisado com outros modos de organização de vida em um contexto mais amplo, em outros lugares e em outros tempos?"[50] (ERICKSON, 1990; p. 82-83) Essas questões são, então, pontos importantes, pois dizem respeito às escolhas e aos significados humanos. Seu exame detido pode contribuir para a melhoria da prática educacional, compreendida essencialmente como conjunto de significados, constantemente renegociados, que os participantes da cena educacional dão a suas ações. Ter, portanto, esse marco metodológico como horizonte implica na busca por interpretações do campo educacional que tenham valor êmico, que tornem visíveis os sentidos que as práticas educacionais têm para os atores nelas envolvidos.

Segundo Burgess (1984), a observação participante utiliza-se de entrevistas e de dados documentais no decorrer da pesquisa a fim de compreender os significados das situações sociais. Para o autor, sociólogos e antropólogos estão interessados em observar como as pessoas experienciam, interpretam e estruturam suas vidas, ou ainda, esses pesquisadores estudam como o mundo social é organizado pelos participantes. Para exemplificar, Burgess (1984) comenta a visão defendida em trabalhos, como os de Bogdan e Biklen (1982), para quem o foco da pesquisa qualitativa está no modo como os participantes interpretam suas experiências e constroem a realidade, sendo que seu objetivo final é estudar essas situações do ponto de vista dos participantes.

De acordo com Mason (1996, p. 4), a pesquisa qualitativa é interpretativa porque se preocupa com os modos através dos quais o mundo social é interpretado, compreendido, sentido e produzido. Considerar o mundo social e interpretá-lo à luz da perspectiva dos participantes; alcançar interpretações aproximadas dessa visão êmica é um desafio- constante- que os pesquisadores enfrentam. Adotar uma perspectiva êmica é substancialmente diferente de adotar uma perspectiva ética; isto é, na visão êmica, as ações dos participantes constituem-se importantes focos de análise e possibilitam ao pesquisador compreender o que está acontecendo no âmbito social da vida dos participantes. Em contrapartida, quando o pesquisador adota uma visão ética, os dados

[50] 1. What is happening, specifically, in social action that takes place in this particular setting? 2. What do these actions mean to the actors involved in them, at the moment the actions took place? 3. How are the happenings organized in patterns of social organization and learned cultural principles for the conduct of everday life (...)? 4) How is what is happening in this setting as a whole (i.e., the classroom) related to happenings at other system levels outside and inside the setting (e.g., the school building, a child's family (...)? 5) How do the ways everyday life in this setting is organized compare with other ways of organizing social life in a wide range of settings in other places and at others times?

gerados podem ser vistos e interpretados a partir de julgamentos externos ao mundo social dos participantes. Silva (2009) destaca que o percurso do etnógrafo no campo passa pela conjunção "exitosa ou atritada, isto é, pelos acordos e pelos entreveros entre a orientação que ele mesmo quer imprimir a seu itinerário e os itinerários permitidos, prescritos, previstos, aceitos pelos interlocutores/interagentes" (p. 176).

Segundo Mason (1996, p. 5-6), a pesquisa qualitativa deveria ser sistemática e rigorosamente conduzida; estrategicamente conduzida, ainda que flexível e contextual. Deve levar em conta o princípio da reflexividade, produzir explicações sociais e saber explicar como se chegou aos resultados, produzir descrições sociais generalizáveis e não particulares ou limitadas aos parâmetros empíricos do estudo; saber da existência dos métodos qualitativos e quantitativos para valer-se de ambos, caso o contexto da pesquisa o exija; e, por fim, a pesquisa qualitativa deveria ser regida por condutas éticas e de acordo com a política vigente no contexto pesquisado.

Voltando ao princípio da reflexividade (MASON, 1996), o pesquisador precisa fazer um balanço de suas ações e do seu papel no processo de pesquisa e submetê-los ao mesmo exame crítico do restante dos dados. Em outras palavras, o pesquisador precisa compreender seu lugar no processo e o lugar social dos participantes. Conforme apontei acima, optei pela pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, que é definida por Barton (2007, p. 54) como uma abordagem de pesquisa reflexiva. Isto significa que ela envolve pensar acerca da posição de pesquisador, bem como sobre o processo de pesquisa, principalmente com relação às implicações éticas. Para o autor, esse tipo de pesquisa vê os participantes não como sujeitos, mas como pessoas ativas, que produzem sentido na pesquisa e que serão afetados por ela.

O objetivo central deste estudo investigar e compreender os eventos de letramento em língua portuguesa e em espanhol no 1° ano do Ensino Fundamental. Jung (2003), em seu estudo, olhou para uma comunidade que lhe era familiar. Esse fato fez com que ela enfrentasse dois desafios principais: o envolvimento e a subjetividade. Contudo, fazer parte da comunidade pesquisada, de certo modo, lhe proporcionou uma boa receptividade e um acesso tranquilo ao campo de pesquisa.

Como Jung (2003), também realizei meu estudo em uma comunidade familiar. Estar familiarizada com a comunidade de pesquisa e fazer parte dela trouxe vantagens e desvantagens. Por exemplo, uma vantagem foi ter acesso fácil ao campo de pesquisa, bem como liberação para acompanhar as aulas, conversar com as crianças, participar dos eventos organizados pela escola (Horas Culturais, reuniões com os pais, Conselhos

de Classe, entre outros) e visitar as famílias tendo como referência os contatos já estabelecidos na escola. Porém, fazer parte da comunidade como professora trouxe algumas dificuldades, impasses e conflitos nos diversos contextos interacionais: na escola e na comunidade. Uma das dificuldades vivenciadas na escola era manter o distanciamento necessário entre os papéis de professora, o papel de alguém que era responsável por ajudar no planejamento e o de pesquisadora.

Na comunidade, durante a visitação às famílias, novamente manter o distanciamento necessário para não ser a professora que estava na casa dos pais, mas sim alguém que pudesse filtrar o menos possível as ações dos participantes também constituiu-se um desafio. Na escola, eu mesma não conseguia lidar com os papéis; nas famílias, por mais que procurasse focar nos tópicos de interesse da pesquisa, os pais sempre me viam como a professora de seus filhos. Conforme disse no Capítulo 1 deste trabalho, a proeminência de questões de reflexividade em meu percurso me levou a iniciar esta tese por um memorial descritivo, acompanhado da descrição do campo. Esta foi a forma como pude conquistar, para a realização da análise dos dados e na composição deste relatório, algum distanciamento para a visada interpretativa.

O contato quase diário com o campo de pesquisa está associado ao que Erickson (1990) chamou de "invisibilidade da vida diária" (*invisibility of everday life*). Segundo ele, a vida diária é significativamente invisível para as pessoas; essa invisibilidade frente às ações cotidianas ocorre por causa da sua familiaridade com seu contexto social e por causa das contradições que as pessoas podem não querer enfrentar. Nesses casos, Erickson (1990) sugere o estranhamento, ou seja, que o pesquisador consiga estranhar uma situação familiar para poder compreender e significar essa comunidade que a princípio lhe parece trivial. Fonseca (2004) defende que "o método etnográfico foi fundado na procura por alteridades: outras maneiras de ver (ser e estar) no mundo (p.12). Acredito que essas alteridades referem-se ao enfrentamento necessário à compreensão dos dados gerados e do contexto pesquisado, mostrando "o que está acontecendo aqui?", na dimensão social dos acontecimentos.

Laplantine (2004) afirma que nos espantar com aquilo que nos é familiar e tornar mais familiar o que no início nos parece estranho é por excelência a experiência do trabalho de campo. Segundo o autor, o estranhamento é uma atividade perceptiva, "fundada no despertar do olhar e na surpresa que provoca a visão" (p. 15), buscando observar com muita atenção todas as ações dos participantes, como gestos, expressões corporais, a alimentação, os silêncios, os suspiros etc.

Segundo Heath e Street (2008, p. 32), os etnógrafos sempre trabalham em algum lugar dentro de uma série de círculos entrelaçados, eles têm que manter o olhar em múltiplos caminhos e direções. Além disso, para os autores, os etnógrafos precisam olhar para como os indivíduos aprendem e, principalmente para o lugar desses indivíduos dentro dos grupos que constituem suas identidades e em relação às instituições formais que os influenciam.

Ainda quanto ao estranhamento, de acordo com Heath e Street (2008, p.32), a pesquisa etnográfica tem significado "tornar estranho o familiar" (*making the familiar strange*). Segundo os autores, o termo foi usado, provavelmente, ainda no século XVIII por diversos autores da época. Porém, antes de encarar a documentação como estranha, é preciso conhecer bastante sobre o familiar a partir de observação cuidadosa para descobrir o que já é conhecido – para quem, para o que e sob que circunstâncias.

Para Silva (2009), a *identidade* do pesquisador, ética e cientificamente consolidada na academia, termina refletindo o mundo em que o pesquisador transita. Segundo o autor (2009, p. 177),

> A identidade final, aquela que experimenta as provas e temperatura do contexto, resulta desses ideais cultivados na academia, das fantasias acalentadas pelo próprio e das desconfianças, intuições, preconceitos e finas percepções da coletividade e na qual tenta se situar e se mover. [...] Quanto mais intensa for a vida social e tanto mais grave os impasses e dramas locais, essas revisões ganham uma intensidade que as torna proliferantes. [...] O campo é também um território demarcado, com limites que impõem múltiplos significados aos percursos trilhados ou possíveis e muitas fronteiras, zonas de transição, ambiguidade.

Fonseca (2004), discutindo as fragilidades dos métodos utilizados na geração de dados, alerta para o fato de que "não existe método sem calcanhar-de-aquiles" (p. 11). Segundo ela, "ao almejar corrigir todos os defeitos possíveis e assim evitar qualquer crítica, ao tentar "dar conta de tudo" ou fazer "o estudo definitivo" de seu tema, o pesquisador deixa de tirar pleno proveito da perspectiva pela qual optou" (p. 11). Por outro lado, segue a autora, "Reconhecer os limites *inevitáveis* do método (seja ele etnográfico ou não) tem efeito contrário: libera o pesquisador para explorar ao máximo as vantagens de sua proposta" (p. 11). Silva (2009) afirma que o trabalho de campo é interessante porque "as predisposições subjetivas e o aparato reunido nos bastidores são postos em questão. O solo do campo não foi configurado para amparar sua consistência, para acolher seus princípios" (p. 177), ou seja, o trabalho de campo gera tensionamentos porque revela ações sociais na observação, na análise e na ressignificação dos dados. Sobre o grau de envolvimento que o pesquisador sofre no

campo, Silva (*op. cit.*) lembra que o pesquisador "sofre e exerce influência dos/sobre os outros, afeta e é afetado. Influência e afetação que incidem sobre identidade, condição e desenvolvimentos" (p. 179).

Fonseca (2006), analisando as dificuldades e os desafios da pesquisa qualitativa realizada entre os grupos urbanos de baixa renda, apresenta algumas atitudes dos pesquisadores que empobrecem a pesquisa. Em muitos trabalhos considerados etnográficos sobre esses grupos, a pesquisa se justifica pelo tom de denúncia do estado quase subumano ao qual a sociedade capitalista e consumista reduziu essas pessoas. Segundo Fonseca (*op. cit.*), "a ânsia de contribuir para a transformação da sociedade, acompanhada de uma perspectiva marxista, tem levado certos antropólogos a sugerir uma mudança de alvo etnográfico." (p. 30). Na visão da autora (p. 31),

> mantendo o norte da descrição densa, traz uma contribuição não somente para a reflexão acadêmica sobre processos sociais, mas também para planejadores e agentes de intervenção que procuram, através do diálogo com os múltiplos agentes da sociedade contemporânea, instrumentos para combater a desigualdade política e econômica [...]

No meu estudo, todas as dificuldades e desafios apontados e discutidos por esses autores foram vivenciados. Acredito que o grande desafio foi realizar o trabalho de descrever os dados, estranhar as ações dos participantes que me eram tão familiares, assumir-me como parte do grupo para buscar o estranhamento necessário para compreender os dados gerados sob o ponto de vista dos atores sociais. Outra dificuldade encontrada foi administrar o tempo entre trabalho de campo e vida profissional. Foi preciso muita disciplina e comprometimento para que as observações das aulas pudessem ser feitas com certa sistematicidade nos dias e no número de hora(s) programados.

Assim, após discutir sobre alguns dos princípios da pesquisa etnográfica relevantes para este estudo, concluo dizendo que estar envolvida com a comunidade, de modo geral, pode gerar conflitos pessoais especialmente se não há um exercício frequente no sentido de potencializar a reflexividade e o estranhamento. Esse estranhamento, a busca por refletir e encontrar alteridades num espaço tão meu conhecido, conforme o leitor pode avaliar da leitura de meu memorial, não foi nada fácil, e é certo que não terei conseguido alcançá-lo plenamente. De qualquer modo, parece-me que o sentido de novidade que muitas das interpretações alcançadas têm para mim revela o quanto dependeram do relativo sucesso que foi possível alcançar por meio de uma geração de dados sistemática e de um exame dos mesmos sempre delimitado

pelas perguntas de pesquisa e pelo exercício constante da reflexividade. A seguir, apresento as perguntas de pesquisa e procuro mostrar como os dados foram gerados e organizados para que pudessem responder às perguntas motivadoras desta pesquisa.

3.2 PERGUNTAS DE PESQUISA, GERAÇÃO DOS DADOS E SUA INDEXAÇÃO

No início de 2008, estabeleci os primeiros contatos com a Escola Municipal de Educação Básica Cinderela para realizar a geração de dados. Em seguida, conversei com as professoras da turma (professora titular e de espanhol) para saber de sua aceitação quanto a realizar a pesquisa em sua turma. Nas duas conversas obtive aprovação e, então, o passo seguinte era administrar o meu horário de trabalho com as observações da turma a ser pesquisada.

No primeiro semestre de 2008, acertei tudo o que precisava para iniciar a geração de dados de modo mais sistemático e com a frequência que acreditava ser necessária; participei dos Conselhos de Classe, da reunião com os pais, da entrega dos boletins para alguns pais, fiz cópia de documentos, entre outras observações informais. No dia 25 de agosto de 2008, iniciei o trabalho de geração de dados na sala do 1º ano e em 05 de dezembro de 2008 terminei o trabalho. Essa turma foi escolhida considerando duas razões principais. A primeira delas tinha a ver com o objetivo principal da pesquisa: pesquisar o contexto de letramento em espanhol em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. A segunda razão diz respeito ao fato de que as professoras da turma escolhida sempre se mostraram muito abertas e receptivas quanto à realização do estudo em sua classe. Apesar disso, procurei falar com todos os envolvidos sobre os objetivos da pesquisa e sobre o uso restrito dos dados para os fins já esclarecidos no termo de consentimento. Também falei para todos que faria registros audiovisuais e anotações e combinei com as crianças que durante o ano pegaria emprestado seus cadernos e seus trabalhos. Todos de acordo, iniciei o acompanhamento da turma.

Em julho de 2009, em uma reunião de pais, comentei sobre o estudo que eu estava realizando com a turma, atualmente na 2ª série, e que a partir de agosto iniciaria a visita às famílias. Assim, fui marcando as visitas com os pais e telefonando para saber quando seria o melhor dia para ir até suas casas. Em meados de outubro, finalizei o trabalho na comunidade. Antes de iniciar as visitas, organizei uma lista sobre os vários

tópicos que seriam relevantes para a pesquisa e a partir dessa lista orientei a conversa com as famílias.

O registro dos dados gerados durante o trabalho de campo foi feito em **diário de campo**. Quando era possível, ainda no mesmo dia, as anotações eram organizadas e transformadas em notas de campo; as **filmagens** realizadas iam sendo indexadas, contendo data, tempo de filmagem (1, ou 2 aulas ou mais), e com que professora (espanhol ou com a de referência). Quando encerrei os registros, uma empresa organizou todo o material em DVD para facilitar o manuseio e a revisita aos dados para a análise. Documentos também foram arquivados para posterior análise. Dentre os **documentos**, destaco cópias das anotações do conselho de classe, cópias das atividades e dos cadernos dos alunos e das professoras, avaliações, atividades entregues aos pais como sugestão de atividades que eles poderiam realizar com seus filhos em casa, nas férias, cronogramas de horários e espaços para serem ocupados pelas crianças na hora do recreio, livros didáticos e de leitura utilizados durante o ano letivo, exames finais, cópia do projeto político pedagógico (PPP) e fotografias. Filmei a escola, o *hall* de entrada, o mural, a entrada para as salas de aula, as áreas cobertas e que servem para as crianças realizarem o lanche e as brincadeiras da hora do recreio.

Como descrevi acima, em busca de maior reflexividade e num esforço por separar diversos níveis de observação, procurei registrar meus sentimentos, avaliações e julgamentos nos diários de campo, mas em discurso nitidamente reconhecível e distinguível do discurso de relato, que procura de fato fazer o registro do que estava acontecendo naquele cenário. Esse procedimento foi fundamental, em razão do meu enorme envolvimento com o cenário de pesquisa.

A seguir, apresento o Quadro 2 - Calendário com o objetivo de mostrar os meses e os dias em que gerei os dados de sala de aula.[51]

Quadro 4 - Calendário – Geração dos dados de sala de aula

							Agosto 2008
D	**Seg**	**Ter**	**Qua**	**Qui**	**Sex**	**Sab**	**Como os dados foram gerados**
					1	2	
3	4	5	6	7	8	9	
10	11	12	13	14	15	16	
17	18	19	20	21	22	23	

[51] Utilizarei, nos quadros, as siglas RDC – registros em diários de campo; RAV – registros audiovisuais.

24	25[52]	26	27	28[53]	29	30	Observação participante e registro em diário de campo (RDC) em ambas as aulas e desenho de Mapa da sala de aula.
31							
Total de aulas observadas no mês de agosto/2008: 3 aulas Total de minutos: 120							

							Setembro 2008
D	**Seg**	**Ter**	**Qua**	**Qui**	**Sex**	**Sab**	**Como os dados foram gerados**
	1	2	3	4 2 aulas	5	6	Dia 1º - Espanhol – RDC Dia 4 - RDC Dia 5 - Registro audiovisual (RAV) e RDC
7	8	9	10	11 2 aulas	12	13	Dias 8, 11 e 12 - RAV em todas as aulas.
14	15	16	17	18 2 aulas	19	20	Dias 18 e 19 - RDC
21	22	23	24	25	26	27	Dia 22 - RDC
28	29	30					Dia 29 - RAV
Total de aulas observadas no mês de setembro/2008: 13 aulas Total de minutos: 520 (8 horas e 6 minutos)							

							Outubro 2008
D	**Seg**	**Ter**	**Qua**	**Qui**	**Sex**	**Sab**	**Como os dados foram gerados**
			1	2	3	4	Dia 3 - RDC
5	6	7	8	9 2 aulas	10	11	Dia 9 - RAV
12	13	14	15	16 2 aulas	17	18	Dia 13 e 16 – RAV e também RDC (dia 16) Dia 13 - Acompanhamento de 30 minutos de recreio
19	20	21	22	23	24 5 aulas	25	Dia 20 – RDC Dia 24 – RDC e RAV Dia 24 - Acompanhamento de 30 minutos de recreio
26	27	28	29	30	31		Dia 27 – Entrega dos boletins aos pais.
Total de aulas observadas no mês de outubro/2008: 12 aulas Total de minutos: 480 (8 horas)							

Novembro 2008							
D	**Seg**	**Ter**	**Qua**	**Qui**	**Sex**	**Sab**	**Como os dados foram gerados**
						1	
2	3	4	5 2 aulas	6	7	8	Dia 3 – RDC Dia 3 - Acompanhamento de 30 minutos de recreio Dia 5 - RAV
9	10	11	12	13	14 3 aulas	15	Dia 10 - RDC Dia 10 - Acompanhamento de 30 minutos de recreio Dia 14 - RDC

[52] Os dias marcados em azul referem-se às observações participantes das aulas de Espanhol.
[53] Os dias marcados em verde referem-se às observações participantes das aulas com a professora de refência. Quando não consta o número de aulas junto ao dia é somente 1 aula. Caso contrário, estará escrito o número de aulas observadas.

16	17	18	19	20	21 5 aulas	22	Dia 17 – RAV Dia 17 - Acompanhamento de 30 minutos de recreio e conversa com a mãe de João. Dia 19 – RDC Dia 21 – RAV e RDC
23	24	25	26 2 aulas	27	28 28	29	Dia 24 – RDC Dia 26 - RDC Dia 28 – RDC
30							
Total de aulas observadas no mês de novembro/2008: 19 aulas Total de minutos: 760 (12 horas e 6 minutos)							

							Dezembro 2008
D	**Seg**	**Ter**	**Qua**	**Qui**	**Sex**	**Sab**	**Como os dados foram gerados**
	1	2	3	4	5 5 aulas	6	Dia 5 – RDC
7	8	9	10	11	12	13	
14	15	16	17	18	19	20	
21	22	23	24	25	26	27	
28	29	30	31				
Total de aulas observadas no mês de dezembro/2008: 5 aulas Total de minutos: 200 (3 horas e 3 minutos)							

Em síntese, observei 12h/a de espanhol, 39 h/a de língua portuguesa (outras matérias escolares com a professora titular), 2 horas e 30 minutos de recreio e cerca de 11 horas nas famílias.

Enfim, conforme já anotado no início do capítulo, procurei obter dados de diversas fontes (gravações audiovisuais, documentos, diário de campo) que me auxiliassem a compreender o cenário da pesquisa, bem como para poder proceder à triangulação desses dados para responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como se constitui o contexto de letramento social dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental?

2. Como se constitui o contexto de letramento escolar dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental?

3. Há relação entre as práticas sociais de letramento e as práticas escolares de letramento?

3.1 Que relações?

4. Como se constitui o contexto de letramento em espanhol dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental?

5. Estar numa região de fronteira torna o trabalho de letramento em espanhol significativo, dá a ele sentidos específicos?

5.1 Quais?

A seguir, apresento os procedimentos de análise e as novas perguntas de pesquisa.

3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Todo o pesquisador precisa organizar os dados, focalizando aqueles que se constituem dados no contexto de sua pesquisa. Segundo Mason (1996, p. 108), isso significa que é importante revisitar as perguntas de pesquisa e refletir sobre "O que conta como dado ou evidência para minhas perguntas de pesquisa? Como eu quero 'ler' meus dados?" Para tal, há possibilidades de "ler" os dados literalmente, interpretativamente e reflexivamente. Para Mason (1996, p. 109), em pesquisas qualitativas, as pessoas não querem apenas trabalhar com o sentido literal, porque uma descrição puramente objetiva não é possível no mundo social que sempre já é interpretado.

A leitura interpretativa dos dados envolve construir e documentar o que o pesquisador acha que os dados significam ou representam ou o que ele acha que pode inferir sobre eles. Por fim, a leitura reflexiva dos dados põe o pesquisador como parte dos dados gerados e procura explorar seu papel no processo de geração e interpretação dos dados (MASON, 1996). Assim, a pesquisa qualitativa utiliza instrumentos diferenciados de geração de dados e cabe ao pesquisador interpretá-los sob uma perspectiva êmica, ou seja, dar sentido aos dados a partir da forma como as pessoas se organizam e pautam suas ações no mundo social.

Com o objetivo principal de investigar e compreender os eventos de letramento em língua portuguesa e em espanhol no 1º ano do Ensino Fundamental, para este estudo, a perspectiva êmica dos participantes é fundamental. Assim, foram geradas quase 9 horas de registros audiovisuais e quase 40 horas de notas de campo, entre outros instrumentos utilizados para a geração dos dados. Contudo, frente a frente com todos os dados gerados, um dos grandes desafios encontrados era iniciar a análise considerando

os princípios da reflexividade, do estranhamento e, sobretudo, sobrepondo a visão êmica à ética. Assim, para que a análise fosse iniciada, recorri a leituras e pesquisas já realizadas. Dentre os trabalhos lidos, o de Jung (2003) mostrou-se o mais complexo em termos de organização metodológica. Então, como ela e, principalmente, a partir dos dados de que dispunha e pautada nos objetivos de minha pesquisa, realizei a análise em quatro etapas principais tanto com relação às aulas de língua portuguesa quanto de espanhol.

Na primeira etapa, analisei os registros audiovisuais detalhadamente, realizando os seguintes passos:

- fiz uma revisão teórica sobre todos os conceitos importantes para esta pesquisa, ou seja, li e reli inúmeros autores que discutem os conceitos de letramento, eventos de letramento, educação linguística e línguas adicionais;

- assisti várias vezes às filmagens das aulas de língua portuguesa;

- assisti também várias vezes às aulas de espanhol;

- observei quais eram as atividades propostas em cada aula (língua portuguesa e espanhol) e quais se repetiam durante as aulas observadas;

- segmentei todos os eventos de letramento focalizados e os transcrevi;

- procurei compreender quais eram as ações dos participantes em cada momento;

- procurei compreender como as crianças interagiam entre si e com a professora;

- observei quais eram os papéis de cada participante;

- procurei compreender como os alunos se organizavam ou eram organizadas nos trabalhos em duplas ou trios;

- observei o que faziam durante a realização das tarefas encaminhadas pela professora.

A segunda etapa foi analisar detalhadamente todas as notas do diário de campo realizando os seguintes passos:

- olhei todas as notas de campo feitas para cada aula;

- observei quais eram as atividades que se repetiam e quais eram diferentes a cada aula;

- revi todas as aulas, indexando as atividades realizadas com o texto e outras atividades que se repetiam;

- reli as anotações diversas vezes focalizando em quem participava, como participava e se havia mais participação e de quem em que atividades.

A partir de uma longa e detalhada revisita às notas de campo e, especialmente, às filmagens, e dando continuidade à procura de índices de análise, na terceira etapa, analisei 14 mapas físicos da turma[54], dentre os quais selecionei apenas alguns, tomando-os como representativos, para proceder a análise, quando necessário. Nas anotações de campo, todos os mapas físicos já estavam desenhados, a análise foi menos demorada e exigiu menos tempo. Nas filmagens procedi da seguinte forma:

- procurei pausar a imagem quando todos os alunos estavam no escopo da filmadora; quando isso não era possível, pausava as imagens em etapas até que o mapa estivesse desenhado;

- assim procedi para todas as aulas em vídeo;

- para cada mapa, procurava observar quem sentava com quem e como era a interação a partir dessas distribuições;

- em seguida, observei que papéis as crianças assumiam na realização das atividades e enquanto participantes de um grupo social, em um contexto situado.

Essa análise mostrou importantes características organizacionais, de participação e de interação para a construção do contexto de letramento em espanhol e na língua portuguesa da turma. A revisita atenta e repetida aos dados em vídeo possibilitou uma compreensão mais ampla das tarefas propostas, das ações dos participantes e de seus papéis naquele contexto. Como Jung (2003), procurei elaborar uma lista de tarefas de leitura e de escrita propostas para a turma, ou seja, dos eventos de letramento focalizados e de outras atividades realizadas no contexto da sala de aula que me auxiliassem a responder às perguntas. As atividades indexadas referem-se tanto à língua portuguesa quanto ao espanhol e são:

- leitura de livros e alguns textos avulsos em gêneros textuais diversos (parlenda, poema);

- atividades de compreensão textual e de gravuras/ilustrações;

- escrita de palavras (com rimas, com alfabeto móvel, com troca de letras, com um número determinado de letras, em categorias);

[54] Os mapas físicos são representações gráficas e espaciais dos lugares ocupados pelas crianças em sala de aula. Após uma revisita sistemática aos dados, esses mapas acabaram se tornando bastante importantes para compreensão da organização, da participação e da interação da sala de aula pesquisada e foram construídos a cada aula observada, com as professoras de referência e de espanhol. Jung (2003), por exemplo, utilizou mapas dessa natureza em seu estudo.

- produções textuais (a partir de passeio, de viagem de estudo, de filme, de gravuras);

- elaboração e escrita de listas (animais, alimentos);

- cópia e leitura dos enunciados das atividades;

- apresentação e encaminhamento de tarefas.

As atividades de rotina também foram indexadas porque se mostraram dados importantes de análise:

- hora da contação de histórias;

- jogos e brincadeiras;

- músicas;

- atividades de escrita a partir de trabalhos com massa de modelar;

- atividades de escrita a partir de atividade de semeadura de sementes;

- chamada de presença com algum tópico estudado;

- hora/momento da oração.

Essa indexação das atividades foi bastante relevante, porque evidenciou que a professora de referência trabalhava uma parte da aula em conjunto com os alunos. Essa parte da aula referia-se ao encaminhamento da tarefa, explicação de novo conteúdo, ou ainda em outros momentos. No restante do tempo, os alunos trabalhavam em duplas, em trios ou conforme eles mesmos se organizavam. Nas aulas de espanhol, a professora trabalhava a maior parte do tempo em conjunto com os alunos. Essa diferença mostrou-se significativa, já que possibilitou observar como as crianças participavam nas aulas e que papéis tinham no grupo. A análise mostrou que cada aluno participava[55] de modos diferentes em cada aula com relação a prestar ou não atenção, realizar ou não as atividades, participar ou não oralmente (ratificados[56] positivamente ou negativamente ou não, autosselecionados ou selecionados).

Outro ponto relevante observado no contato sistemático de revisita aos dados foi a organização das crianças no espaço físico da sala de aula. Como as mesas da sala de aula normalmente estavam agrupadas de duas em duas ou em trios e individualmente, os dados mostraram que algumas crianças não seguiam sempre a

[55] Para este trabalho, entenderemos participação como "ação social. Trata-se de um processo ativo, e não passivo, que exige tomada de decisões e compartilhamento, partilha das decisões. (...) Participação também é algo que se aprende. Não é algo pronto ou dado, mas conquistado", definição proposta por Schulz (2007, p. 22).

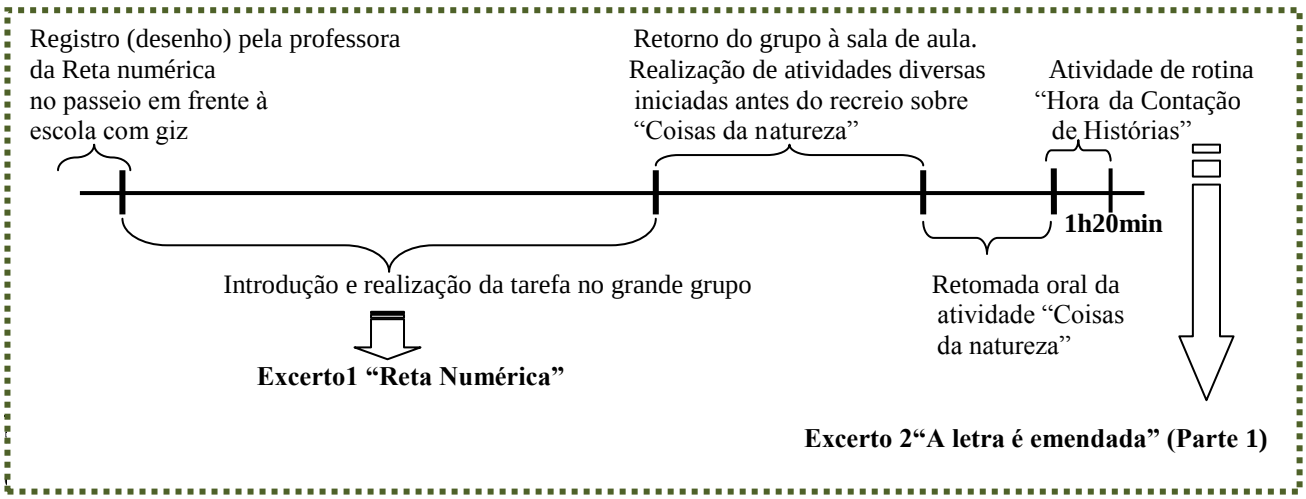
[56] Uso o termo "ratificação" no sentido discutido por Schulz (2007, p. 25), a partir dos estudos realizados por Goffman (2002), ou seja, "em uma determinada situação social, há participantes ratificados (a quem o falante se dirige, endereça a sua fala e espera passar a palavra) e não-ratificados" (SCHULZ, 2007, 25).

mesma escolha do lugar nem de colega; outras, no entanto, tinham um lugar mais fixo e colegas também mais fixos. Outras ainda não possuíam lugar específico e também, em geral, sentavam sozinhas ou com colegas específicos.

Como os dados triangulados usados referem-se também às gravações audiovisuais (registros de sala de aula, entrevistas com pais e outros participantes etc), cabe destacar nossa decisão para realizar as transcrições desses dados. De acordo com Cazden (2001, p. 12), "as convenções para transcrever o discurso de sala de aula variam de pesquisador para pesquisador, dependendo do foco da pesquisa". Assim, levando em conta que o ponto central desta pesquisa é compreender as ações dos participantes e o que dizem, a partir dos eventos de letramento focalizados, suas interações (falas) foram transcritas dentro de quadros com duas colunas principais. Na coluna da direita comento o contexto físico, manifestações gestuais e proxêmicas, sinais redundantes, dados da prosódia, gesto, face, direcionamento de olhar, movimento etc; na coluna da esquerda faço a transcrição dos dados. Cada linha da transcrição foi numerada para facilitar sua retomada na análise. Uso também os sinais convencionais de pontuação.

Quanto à organização dos registros, Ramos (2010) utiliza linhas do tempo, situando e fornecendo um detalhamento das tarefas e atividades pedagógicas[57] desenvolvidas no segmento a ser analisado. Ao invés de utilizar linhas do tempo, esquematizei a geração de dados em quadros-calendário. Após essa contextualizaçao, antes de apresentar o excerto analisado, mostro, como Ramos (2010) resumidamente a sequência de atividades realizadas antes e depois dos eventos de letramento focalizados, conforme exemplifico abaixo.

Figura 13: Resumo dos eventos de letramento focalizados em 11/09/2008



Fonte: Ramos, 2010

Excerto 1 – "Reta numérica"

			Comentários
1	**Professora:**	nesses dias	
2	**Paula:**	ai	
3	**Professora**:	escutem nesses dias na reta numérica vocês jogavam o dado	
4	**Fábio:**	reta o quê?	dando ênfase à pergunta
5	**Professora:**	reta numérica. Lembram que a profe pediu para vocês falarem e daí vocês jogavam o dado e caminhavam caminhavam mais um?	
6	**Fábio:**	reta numérica?	novamente enfatiza a pergunta; pergunta para Ângela, sobrepondo-se ao turno da professora
7	**Ângela:**	escuta!	com ênfase
8	**Fábio:**	como se escreve?	
9	**Professora:**	o Fábio vamos escutar? Depois vocês caminharam mais ainda só que agora quem vai por primeiro vai tirar um número para saber em que ponto na reta vai quando a gente está aqui que vai voltar será que é continha de mais ou de menos?	Parou em frente a Fábio e se dirige a ele de modo enfático, com tom de voz alto
10	**Alunos:**	menos	
11	**Professora:**	menos porque nós estamos voltando nós estamos tirando então antes nós fizemos a adição na reta numérica agora nós vamos fazer o que nós vamos fazer? como se chama menos? subtra?	
12	**Alunos:**	ção	em voz alta
13	**Professora**:	se chama subtração vamos fazer as partes voltarem está bom? então a primeira que vai ir é a Paula Paula vai tirar um bilhetinho para saber em que ponto ela vai na reta numérica	pede para Talita buscar o dado que ficou na sala seleciona Paula para ser a primeira, seguindo conforme estavam sentados

Assim, neste ponto do trabalho, cabe destacar que a análise inicial dos dados sinalizou a possibilidade de novos questionamentos sobre os dados gerados. Desse modo, a tentativa de compreender os eventos de letramento focalizados em espanhol e em língua portuguesa levou à construção de novas perguntas. Essas perguntas são:

1. Nos eventos de letramento escolares que se configuram em sala de aula durante as aulas de língua portuguesa, matemática, ciências etc., que têm a língua portuguesa como língua focalizada em suas manifestações orais e escritas, que orientações de letramento são reveladas pelos participantes?

1.1 Como se configura a participação nesses eventos?

1.2 Que papel tem o domínio do código alfabético nesses eventos?

1.3 Que estratégias de interpretação do material escrito tornam-se relevantes por meio da ação dos participantes nesses eventos?

2. Nos eventos de letramento escolares que se configuram em sala de aula durante as aulas que têm a língua espanhola (aulas de espanhol) como língua focalizada em suas manifestações orais e escritas, que orientações de letramento são reveladas pelos participantes?

2.1 Como se configura a participação nesses eventos?

2.2 Que papel tem o domínio do código alfabético nesses eventos?

2.3 Que estratégias de interpretação do material escrito tornam-se relevantes por meio da ação dos participantes nesses eventos?

A seguir apresento os participantes deste estudo: a turma pesquisada, as professoras e os principais participantes entrevistados.

3.4 OS PARTICIPANTES

Nesta seção, apresento os participantes da pesquisa: crianças, professoras, diretora da escola e Secretária Municipal de Educação, que foram entrevistadas em 2008, 2009 e 2010 durante o trabalho de campo. Faço isso com vistas a estabelecer referências pessoais para a análise. Todas as informações foram gravadas em áudio e transcritas, com base em entrevistas semi-estruturadas.

a) a turma pesquisa é composta por 14 (quatorze) alunos: André, Ângela, Caroline, Clara, Eduardo, Fábio, Fernando, João, José, Larissa, Maria, Paula, Talita e Yasmin, com idade entre seis e sete anos. Estive na casa de todas as crianças[58]. Para fazer a apresentação do grupo, selecionei alguns dados referentes à moradia, à escolaridade e profissão dos pais (como apresento no capítulo "Santa Helena") e ao número de irmãos, conforme mostro abaixo:

[58] Em 2008 realizei a geração de dados em sala de aula e a turma era formada pelos alunos nominados acima. Em 2009, quando realizei visitas às famílias, não visitei as famílias de Maria e de João os quais haviam se mudado. Assim, em algumas aulas, antes de eles se mudarem, suas presenças às aulas foram registradas.

João, Clara, Caroline e Fernando moram na cidade de Santa Helena; as demais - André, Ângela, Eduardo, Fábio, Larissa, Paula, Talita e Yasmin - moram em comunidades da zona rural do município. Quanto à moradia, em geral, as crianças residem em casas construídas de madeira, normalmente com poucos cômodos: dois ou três quartos, sala e cozinha juntas e um banheiro. Clara, Yasmin, João e Fernando residem em casas de alvenaria. No caso de Fábio, as condições de moradia são muito ruins, principalmente pela ausência de um sistema de água encanada e de esgoto. Quanto à Caroline, as condições de falta de higiene impõem à família contaminação com piolhos e doenças, como a enurese.

Ângela, Caroline, Eduardo, Larissa e Paula possuem três irmãos. Fábio, Fernando, João, Clara e Yasmin são filhos únicos. Talita e André possuem apenas uma irmã menor. Quanto ao trabalho, os pais das crianças, na maioria, são agricultores e as mães donas de casa, com as seguintes exceções: o pai de Caroline é catador de material para reciclagem, o de Clara é caminhoneiro, o de Fábio conserta carros e o pai de Fernando trabalha em um fábrica de esquadrias de madeira.

Quanto à escolaridade, a grande maioria dos pais possui baixa escolaridade, isto é, concluíram a antiga 5ª série, do Ensino Fundamental. Alguns pais e mães, como é o caso dos pais de Yamim e Clara, estudaram até a 8ª série ou concluíram o ensino médio.

b) as professoras participantes deste estudo na turma pesquisada são Daniela, a professora de referência (a quem de agora em diante chamarei de PR) e Helena, a professora de espanhol (a quem de agora em diante chamarei de PE). Assumindo uma posição diferente de muitos pesquisadores (ver JUNG 2003, Bortolini 2009, outros), que argumentam no sentido de que as identidades não são fixas, mas construídas na interação de forma dinâmica, ora assumindo um papel, ora outro, optei por manter a denominação PR e PE (ver CAZDEN, 2001; CANDELA 2005, 1999). Daniela é formada em Pedagogia, com especialização em Pedagogia – Séries Iniciais e Educação Infantil. Helena é formada em Letras – Português e Espanhol, com especialização em Língua Estrangeira – Espanhol. Ambas constituem o quadro de professores efetivos da escola pesquisa, com 20 horas semanais.

c) Simone e Patrícia também foram entrevistadas. Simone era a secretária da educação quando gerei os dados de sala de aula. Possui formação em matemática. Patrícia era a diretora da escola pesquisada e possui formação em Pedagogia – Séries Iniciais e Gestão Escolar e especialização em Pedagogia – Séries Iniciais e Educação

Infantil. As entrevistas que realizei com elas em 2010 foram relevantes para compreender a história da educação no município. Desse modo, foi possível a elaboração de uma Linha do Tempo sobre a história da educação de Santa Helena, desde sua emancipação política em 1992.

Até aqui, neste capítulo, apresentei a abordagem teórico-metodológica usada e descrevi com detalhes a geração de dados e como procedi à análise. Também apresentei os participantes desta pesquisa. No próximo capítulo, analiso os dados com o objetivo de responder as perguntas geradoras deste estudo.

4 OS DADOS GERADOS NOS PRINCIPAIS CONTEXTOS DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Neste capítulo, analiso excertos segmentados e selecionados para caracterizar o contexto de letramento escolar nos três principais contextos observados: as aulas com a professora de referência, as aulas de espanhol e as atividades da rotina escolar. Para tanto, dedico uma seção a cada um desses agrupamentos de dados. Nelas, serão analisados excertos de interações transcritas a partir de registros audiovisuais, excertos de diários de campo e documentos; em alguns casos, a análise partirá de vinhetas construídas pela combinação de diários de campo e material documental.

Em cada conjunto de dados, meu objetivo será mostrar como se constrói a interação face a face nesse contexto escolar situado, estabelecendo relações entre a análise sequencial de dados de interação e a análise de questões relacionadas ao engajamento em atividades pedagógicas, chamando atenção para relações que se observam entre a tarefa pedagógica proposta, as ações do professor e dos alunos e a construção conjunta desse engajamento. Em alguns casos, será importante notar diferenças entre as identidades de participação negociadas, de tal forma que a ratificação dos participantes para tomar parte nos diferentes eventos de letramento registrados varia de um participante a outro e de um contexto a outro. No capítulo seguinte, os dados serão retomados a fim de, ao retornar às perguntas de pesquisa, possam ser interpretados à luz do foco deste estudo: a constituição do (bi)letramento escolar nesta escola, neste ciclo de alfabetização.

4.1 AS AULAS DE LETRAMENTO INICIAL COM A PROFESSORA DE REFERÊNCIA

Nesta seção, apresento um conjunto de dados gerados por meio de gravações audiovisuais e de notas de diário de campo. Esses excertos, apresentados na subseção 4.1.1, são analisados de modo a compreender como os participantes organizam a participação durante as atividades pedagógicas na turma observada.

4.1.1 Organização da participação nas atividades pedagógicas

No primeiro excerto analisado, "Reta Numérica (RN)", trato de um evento de letramento matemático que foi realizado na área coberta em frente à escola. O objetivo da análise deste excerto é demonstrar como se organiza o discurso de sala de aula e chamar atenção para o fato de que o padrão interacional nas aulas da professora de referência é muito próximo àquele analisado por Cazden (2001) como pertencente ao que a autora denomina "sala de aula tradicional". Conforme tal padrão, o gerenciamento da interação fica a cargo de um participante que tem privilégios com relação à concessão de acesso ao piso interacional e à distribuição dos turnos de participação dos demais: o professor. Retomarei essa interpretação após análise do excerto.

Ao propor a tarefa, a professora desenhou a reta numérica com giz no passeio e as crianças tinham que tirar de uma caixa bilhetes com números escritos, lê-los e localizar-se sobre a reta numérica no número escrito no bilhete retirado e, em seguida, jogar um dado gigante, ver o número e subtraí-lo na reta numérica, contando com passos cada número diminuído. Quando concluíam essa etapa, pegavam o giz e faziam o registro escrito da conta matemática no passeio. A professora inicia a aula pedindo que os alunos sentem na escada de entrada da escola para fazer uma atividade. Contando com a presença de todas as crianças nesse dia, elas estavam organizadas da seguinte forma, da esquerda para a direita: "Paula, Clara, Maria[59], atrás dela, em pé, João, de seu lado, sentada, Ângela, depois Fábio, Fernando, José[60], Eduardo, atrás, sentada, Talita, Yasmin, Larissa, Caroline e André" (Diário de Campo, 11/09/2008).

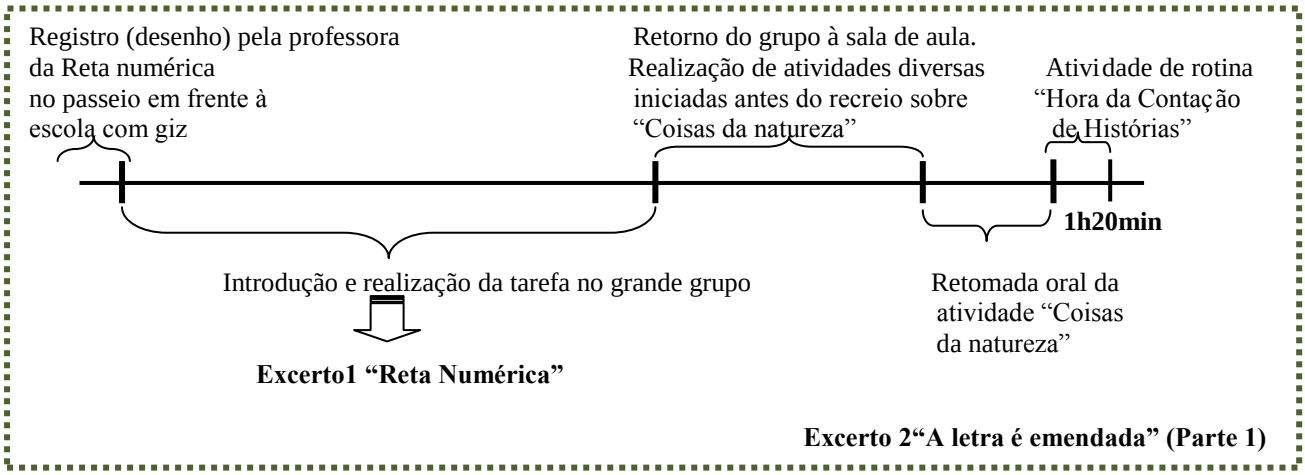
Quando cheguei para fazer a observação das aulas, a tarefa já estava sendo proposta pela professora. A interação foi segmentada e transcrita com base em registros audiovisuais e notas de diário de campo obtidos durante a geração dos dados. Conforme já disse, o foco analítico, neste caso, é o modo como se organiza a participação, além das ações que se realizam em torno do registro escrito da operação matemática. Interessa, aqui, de modo especial, o fato de que são sustentadas conjuntamente diferentes oportunidades de participação para diferentes alunos, tornando relevantes diferentes identidades de aluno, que, veremos, serão importantes para a discussão das orientações de letramento deste grupo social e de como a aula de espanhol está em

[59] Durante a geração de dados, a mãe de Maria solicitou sua transferência. Desse modo, pode fazer parte do cenário em alguns dados, e não em outros.
[60] A família de José também solicitou sua transferência durante a geração dos dados.

relação com as aulas da professora de referência no que concerne às perguntas de pesquisa que são chaves para este trabalho.

O excerto a ser analisado inicia-se quando a professora procura estabelecer relação com uma atividade semelhante já realizada[61].

Figura 13 - Eventos de letramento focalizados de 11/09/2008



Fonte: dados gerados durante a realização da pesquisa.

Excerto 1 - "Reta numérica"

			Comentários
1	**Professora:**	nesses dias	
2	**Paula:**	ai	
3	**Professora**:	escutem nesses dias na reta numérica vocês jogavam o dado	
4	**Fábio:**	reta o quê?	dando ênfase à pergunta
5	**Professora:**	reta numérica. Lembram que a profe pediu para vocês falarem e daí vocês jogavam o dado e caminhavam caminhavam mais um?	
6	**Fábio:**	reta numérica?	novamente enfatiza a pergunta; pergunta para Ângela, sobrepondo-se ao turno da professora
7	**Ângela:**	escuta!	com ênfase
8	**Fábio:**	como se escreve?	
9	**Professora:**	o Fábio vamos escutar? Depois vocês caminharam mais ainda só que agora quem vai por primeiro vai tirar um número para saber em que ponto na reta vai quando a gente está aqui que vai voltar será que é continha de mais ou de menos?	Parou em frente a Fábio e se dirige a ele de modo enfático, com tom de voz alto
10	**Alunos:**	menos	

[61] Em algumas momentos da sequência interacional, como pode ser observado nas linhas 25, 28 e 63, não consegui identificar o(s) falante(s) em algumas falas porque não aparecem no vídeo.

11	**Professora:**	menos porque nós estamos voltando nós estamos tirando então antes nós fizemos a adição na reta numérica agora nós vamos fazer o que nós vamos fazer? como se chama menos? subtra?	
12	**Alunos:**	ção	em voz alta
13	**Professora**:	se chama subtração vamos fazer as partes voltarem está bom? então a primeira que vai ir é a Paula Paula vai tirar um bilhetinho para saber em que ponto ela vai na reta numérica	pede para Talita buscar o dado que ficou na sala seleciona Paula para ser a primeira, seguindo conforme estavam sentados
14	**Paula:**	nove	Paula pega um bilhete
15	**Professora:**	nove pode ir na reta numérica no nove pode ficar aqui já fica em cima agora Paula vai jogar o dado está nove menos?	palavra "nove"dita em tom de voz alto pergunta a todos em tom de voz alto
16	**Alunos**:	seis	Paula joga o dado.
17	**Professora**:	seis, vem cá	
18	**Paula**:	um, dois, três, quatro, cinco, seis	contando os passos sobre a reta numérica
19	**Professora**:	seis está agora Paula vai registrar isso, pega aqui o giz, como é que Paula vai registrar isso?	
20	**Ângela**:	ela parou no nove	
21	**Professora**:	nove, então vai nove bem pode fazer a continha nove me é mais ou menos?	Paula escreve o número no passeio com giz
22	**Alunos**:	menos	
23	**Professora**:	menos quantos passos ela teve que dar?	em tom de voz alto, para todos
24	**Maria**:	cinco	
25	**?**:	seis	
26	**Professora**:	seis seis	
27	**Maria**:	ela parou no onze	
28	**?**:	não ela parou **no três**	"no três" com volume de voz decrescente
29	**Professora**:	**igual a?** onde ela parou?	a pergunta em negrito sobreposta ao turno de uma criança não identificada por mim, com tom de voz alto
30	**Ângela/Maria**	no três	
31	**Professora**:	parou no três então se tem nove e tira três você fica com?	
32	**Ângela/Maria**	seis	
33	**Professora**:	seis ela parou no seis muito bem então pode sentar Clara tire um bilhetinho para você saber em que ponto na reta numérica você tem que ir	chamando para que Clara fosse a próxima. Clara tira um bilhete e lê
34	**Clara:**	treze	
35	**Professora:**	vai na reta na reta numérica no ponto treze agora dá o bilhetinho e joga o dado	
36	**Clara:**	seis	os colegas contam com ela os passos dados sobre o desenho da reta numérica
37	**Professora:**	seis muito bem ela está em que ponto?	faz a pergunta para a turma
38	**Alunos:**	treze	
39	**Professora:**	quantos passos ela tirou?	
40	**Clara:**	no treze	
41	**Professora:**	no treze então vamos lá agora ela vai registrar pega	

		um giz escolhe a cor então vamos lá onde você foi?	
42	**Ângela:**	é é menos	
43	**Professora:**	menos quanto que caiu o dado?	
44	**Clara:**	seis	
45	**Ângela/ Maria:**	ela parou no sete	
46	**Professora:**	igual a?	
47	**Ângela/Maria:**	sete	
48	**Professora:**	sete muito bem muito bem Clara	
			A professora segue selecionando os alunos pela ordem – chama cada aluno respeitando a ordem em que estão sentados; chama dois alunos, seguindo-se o mesmo padrão de organização do jogo Quando chega a vez de Fábio, ele se levanta antes de ela selecioná-lo.
49	**Professora:**	Fábio tire um bilhetinho que número tem aí?	Fábio olha para os colegas, ri e coloca a mão no queixo
		onde está este número? Por enquanto só vamos achar esse número acha onde que está este número? olha o bilhetinho e olha o número, Fábio, ah então agora então vamos ver que número que é este Fábio? heim?	indicando que Fábio localizasse o número na reta numérica; localiza o número que havia no bilhete.
50	**Colegas**:	dez	
51	**Professora**:	sh que número é?	pede silêncio; olhando para Fábio
52	**Fábio**:	dez	em tom de voz quase inaudível
53	**Professora**:	dez muito bem, então, agora você pega o dado e joga	rindo, Fábio pega o dado e tira o número um;
54	**?**	um	
55	**Fábio**:	um	
56	**Professora**:	um então agora pega o giz que você quer em que número você parou em qual número? Você estava onde?	professora rindo segue
57	**Fábio:**	dez	
58	**Professora:**	dez então vem aqui e faz a continha dez não aqui em cima faz aqui embaixo ou lá em cima	Fábio registra a conta matemática
59	**Fábio:**	dez	
60	**Professora:**	não não não é para cá a gente sempre começa do lado esquerdo e vai para o direito vamos fazer de novo? Isso e vai para cá dez para cá para cá, Fábio, quanto que caiu no dado? Lembra ainda? Quantos passos você deu?	Fábio reescrevendo a conta matemática
61	**Fábio:**	um	em tom de voz bem alto
62	**Professora:**	um igual a? onde que você parou? Em qual número? Você lembra ainda, Fábio? Olha aqui	professora mostrando a reta numérica
63	**?:**	dez	depois de um tempo, em sobreposição ao turno da professora
64	**Fábio:**	nove	
65	**Professora:**	muito bem isso	
			a atividade segue sendo

realizada por outras crianças

A professora em conjunto com Fábio mostra como fazer a conta matemática, pois ele escreve a conta com os números espelhados e a professora diz para ele que deveria seguir da esquerda para a direita, pede que ele abandone aquela conta e recomece logo acima. No entanto, Larissa também escreve o número 7 espelhado e a professora que a está acompanhando diz um enfático "MUITO BEM!!!"; André também escreve o número 5 espelhado e nada é dito; o número 7 – do 17 – foi escrito por Ângela como se fosse o número 1, e foi Maria quem chamou sua atenção para isso.

Enquanto os alunos estavam realizando a atividade, a professora poderia ter envolvido mais os estudantes a ajudar na realização da atividade, em todos os momentos e com todos os alunos. Não apenas no momento de registrar por escrito a conta, mas no momento de retomar o número do dado jogado, de ver sobre os passos dados sobre a reta numérica. Quando a professora saiu para ajudar Talita a arrumar o material para ir ao hospital ver o irmão que havia nascido, a professora pediu que eu desse continuidade à atividade e finalmente era a vez de Caroline. Ela realizou a atividade com muita timidez e como não estava conseguindo realizar a atividade sozinha fui questionando a todos sobre quantos passos ela deveria dar, como registrar a conta, etc. Todos se envolveram/ participaram, foi só perguntar o que achavam que todos se aproximaram para ajudar, olhar, conferir, todos em volta, acocorados ou de joelhos na calçada.
A atividade é realizada por todas as crianças. Em alguns momentos, ela é realizada coletivamente; em outros, mais individualmente. Por exemplo, quando era a vez de Paula, Clara, Maria, Yasmin, Eduardo, Ângela a professora faz o questionamento em tom de voz mais alto e o direciona à turma; Isso serve de incentivo para que os colegas auxiliem na contagem dos números, no registro escrito da conta, bem como na soma dos resultado.
Parece que são essas as oportunidades que fazem a aula mais participativa e mais interessante para os alunos... mesmo porque, segundo a professora, "*os alunos gostam muito de se ajudar, bem como são muito companheiros"*. (Diário de Campo – 11/09/2008).

("Reta Numérica", 11/09/2008)

Depois de todas as crianças estarem sentadas e organizadas, a professora retoma e explica a tarefa, o que acontece entre as linhas 1 e 13. Durante essa explicação, Fábio toma o turno e inicia uma pergunta (linha 4) e obtém resposta da professora (linha 5). Não demonstrando estar afiliado à explicação da professora, ele formula uma nova pergunta (linha 6) e dessa vez a direciona à Ângela. Ela, que estava prestando atenção ao que a professora estava explicando, diz a ele que escute o que ela (a professora) está dizendo (linha 7). Ainda não satisfeito com as respostas recebidas, toma o turno e direciona nova pergunta à Ângela (linha 7). Dessa vez, a professora chama-o pelo nome e com uma expressão vocal enfática pede para que ele escute (linha 8).

Na linha 15, a professora seleciona Paula para iniciar a atividade. Finalizando a explicação da tarefa, a professora faz perguntas que utiliza como estratégia para abrir espaço de participação. Entre as linhas 13 e 33, a professora auxilia Paula na realização

da atividade, utilizando-se de perguntas que servem de convites à participação[62], sendo que faz isso nas linhas 15-19-21-29-31; contudo, durante o lance do jogo em que a jogadora era Paula, as perguntas não foram formuladas diretamente a ela, nem respondidas por ela, mas pelos colegas, como pode ser visto nas linhas 16-20-22-30-32, o que foi ratificado pela professora como pode ser visto nas linhas 17-21-23-31-33. A exceção a essa sequenciação na interação com Paula está é a única ocasião em que esta se autosseleciona, na linha 18; neste momento, a menina toma o turno para fazer acompanhar sua ação física de uso da linguagem verbal.

Para dar sequência à aula, a professora seleciona Clara para ser a próxima a realizar a atividade (linha 33). A interação com Clara (entre as linhas 33-48) também foi realizada com perguntas direcionadas a todos os participantes (linhas 37-39-43-46) e também a ela (41). No entanto, embora algumas perguntas fossem direcionadas ao grupo (linhas 39-43), Clara autosseleciona-se para responder (linhas 40-44). Em outros momentos, embora a professora tivesse selecionado Clara para responder, Ângela toma o turno imediatamente após a pergunta formulada pela professora e relembra uma informação já conhecida de todos (linhas 9-10-11), necessária à elaboração da conta matemática (linhas 41); a professora ratifica a ação de Ângela, mas reformula a pergunta feita anteriormente (linha 42). Dessa vez, Clara autosseleciona-se e oferece uma resposta (linha 43) à pergunta; Ângela e Maria autosselecionam-se e oferecem resposta diferente daquela dada por Clara (linhas 44-45). A professora ratifica Ângela e Maria, formula nova pergunta (linhas 46) e mais uma vez Ângela e Maria tomam o turno (linhas 47) e respondem a pergunta. Apesar de a professora ratificar ambas, a avaliação final da sequência, com o "muito bem", é dirigida a Clara (linhas 48), aluna inicialmente selecionada para realizar a atividade.

Conforme exemplifiquei com base na interação com Paula e Clara, o auxílio da professora e dos colegas promoveu participação e interação. Em alguns momentos da interação, a professora abriu espaço para a participação, utilizando-se de perguntas feitas para a turma, em tom de voz alto, normalmente usando o pronome "ela" (*ela* parou no nove, quantos passos *ela* teve que dar até aqui?, onde *ela* parou?). É importante notar, contudo, que a estrutura das sequências em questão, em termos da participação, é predominantemente proposta e gerenciada pela professora. Note-se que a própria participação no jogo é organizada de modo extensivamente centralizado pela

[62] Ver Ramos (2010)

professora, que seleciona quem deve “tirar o bilhetinho” a cada vez e, em consequência, tornar-se, em princípio, o centro da resolução do problema matemático que serve de pano de fundo à brincadeira, embora nem sempre esse possível protagonismo seja sustentado conjuntamente na interação subsequente, como já se viu no contraste entre os modos de participar proporcionados quando da escolha de Paula e Clara para jogar.

Além disso, ao convidar os alunos para participação na interação verbal, a professora lança mão de perguntas de resposta conhecida e, fazendo uso de ações diversas, oferece avaliação das respostas, como pertinentes ou não. Isso já fica claro no modo como a interação se constrói para iniciar a atividade, momento no qual está sendo feita uma retomada do jogo e, por meio dela, do próprio conteúdo matemático (linhas 01 a 13). Vimos que os participantes cossustentam, nessa fase de introdução ao jogo, a proposta de organização sequencial da professora, com exceção de Fábio. Quanto a isso, vimos que as contribuições não alinhadas de Fábio acabam por provocar avaliações negativas pela professora e pela colega Ângela, que, por meio de ações diversas (volume de voz, orientação física, e diretivos na forma de ordens – “escuta!”; “o Fábio vamos escutar”), constroem ativamente a não ratificação da contribuição do menino, que havia insistido na autosseleção e num pedido de esclarecimento do que fosse e de como se escrevia, afinal, “reta numérica”.

É importante notar, ainda, que mesmo mais adiante, quando não se está realizando a retomada de conhecimento compartilhado que cabe apenas ser lembrado, essa estruturação de iniciação, por meio de pergunta de resposta conhecida, resposta e avaliação – denominada IRA na literatura de análise da interação face a face em sala de aula; cf. Sinclair e Coulthard (1975), Cazden (2001), Garcez (2006), entre outros trabalhos – é ciclicamente utilizada para fazer avançar o jogo, que é, afinal, um jogo para aprendizagem. Para examinar esse tipo de sequência mais detidamente, tomemos a sequência que vai da linha 19 até a linha 33, abaixo repetida.

19	**Professora**:	seis está agora Paula vai registrar isso, pega aqui o giz, como é que Paula vai registrar isso?	
20	**Ângela**:	ela parou no nove	
21	**Professora**:	nove, então vai nove bem pode fazer a continha nove me é mais ou menos?	Paula escreve o número no passeio com giz
22	**Alunos**:	menos	
23	**Professora**:	menos quantos passos ela teve que dar?	em tom de voz alto, para todos
24	**Maria**:	cinco	
25	**?**:	seis	
26	**Professora**:	seis seis	
27	**Maria**:	ela parou no onze	

28	**?**:	não ela parou **no três**	"no três" com volume de voz decrescente
29	**Professora**:	**igual a?** onde ela parou?	a pergunta em negrito sobreposta ao turno de uma criança não identificada por mim, com tom de voz alto
30	**Ângela/Maria**	no três	
31	**Professora**:	parou no três então se tem nove e tira três você fica com?	
32	**Ângela/Maria**	seis	
33	**Professora**:	seis ela parou no seis muito bem então pode sentar Clara tire um bilhetinho para você saber em que ponto na reta numérica você tem que ir	chamando para que Clara fosse a próxima. Clara tira um bilhete e lê

Temos uma primeira sequência IRA das linhas 19 a 21; em seguida, novamente das linhas 21 a 23. Nas duas sequências, igualmente, a professora dirige aos alunos pergunta que convida à oferta de informação por ela conhecida. No primeiro caso, Ângela faz sua contribuição, que é ratificada e avaliada como correta pela professora, que, para isso, faz uso de repetição do conteúdo do turno da menina. No segundo, a mesma estratégia de sequenciação é construída conjuntamente pela professora e por um grupo de alunos: pergunta focal de informação conhecida formulada pela professora, resposta por alunos em coro, avaliação positiva por repetição de conteúdo do turno anterior, usada como gancho para dar seguimento à interação pela proposta de nova pergunta.

Em seguida, nos turnos que se estendem das linhas 23 a 26, pode-se notar que, ao fazer uso da sequência IRA, a professora trata de selecionar a participação bem-vinda em sua avaliação. Seguindo o turno de iniciação, linha 23, Maria oferece sua contribuição, linha 24, mas esta não é ratificada por nenhum dos participantes. Ao contrário, em seguida, na linha 25, por meio de autosseleção, um participante (não pude indentificar qual dos alunos) toma o turno e oferece contribuição alternativa, que é imediatamente ratificada e avaliada positivamente pela professora, que repete seu conteúdo como modo de fazer progredir a interação. É interessante notar que, neste ponto (linha 27), Maria se autosseleciona para tomada do turno e inicia uma sequência interacional que proporciona a si mesma reconstruir, conjuntamente com a professora e com dois colegas, os passos do raciocínio que levaram à resposta esperada que ela mesma não tinha sabido dar. Essa contribuição é sequencialmente ratificada e insere uma negociação turno a turno dos passos para obtenção da resposta "seis". A sequência estende-se das linhas 27 a 33. Nela, apesar de Paula ter sido selecionada para jogar o jogo, o acesso ao piso é de fato garantido a Maria, a Ângela e à professora. Esta vai

iniciando sequências e avaliando as respostas corretas oferecidas pelas duas até que se encerra a sequência, com a explícita avaliação positiva "seis ela parou no seis muito bem". Note-se que no início do lance há sobreposição de turnos (linhas 28 e 29), prevalecendo a organização sequencial organizada na base da pergunta de iniciação da professora.

Assim, ao longo desses lances do jogo "Reta numérica", a construção do conhecimento conjuntamente selecionado como pertinente inclui diversas ações de professores e alunos, que vão dando destaque à negociação do conteúdo *subtração* e organizam sua interação tendo como estratégia predominante de discurso o gerenciamento das sequências turno a turno pela professora e a presença de sequências IRA. Dentro desse quadro, predominam perguntas da professora que não se dirigem a nenhum participante em especial, e prevalecem as contribuições daqueles que ofecerem a resposta esperada pela professora, dentro do esquema iniciação-resposta-avaliação. Por fim, a autosseleção para tomada de turno é ratificada em alguns pontos, sendo que, em um deles, serve à reconstrução de um raciocínio pela aluna Maria, que propõe, ela mesma, a iniciação de uma sequência interacional, acolhida pela professora.

No entanto, apesar de oferecer suporte pedagógico e interacional da maneira descrita, algumas ações da professora seguem outra orientação. No caso de Fábio, as perguntas foram dirigidas diretamente a ele (linhas 49, 51, 53, 56, 60, e 62), normalmente chamando-o pelo nome ou usando o pronome "você" ("*você* parou em qual número", "*você* estava onde?", "*Fábio*, quanto que caiu no dado", "quantos passos *você* deu?", "onde *você* parou?"). Apesar dessa mudança de endereçamento das perguntas, os colegas seguem tomando o turno para responder, oferecendo ajuda a Fábio, o que pode ser visto na linha 50, na repetição do excerto das linhas 49 e 65.

49	**Professora:**	Fábio tire um bilhetinho que número tem aí?	Fábio olha para os colegas, ri e coloca a mão no queixo
		onde está este número? Por enquanto só vamos achar esse número acha onde que está este número? olha o bilhetinho e olha o número, Fábio, ah então agora então vamos ver que número que é este Fábio? heim?	indicando que Fábio localizasse o número na reta numérica; localiza o número que havia no bilhete.
50	**Colegas**:	dez	
51	**Professora**:	sh que número é?	pede silêncio; olhando para Fábio
52	**Fábio**:	dez	em tom de voz quase inaudível
53	**Professora**:	dez muito bem, então, agora você pega o dado e joga	rindo, Fábio pega o dado e tira o número um;

54	**?**	um	
55	**Fábio**:	um	
56	**Professora**:	um então agora pega o giz que você quer em que número você parou em qual número? Você estava onde?	professora rindo segue
57	**Fábio:**	dez	
58	**Professora:**	dez então vem aqui e faz a continha dez não aqui em cima faz aqui embaixo ou lá em cima	Fábio registra a conta matemática
59	**Fábio:**	dez	
60	**Professora:**	não não não é para cá a gente sempre começa do lado esquerdo e vai para o direito vamos fazer de novo? Isso e vai para cá dez para cá para cá, Fábio, quanto que caiu no dado? Lembra ainda? Quantos passos você deu?	Fábio reescrevendo a conta matemática
61	**Fábio:**	um	em tom de voz bem alto
62	**Professora:**	um igual a? onde que você parou? Em qual número? Você lembra ainda, Fábio? Olha aqui	professora mostrando a reta numérica
63	**?:**	dez	depois de um tempo, em sobreposição ao turno da professora
64	**Fábio:**	nove	
65	**Professora:**	muito bem isso	

Usando tom de voz baixo, a professora silencia as crianças (“sh”, linha 51), demonstrando a todos que a ajuda ao colega não é bem-vinda, o que pode ser observado ainda no final da linha 51, quando a professora reformula sua pergunta inicial (“que número que é?”), direcionado-a a Fábio, inclusive com o olhar. Na sequência da interação, como demonstrei acima, a partir da linha 53, a professora utiliza-se de todos os turnos tomados por ela para reiterar e garantir que Fábio realize a atividade sozinho e que a ajuda de qualquer colega não seria aceita, e faz isso usando o pronome “você”ou chamando-o nominalmente.

Nesse contexto, apesar de duas tentativas não ratificadas de ajuda iniciadas pelos colegas, como pode ser verificado nas linhas 54 e 63, Fábio entende que ele tem que resolver sozinho a conta matemática e que os colegas não poderão auxiliá-lo. Desse modo, a cada seleção que a professora faz, ele oferece a resposta esperada, numa sequência de turnos, como: P-A-P-?[63]-A-P-A-P-A-P-?-A-P.

Nesse evento de letramento matemático, as crianças interagem com a leitura (leitura de números no desenho da reta numérica e no dado) e a escrita (professora e alunos discutem como fazer o registro escrito da conta matemática) de maneiras diferentes. Essas diferenças se relacionam aos diferentes modos como participam

[63] Alunos não identificados por mim.

verbalmente e como sua participação é ou não ratificada. Também por receberem ou não a ajuda dos colegas no momento do registro da conta matemática. Quanto mais o conhecimento matemático se torna manifesto, maior ajuda recebe e oferece o participante. Vimos isso entre as linhas 13 e 48, em que as ações e tomadas de turnos permitem que Clara, Maria, Ângela, Paula e alguns alunos não identificados participem conjuntamente do jogo, enquanto que Fábio (linhas 49 a 65), por exemplo, deve realizar a atividade sozinho, ou apenas com a ajuda da professora; como vimos, esse arranjo é construído conjuntamente por Fábio e pela professora no momento da interação, e os colegas, que inicialmente fazem ofertas de ajuda, acabam por deixar que o menino se encaminhe para resolver sozinho a conta. Assim, essa distinção de Fábio aparece na interação e é notada já nas anotações em diário de campo.

> A atividade é realizada por todas as crianças. Em alguns momentos, ela é realizada coletivamente; em outros, mais individualmente. Por exemplo, quando era a vez de Paula, Clara, Maria, Yasmin, Eduardo, Ângela a professora faz o questionamento em tom de voz mais alto e o direciona à turma; Isso serve de incentivo para que os colegas auxiliem na contagem dos números, no registro escrito da conta, bem como na soma dos resultado.
> Parece que são essas as oportunidades que fazem a aula mais participativa e mais interessante para os alunos... mesmo porque, segundo a professora, "*os alunos gostam muito de se ajudar, bem como são muito companheiros"*. (Diário de Campo – 11/09/2008).

Outro momento em que a professora dá um tratamento diferente a Fábio pode ser observado na linha 60, durante o registro escrito da conta matemática, pois ela intervém e regula sua forma de registro escrito, mas não faz o mesmo com outros alunos como Larissa, Ângela e André. Essa distinção foi anotada nos diários de campo.

> A professora, em conjunto com Fábio, mostra como fazer a conta matemática, pois ele escreve a conta com os números espelhados e a professora diz para ele que deveria seguir da esquerda para a direita, pede que ele abandone aquela conta e recomece logo acima. No entanto, Larissa também escreve o número 7 espelhado e a professora que a está acompanhando diz um enfático "MUITO BEM!!!"; André também escreve o número 5 espelhado e nada é dito; o número 7 – do 17 – foi escrito por Ângela como se fosse o número 1, e foi Maria que chamou sua atenção para isso. (Diário de Campo – 11/09/2008).

A professora, ao mediar esse evento de letramento matemático, demonstra uma orientação pedagógica que não considera o contexto interacional imediato das crianças, pois, em alguns casos, não vê suas ofertas de ajuda e suas tentativas de, por meio de autosseleção, propor outros cursos para a interação distintos daqueles gerenciados por

ela mesma como possibilidades de potencializar os conhecimentos já construídos e os que ainda estão em construção. No entanto, em outros vários momentos, oferece um conjunto variado de possibilidades de lidar com os problemas matemáticos, conectando conceitos a suas aplicações e promovendo a dimensão discursiva em sala de aula.

4.1.2 Orientações de letramento: a centralidade do código alfabético nas atividades pedagógicas de rotina

Nesta seção, concentrarei a análise em dois excertos interligados: "A letra é emendada" e "Mostra!! Ergue asssim, ó!!". Ambos são fruto da proposta pela professora de uma atividade como rotina: o dizer em voz alta, por um dos alunos, da história de um livro por ele escolhido antecipadamente. Essa atividade combina elementos de contação de história, leitura em voz alta e atividade de rodinha, e ocorre todos os dias durante as aulas da professora de referência.

Passarei, em seguida, à análise de "A letra é emendada". Conforme a Figura 13 acima, esse segundo excerto ocorreu no mesmo dia do Excerto 1, analisado anteriormente. No final do turno da tarde [17h00min], depois de os alunos realizarem atividades matemáticas escritas acerca da reta numérica e outras atividades iniciadas antes do recreio, a professora propõe a tarefa, iniciando a sequência[64] por meio de uma pergunta que indica que a turma já conhece a estrutura dessa atividade de rotina, pois a pergunta questiona apenas quem será o aluno a realizá-la naquele dia.

Excerto 2 - "A letra é emendada"

1	**Professora:**	agora vamos ver quem é que está na vez de contar outra história?	
2	**Ângela:**	EDUARDO	
3	**Professora:**	o Eduardo	
4	**Fábio:**	Eduardo	repete o que Ângela disse
5	**Professora:**	então vem cá Eduardo, todo mundo	
6	**Fábio:**	André	diz o nome de André também, com se estivesse pensando em voz alta
7	**Professora:**	guardem tudo o que vocês têm na mão	alunos chamam a professora

[64] Em algumas momentos da sequência interacional, como pode ser observado nas linhas 22 e 24, não consegui identificar o(s) falante(s) em algumas falas porque não aparecem no vídeo.

		vamos nos ajeitar bem	Eduardo vem para a frente da turma e fica conversando com Fernando sobre o nome do livro
8	**Ângela:**	vem mais para frente Eduardo	
9	**Eduardo:**	A cozinha de Diverti9	lê o título do livro, abre-o e mostra aos colegas e não dá sequência à leitura
10	**Larissa:**	lê	com tom enfático
11	**Fernando:**	ele não sabe emendada	referindo-se à letra cursiva
12	**Eduardo:**	(incompreensível)	
13	**Professora:**	o quê?	
14	**Eduardo:**	(incompreensível)	
15	**Professora:**	como?	
16	**Eduardo:**	essa história é muito comprida	
17	**Professora:**	tá, mas você tem que contar a história!!	com tom enfático
18	**Eduardo:**	tá com letra emendada	
19	**Professora:**	uhm?	
20	**Eduardo:**	tá com letra emendada	
21	**Professora:**	mas foi você que escolheu esse livro na biblioteca	
22	**?:**	OLHA AS FIGURAS	em volume de voz bem alto
23	**Professora:**	mas não pediu para ninguém ler para você?	
24	**?:**	LÊ AS FIGURAS	em volume de voz bem alto
25	**Professora:**	heim? Mas você não pediu para alguém ler para você?	Eduardo para em frente à turma, com o livro aberto, olhando para a professora
26	**Professora:**	você não sabe ler? É isso que você acabou de dizer? Uhm? Eduardo, fala, o que foi?	
27	**Eduardo:**	tá escrito desse jeito, eu...	
28	**Professora:**	você não sabe contar essa desse jeito, é isso que você quer dizer?	
29	**Eduardo:**	uhum	
30	**Professora:**	está, então, que você tinha... lembra que a profe sempre diz que ah essa eu não quero contar a profe sempre diz então escolhe um outro que você queira contar	
31	**Eduardo:**	eu peguei um livrinho ontem da biblioteca	
32	**Professora:**	mas a profe não está dizendo da biblioteca oh tem esse livrinho aqui da escola que a profe sempre deixa vocês escolherem um para contar	mostrando a mesa repleta de livros de leitura que ficam à disposição na sala de aula
33	**Fernando:**	dá para pegar aquele que eu peguei se você quiser	
34	**Professora:**	oh e quando lembra que aquele da biblioteca você me disse profe tem letra emendada e eu disse então Eduardo não pega ou então pede para alguém que saiba ler para você só que você precisa ler tá? Certo? Mas tudo bem, deixa eu só ver aqui uma coisinha... quem é o próximo a contar a história? A Paula? Se você tivesse que contar a historinha hoje você saberia contar a história de seu livro?	Paula faz que sim com a cabeça e se levanta
35	**Paula:**	pode ser mas se fosse outro poderia ser	mas argumenta que não tem o livro
36	**Professora:**	e a Clara, saberia contar sua história ou quer preparar	

		antes em casa?	
37	**Paula:**	eu conseguiria contar a história sem que precisasse	
38	**Professora:**	é? Heim? Clara também não? Eduardo fica para amanhã, já vai ali e vai escolher o seu livro	alunos falam todos ao mesmo tempo algo incompreensível
39	**Professora:**	a Paula vai contar uma história para nós sem o livro dela, mas ela vai contar e nós vamos ouvir, pode ser? Ou você vai contar uma história que está ali?	Paula, sem responder, dirige-se à mesa para escolher um livro
40	**Professora:**	você já leu?	
41	**Paula:**	eu não	
42	**Professora:**	então vamos deixar para amanhã	
44	**Paula:**	profe, mas eu consigo	
44	**Professora:**	ah? Uhum?	
45	**Paula:**	profe, mas eu consigo, profe!	
46	**Professora:**	mas daí nós vamos ter que esperar você ler... vamos deixar para amanhã está? está bom? Então, senta! Eduardo, então, você se prepara porque amanhã é você	
47	**Fernando:**	Eduardo pega daquele da	incompreensível
48	**Professora:**	ele pode escolher Fernando, mas cada um tem que saber da sua responsabilidade, o Eduardo não foi legal, ele sabia que era a vez dele, ele sabia que era a vez dele contar a história e ele não se preocupou em arrumar, né, Eduardo? Lembra que lá na biblioteca a profe já te avisou?	

("A letra é emendada"– 11/09/2008)

No excerto acima, estou interessada especialmente em chamar atenção para os conteúdos da conversa e para o modo como tais conteúdos são negociados por todos em suas intervenções e ações; as orientações de letramento aí exibidas serão de especial importância para a compreensão do que está em jogo nas aulas com a professora de referência.

Observamos acima que a professora formula uma pergunta e a direciona ao grupo (linha 1). Ângela (linha 2) toma o turno e apresenta a resposta, enquanto Fábio oferece contribuições que demonstram sua incerteza com relação a quem estava designado como principal responsável pela atividade naquele dia (linhas 4 e 6). Na linha 5, a professora ratifica a resposta de Ângela e na linha 7 propõe que todos se alinhem à atividade.

Desse modo, nessas intervenções, há cinco autosseleções pelos alunos: na linha 8, Ângela pede que Eduardo fique mais à frente do grupo; na linha 9, Eduardo dá início à atividade e lê o título do livro (depois de se ter apoiado em interação verbal acerca do título com o colega Fernando), porém, não dá continuidade à leitura; na linha 10, Larissa pede que Eduardo leia a história; na linha 11, Fernando comunica ao grupo que Eduardo "não sabe emendada"; na linha 12, Eduardo toma o turno e diz algo inaudível, os participantes demonstram conhecer os modos como se espera que esse tipo de

atividade transcorra e, ao mesmo tempo, demonstram que a maneira de Eduardo participar demanda justificativa; essa busca por justificar as ações de Eduardo manifesta que os participantes se orientam na direção da reponsabilização deste e de todos os envolvidos por uma sequência de ação esperada; não se construindo do modo esperado a sequência, uma justificativa torna-se a ação pertinente.

A professora se orienta para as ações dos participantes, toma o turno e pede explicações a Eduardo, conforme linhas 13 e 15. Na tentativa de explicar o porquê de não ler o livro, Eduardo afirma que é muito comprido (linha 16). A professora aceita seu argumento, mas insiste que leia o livro (linha 17). Não tendo alternativa, revela à professora que "tá com letra emendada". Em resposta a essa oferta de justificativa, a professora responsabiliza explicitamente Eduardo pela escolha do livro (linha 21), evidenciando que a justificativa ofertada por Fernando (na linha 11) e assumida pelo próprio Eduardo é insuficiente.

Um colega não identificado, na tentativa de ajudar Eduardo, autosseleciona-se e sinaliza a possibilidade de Eduardo ler o livro por meio das figuras (22 e 24). No entanto, a professora e os demais participantes não o ratificam, e a sequência segue seu curso, com a insistência da professora em questionar a escolha por Eduardo daquele livro (30-32-34). Eduardo assume em tom de voz muito baixo "tá escrito desse jeito", isto é, com letra cursiva, e a professora confirma com ele que o motivo de ele não 'contar' a história é o tipo de letra (28) e sua falta de competência para realizar a tarefa. É importante notar o emprego da professora de dois termos para fazer referência a o que estava acontecendo – *saber ler*, *saber contar desse jeito*. Ao fazê-lo, ela parece sobrepor o conceito de ler e contar à capacidade de decodificar a letra cursiva. Ao mesmo tempo, é importante também assinalar que antes, nas linhas 23 e 25, ela havia oferecido uma interpretação alternativa do que é esperado na atividade, ao mencionar que Eduardo podia ter se valido da ajuda de alguém ao preparar-se para a atividade, desde que esse alguém tivesse lido para ele. Em seguida, Fernando, querendo contribuir para a resolução do impasse, autosseleciona-se e sugere que Eduardo pegue o livro que ele leu (linha 33), sendo solidário com o colega.

Assim, temos aqui várias sinalizações de que há uma orientação de letramento que prevalece: ler parte do texto verbal e da capacidade de decodificá-lo. Isso pode ser construído numa preparação à atividade com a ajuda de alguém ou a partir de um livro outro, com relação ao qual Eduardo pudesse fazê-lo; além disso, esse fator, conforme as manifestações da professora, deveria ter sido um critério chave para a seleção do livro

pelo aluno. A sugestão de que isso possa ser feito a partir de figuras, entretanto, não é acolhida, nem negociada.

Na tentativa de garantir a realização da tarefa pedagógica proposta, a professora seleciona Paula para que leia seu livro (linha 34). Apesar de Paula afirmar que consegue ler seu livro (linhas 43 e 45), a professora solicita que Eduardo escolha outro livro (linha 46) e desiste do pedido feito a ela (Paula). Fernando autosseleciona-se (linha 47) e não é ratificado pela professora, o que faz com que ela retome o argumento de que Eduardo havia escolhido o livro sem considerar suas instruções, demonstrando irresponsabilidade e falta de preocupação (linha 48).

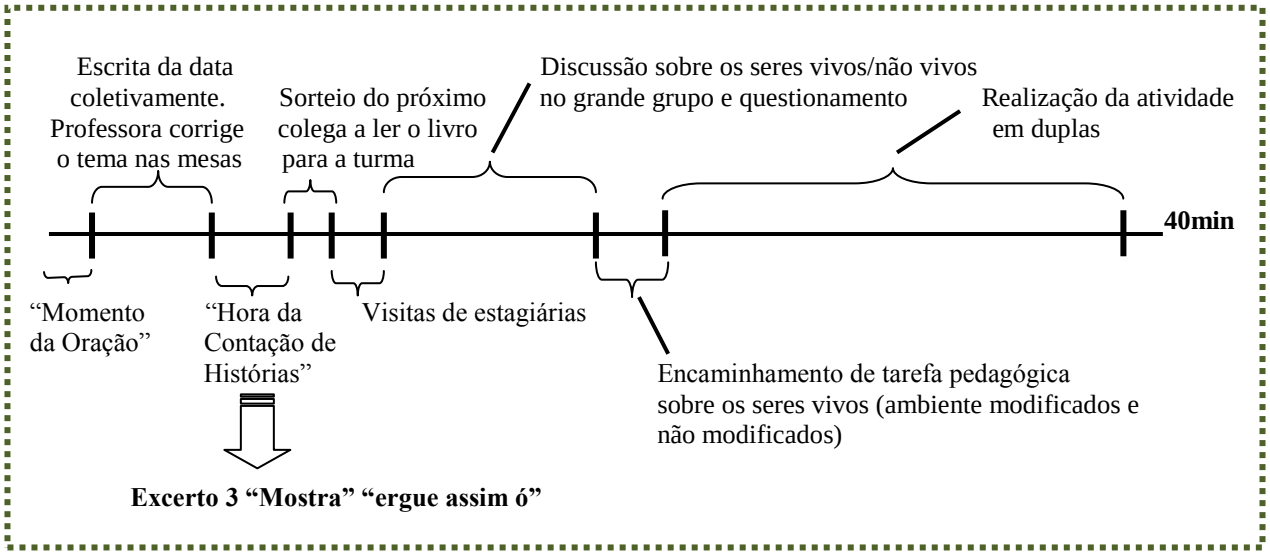
Nesse excerto, pode-se notar um evidente esforço conjunto entre os participantes para que a tarefa pedagógica seja realizada. Vimos isso entre as linhas 10 e 48, em que as ações e as tomadas de turno permitem que Ângela, Eduardo, Larissa, Fernando, Paula e alguns alunos não identificados participem conjuntamente da construção do evento de letramento. No entanto, durante o desenvolvimento da sequência interacional, o valor atribuído à escrita, à interação em torno da escrita e ao sentido que é dado a ela pelos participantes, o que pode ser observado nas linhas 22 e 24, vai se tornando menos relevante do que o valor atribuído à letra cursiva, conforme discutimos. Nesse contexto específico e situado, o código alfabético é uma condição essencial para que alguém possa participar da atividade pedagógica. Nesse sentido, as interpretações são compatíveis com aqueles discutidos por Heath (1982; 1983), Street (1984) ou Terzi (1995; 2002); ou seja, ao se compreender o letramento de modo autônomo, não há meios de valorizar os diferentes sentidos que tem a escrita para diferentes crianças, o que acaba por distinguir, na escola, as oportunidades de participação delas nas atividades pedagógicas.

Passando à análise do Excerto 3, conforme mostra a Figura 14 ilustrada abaixo, este ocorreu logo após o "Momento da Oração" e da leitura das frases que as crianças haviam escrito em casa, com a ajuda dos pais. Essa interação é fruto da atividade de outra rotina realizada na turma a qual, em geral, é composta pelo Momento da Oração, escrita coletiva da data e correção do tema.

A sequência em questão inicia-se quando a professora confirma com o grupo a conclusão das atividades anteriores e convida a todos para ouvirem Eduardo ler uma história. Assim, esse excerto está diretamente ligado ao Excerto 2, pois os dados nele

analisados foram gerados com base em registros audiovisuais transcritos de interação[65] que dá continuidade à atividade pedagógica a que se refere o Excerto 2 – "A letra é emendada". Nesse dia, Fábio estava ausente.

Figura 14 - Eventos de letramento focalizados de 12/09/2008



Fonte: dados gerados durante a realização da pesquisa.

Excerto 3 - "Mostra!!" "Ergue assim, ó!!"

1	**Professora:**	pessoal todos fizeram a data e tudo? Então vamos fazer o seguinte agora, agora o Eduardo vai contar para nós a história, então, vamos lá Eduardo, pode vir!	Eduardo, que não tinha participado da atividade de rotina "Momento da oração" e nem da escrita da data, pois ficou lendo o livro que leria aos colegas, caminha em direção à professora e lhe mostra o livro, o mesmo da aula passada – A Cozinha de Diverti9 – e conversam alguma coisa inaudível pausa
		mostre bem a capa!	
2	**Eduardo:**	Diverti9 tem um belo restaurante todas as manhãs apronta 9 mesas com 9 toalhas de mesa (passa para a página seguinte, mostra as figuras para os colegas e continua lendo) quando os clientes vão embora, Diverti9 fecha o restaurante saem 9 limões, 9 laranjas da cesta de frutas	lendo o livro, com algumas pausas breves. A diretora chama a professora, que sai da sala Passa para a página seguinte

[65] Em algumas momentos da sequência interacional, como pode ser observado nas linhas 3, 4, 7 e 8, não consegui identificar o(s) falante(s) em algumas falas porque não aparecem no vídeo.

3	**?**:	mostra tem que mostrar	um colega não identificado por mim pede que ele mostre as imagens do livro. Ele mostra muito rapidamente e com o livro quase fechado
4	**?**:	sempre se esquece de mostrar!!	outro comentário de um colega não identificado
5	**André:**	segura o livro assim	mostrando com gestos que deveria deixar o livro bem aberto para que todos pudessem ver
6	**Eduardo:**	abre-se a geladeira e saem 9 pepinos e 9 cenouras	continua a leitura. Estava passando para a página seguinte.
7	**?**:	MOSTRA!!	
8	**?**:	ERGUE ASSIM, Ó!!	Eduardo ergue o livro, bem aberto para todos verem
9	**Eduardo:**	atenção! Abre-se a gaveta e saem 9 garfos e 9 colheres 9 9 panelas saem com suas tampas batendo palmas 9 xícaras gritando BRAVO! BRAVO! Dona Frigideira diz: TODO MUNDO VAI DORMIR? 9 morangos 9 limões (lê algo incompreensível e faz um gesto negativo com a cabeça) enquanto os outros cansados dormem agora acabou já!	professora retorna à sala de aula mostra o livro, bem aberto e bem alto, por mais tempo e vai virando de um lado a outro da sala para que todos vejam
10	**Professora:**	leu tudo?	em tom de voz baixo e sorrindo
11	**Eduardo:**	sim	
12	**Professora:**	muito bem! Parabéns, né? Olhem hoje como o Eduardo contou bem, né? Bem legal!! vamos ver agora quem vai ser para a semana que vem	a professora vai até a estante, pega a caixinha com os nomes dos alunos da turma para que Eduardo sorteie um colega para ler sua história na próxima aula Eduardo sorteia Clara, que vai ler uma história na próxima aula

("Mostra!!" "Ergue assim, ó!!" – 12/09/2008)

Depois de as crianças terem realizado as atividades de rotina (Momento da Oração, escrita coletiva da data e correção do tema), a professora faz um convite à participação de Eduardo, retomando a atividade pedagógica de contação de uma história a partir de um livro selecionado pelo aluno (linha 1). Primeiro, chama a atenção do grupo para que se engajem à nova tarefa (pessoal, todos fizeram a data e tudo? Então vamos fazer o seguinte agora, agora o Eduardo vai contar para nós a história") e,

segundo, seleciona Eduardo para que leia seu livro (“então, vamos lá Eduardo, pode vir”) e lhe dá instruções iniciais sobre o que deve ser feito. Eduardo toma o turno e começa a leitura do livro (linha 2).

A transcrição da sequência interacional (linhas 3 a 5) contém trechos discursivos relevantes no sentido de exibirem modos como esses eventos de contar histórias são construídos pela turma. Além disso, vão tornando manifestas as orientações das crianças participantes sobre os sentidos da escrita que tem como suporte o livro infantil. As diferentes solicitações para que Eduardo mostrasse as páginas do livro – “mostra, tem que mostrar”; “sempre se esquece de mostrar!!” e “segura o livro assim” – interpostas à leitura vão dando um sentido bidimensional ao livro, ou seja, a escrita e as ilustrações fazem parte da construção de seu sentido.

Na linha 6, Eduardo retoma a leitura do livro e, mais uma vez, seus colegas (não me foi possível identificar quais) tomam o turno e dirigem-lhe os diretivos: “Mostra!!”, “Ergue assim, ó” (linha 7 e 8). A partir da linha 9, Eduardo retoma a leitura do livro e modifica suas ações, mostrando as ilustrações do livro sem pressa e para todo o grupo, conforme comentário da linha 9.

No caso específico desse evento de letramento, a sequência completa de turnos é: P[66]-A-A-A-A-A-A-A-A-P-A-P. Essa forma de dar sequência à interação é distinta daquela dos demais excertos até aqui analisados, que, como se procurou demonstrar no Excerto 1, segue a organização de participação referida por Cazden (2001) como típica da escola tradicional e baseada numa distribuição da palavra pelo professor, como em P-A-P-A-P etc. Excetuando os turnos de Eduardo, que estava lendo o livro, as seis autosseleções dos alunos aconteceram na ausência da professora (3-4-5-7-8). Assim que retornou à sala de aula, a professora recuperou o turno (9-10-11-12), passando a seguinte sequência de turnos a ser a seguinte: A-P-A-P.

À medida que Eduardo assume o papel de leitor e lê para os colegas, o ato de ler passa a ser a atividade central da aula; há também interação entre as crianças; ao mostrar as imagens e ser cobrado para que faça isso, Eduardo e os colegas estão manipulando conjuntamente o livro e, com isso, interagem para a construção conjunta de uma narrativa que possa ser compreendida por todos. Nessa direção, passa a ser relevante um plano de diálogo que se refere a um mundo de “faz de conta” e pode-se notar a recontextualização do vocabulário conhecido e de cenas vividas pelas crianças

[66] P (professora) e A (alunos/s).

(as frutas, os numerais, a cozinha, o restaurante, as toalhas de mesa, a mesa ...) em uma nova dimensão discursiva – a da narrativa. Desse modo, considerando essa dimensão, a história lida sensibiliza as crianças para sua linguagem e para seu conteúdo, desconsiderando o tipo de letra em que ela está escrita, diferentemente do que foi observado no Excerto 2, quando as ações dos participantes demonstram outra orientação.

Considerando a estrutura típica das narrativas, esse evento de letramento também ilustra uma dimensão cultural universal, conforme pode ser inferido do final da linha 10 ([...] enquanto os outros cansados dormem), ou seja, o final ou fecho das histórias infantis (normalmente feliz, nos contos de fada). Outro aspecto das dimensões cultural e discursiva que se torna aí relevante refere-se à palavra "fim", também encontrada nos contos de fada e nas histórias infantis de modo geral, retomada por Eduardo com a frase "agora acabou já!".

Assim, contrastando e combinando as interpretações exibidas pelos participantes nas duas tentativas registradas de realização dessa atividade pedagógica por Eduardo, em conjunto com sua turma de colegas e professora, podemos notar que, desde que se possa prosseguir sem manifestar incompetência para decodificar o texto verbal, é possível participar de eventos de letramento escolar lançando mão de outras maneiras de ler – dizer um texto estudado anteriormente, ancorar esse dizer à leitura de imagens e construir a fala em interação com as solicitações da audiência. Caso contrário, se ficar evidente a inabilidade em decodificar o texto verbal, (no caso registrado, a escrita cursiva), tais estratégias associadas à competência de construir discurso a partir de um livro são interditadas ao participante. Como no Excerto 3 o discurso verbal de Eduardo reproduz trechos de fato registrados no livro por meio do texto verbal vertido em escrita alfabética cursiva, pode-se dizer que se ratifica sua participação desde que ele possa apresentar provas, e provas fluentes, de que de algum modo interagiu com esse texto para participar. Partindo-se dessa condição, outros modos de dar sentido ao texto podem ser construídos conjuntamente, incluindo aí dar às representação visuais, ou "as figuras", muita centralidade como recurso para leitura. Desse modo, o letramento escolar proporcionado parece evidenciar que muitas linguagens e modos de participar estão implicados nas interpretações do discursos escrito, mas, ao mesmo tempo, torna central para a interação com esses discursos as competências ligadas à alfabetização.

4.1.3 Gêneros do discurso: diferentes relações entre escola e vida

Os quatro excertos (Excerto 4 “Receita Culinária”, Excerto 5 “Não é com éfe é com gê” Excerto 6 “Poema” e Excerto 7 “Relato escrito de uma experiência científica”) focalizam diferentes gêneros discursivos. Os primeiros três são parte de uma sequência de cinco períodos em um mesmo dia, conforme mostra a Figura 15. Sua seleção e análise tem como propósito mostrar que as orientações de letramento, manifestas nos modos de a professora construir tarefas pedagógicas, nos conteúdos expressos em metanarrativas diversas, em material discursivo disponível por meio de análise documental e, centralmente, na organização das interações, tem como propósito demonstrar que aparece nos dados uma relevante associação entre o gênero discursivo implicado nas atividades pedagógicas e a manifestação de interpretações mais e menos autônomas do letramento escolar. O excerto 7, “Relato escrito de uma experiência científica”, foi analisado com base em dados gerados por registros audiovisuais transcritos e em registros no diário de campo, como pode ser verificado na Figura 16.

O Excerto 4, “Receita Culinária”, também foi analisado com base em dados gerados por registros audiovisuais transcritos e em registros no diário de campo. Nesse dia, Fábio estava ausente. A sequência interacional desse excerto ocorreu após parte da correção do tema, o qual consistia em pintar os ingredientes necessários para fazer uma receita, separar os ingredientes e responder algumas perguntas relacionadas ao formato do gênero receita.

> [14h00] Antes desta aula, a professora havia solicitado que os alunos pedissem às suas mães receitas culinárias e escrevessem em seus cadernos. Nesta aula, a professora propõe ao grupo que corrijam o tema de casa. Como tema, os alunos deveriam ter pintado os ingredientes necessários para fazer uma receita, separado os ingredientes e respondido algumas perguntas, como: 1) “Qual dos textos (Texto 1, Texto 2, Texto 3) é uma receita?” 2) “Por que o texto que você escolheu é uma receita?” 3) “Além do título, que outras partes tem esse gênero?” 4) “Quais dos ingredientes dessa receita são frutas?” 5) “Além das frutas, que outros ingredientes tem nessa receita?”

Figura 15 - Caderno de planejamento da professora de referência

TEXTO 1

CHOCOLATE CROCANTE, CARAMELIZADO COM FLOCOS DE ARROZ, HUMMM, UMA DELÍCIA.

TEXTO 2

2 POTES DE MARGARINA
1 PACOTE DE BOLACHA
2 KILOS DE ARROZ
1 KILO DE FEIJÃO
3 CENOURAS
5 TOMATES
1 LITRO DE LEITE
1 PACOTE DE FARINHA

TEXTO 3

VITAMINA DE FRUTAS

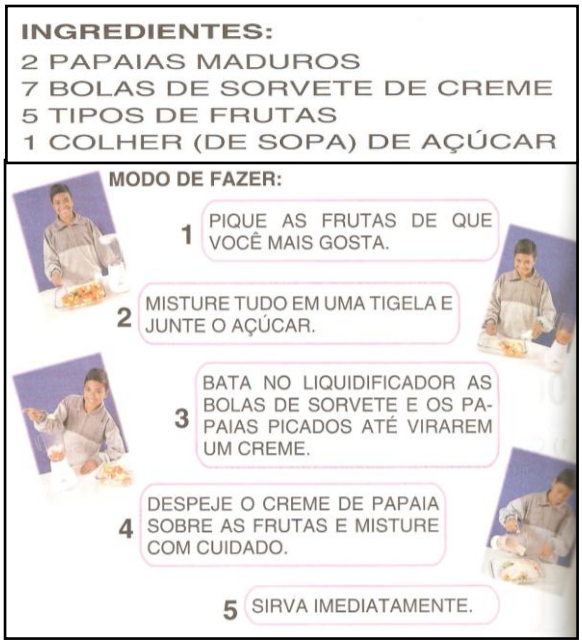
INGREDIENTES
1 MAÇÃ SEM CASCA E COTADA EM PEDAÇOS
1 FATIA DE MAMMÃO
1 BANANA PICADA
1 XÍCARA DE LEITE
ACÚCAR A GOSTO E GELO

MODO DE PREPARO:
BATA NO LIQUIDIFICADOR A MAÇÃ, A FATIA DE MAMÃO, A BANANA, O AÇÚCAR E O LEITE.
RETIRE DO JARRO E COLOQUE O GELO.
RENDIMENTO 1 COPO

Fonte: dados gerados durante a realização da pesquisa, novembro de 2008

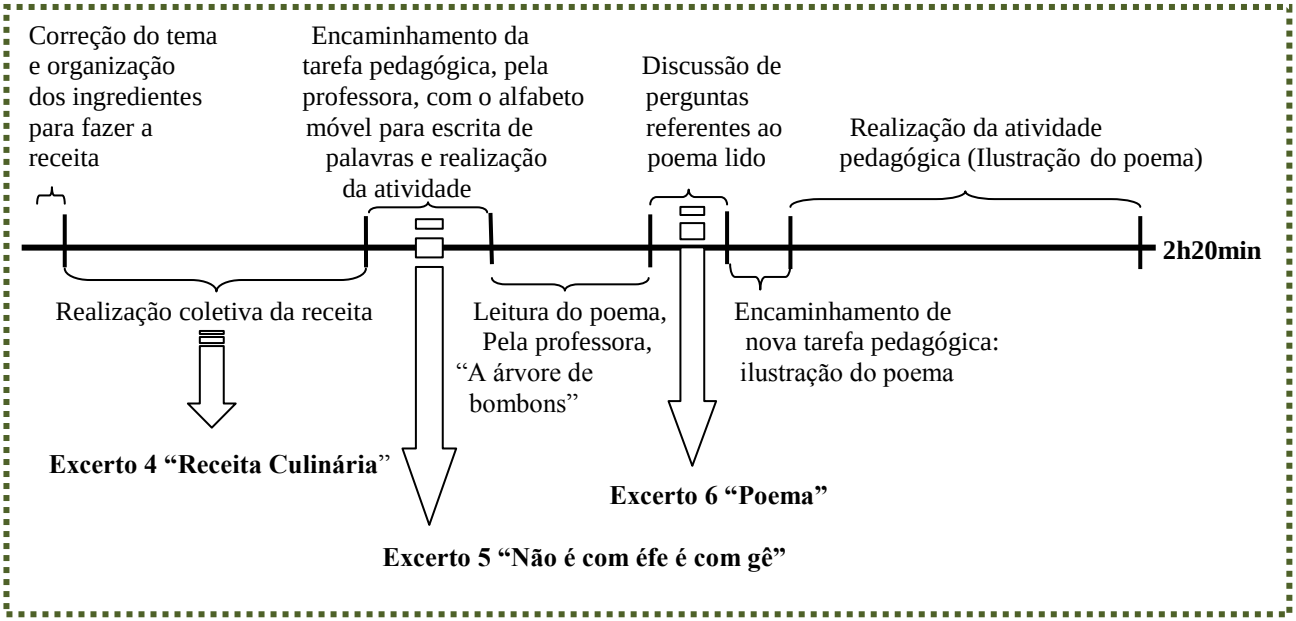
A professora apresenta à turma três textos e solicita que façam algumas atividade relacionadas a eles e, especialmente, utiliza-se de perguntas para encorajar as crianças a formularem hipóteses iniciais sobre as características do gênero receita. Após a finalização de parte da correção do tema pelos participantes, a professora dá continuidade à aula. Neste ponto, ocorre a interação transcrita no Excerto 4. Nela, são lidos em voz alta os seguintes textos:

Figura 16 - Material documental acumulado para a pesquisa



Fonte: dados gerados durante a realização da pesquisa., novembro/2008

Figura 17 - Eventos de letramento focalizados de 21/11/2008



Fonte: dados gerados durante a realização da pesquisa.

Excerto 4 - "Receita Culinária"

1	**Professora:**	onde devemos olhar caso não sabemos uma receita de cor?	
2	**Yasmin:**	na receita	
3	**Professora:**	o que são os ingredientes?	
4	**Paula:**	a quantia que coloca	
5	**Professora:**	não só a quantia, mas também o que colocamos	na sequência, a professora pede à Larissa que leia os ingredientes
6	**Larissa:**	ingredientes: 2 papaias maduros, 7 bolas de sorvete de creme, 5 tipos de frutas, i colher de sopa de açúcar	
7	**Professora:**	o que se faz por primeiro?	Yasmin e Paula leram juntas e em voz alta
8	**Yasmin e Paula:**	modo de fazer: primeiro pique as frutas de que você mais gosta. Misture tudo em uma tigela e junte o açúcar. Bata no liquidificador as bolas de sorvete e os papaias picados até virarem um creme. Despeje o creme de papaia sobre as frutas e misture com cuidado. Sirva imediatamente.	o modo de fazer é lido e comentado pela professora, conforme iam fazendo a receita

Grupo segue decidindo quem seria convidado para comer a SALADA DE FRUTAS que eles estavam fazendo. Decidiram que convidariam os professores, a diretora e que guardariam também para as merendeiras experimentarem.
[14h10] Voltaram ao tema, a parte de separar os ingredientes para o creme e para a salada de frutas. Paula lê tudo o que ela havia feito.

> Larissa, Talita, Yasmin, Eduardo e João fizeram todo o tema, somente esqueceram o açúcar (uma colher).
> [14h15] Clara ainda estava desenhando a colher de açúcar (um dos ingredientes).
> João também quis ler sua resposta: como ele havia separado os ingredientes e o creme.
> [14h16] Os alunos guardaram os materiais, menos Paula, Talita e Yasmin, que ficaram com a receita para ler para a turma, em voz alta, tanto os ingredientes quanto o modo de fazer durante a realização da receita.
>
> ("Receita Culinária", 21/11/2008)

A tarefa inicial de reconhecimento das funções desse gênero textual topicaliza outras questões (onde devemos olhar caso não sabemos uma receita de cor?; o que são os ingredientes?) (propósito e formato, respectivamente). As perguntas retomadas pela professora são respondidas por Yasmin, Paula e Larissa. Outro aspecto destacado pela professora refere-se à descrição dos procedimentos sequenciais ou o passo a passo de uma receita (O que se faz por primeiro?) (formato). Yasmin e Paula leem juntas as etapas que devem ser seguidas para fazer a receita. A turma também vê a necessidade de decidir que pessoas seriam convidadas para comer a "salada de frutas com sorvete".

Considerando a estrutura típica de uma receita, há também um conjunto de categorias, como: nome, ingredientes, modo de fazer e rendimento, as quais seguem uma ordem específica. No entanto, com base nessa ordem sequencial pode haver variação dos tipos de frutas, sabor do sorvete etc, de acordo com o gosto de cada participante ou do grupo.

Assim, esse evento de letramento extrapolou os limites da sala de aula, quando estabeleceu uma atividade comunicativa e informacional relacionada aos contextos situados reais da vida cotidiana das crianças, o uso de receitas para fazer alimentos, como é o caso de Talita, que, segundo sua mãe:

> Quando fazemos as compras, nas embalagens dos produtos tem as receitas. Nesses dias em um pacote de polvilho tinha uma receita de bolo. Outra vez, tinha uma receita de pão que ela me fez fazer. Ela ia lendo e eu colocando os ingredientes. (Excerto de entrevista registrada em áudio em visita às famílias – 06/08/2009)

O Excerto 5, "Não é com éfe é com gê", propõe uma análise com base em registros de diário de campo e ocorreu no mesmo dia, na sequência da realização da receita culinária, com duração de aproximadamente 30 minutos. A tarefa pedagógica pode ser dividida em dois momentos complementares: escrita de palavras, pela manipulação de fonemas/grafemas que produzem novas palavras por contraste, e sua

definição, ligada a campos semânticos. Veremos, nessa atividade pedagógica, que entrará em jogo, de modo proeminente, o gênero "definição de significado de palavra", tanto como gênero emergente e ligado à tarefa proposta pela professora, quanto como gênero estável – o verbete de dicionário.

Excerto 5 - "Não é com éfe é com gê"

1	**Paula:**	é o nome de um animal	Todos muito envolvidos na realização dessa atividade. Paula escreve a palavra TRUTA
2	**Eduardo:**	nós já estudamos!!	Paula escreve a palavra BRUTA
3	**Professora:**	bruta, o que é?	
4	**Paula:**	é ser grosseiro	
5	**Professora:**	a porta também pode ser bruta	
6	**Paula:**	é áspera	ela também escreve a palavra GRUTA
7	**Paula:**	é uma coisa ruim!!	
8	**Clara:**	é coisa de santinha, já fui num lugar desses!!!	Eduardo escreve a palavra TRUTA
9	**Eduardo:**	é o nome de um peixe!! É o nome de um peixe bem grande!!	
10	**Professora:**		a partir desse comentário de Eduardo, a professora orientou para que pegassem o dicionário para conferir. Viram juntos como procurar. Logo Eduardo estava embaixo da mesa, brincando. Ele voltou a sentar-se na cadeira. A professora leu o significado da palavra no dicionário
11	**Eduardo:**	eu achei que era um peixe bem grande	
12	**Professora:**	aqui não diz que é peixe bem grande	deixaram o assunto por isso e iniciaram a construção de palavras com a letra F, por exemplo: Fábio, Fabiana, dando dicas para as crianças adivinharem que fruta poderia ser
13	**Professora:**	nome de fruta	
		é uma fruta bem gostosa	
16	**?:**	jabuticaba	
17	**Eduardo:**	não é com éfe é com gê	
18	**Professora:**	começa com fi	
19	**Yasmin:**	FIGO	sugere a resposta em tom de voz alto

20	**Professora:**	nome de animais da água com a letra éfe? ... Animal que vive na água e gosta de brincar	
21	**Paula:**	FOCA	sugere a resposta em tom de voz alto [16h15] todos fazendo a atividade, muito envolvidos, querendo acertar
21	**Professora:**	objetos com a letra éfe	

Crianças disseram *fósforo*, *faca*, *foicinha*, *forma*, *forno*, *facão*, *formas*, *fada*. José ajuda André a escrever as palavras.

(Diálogo anotado em diário de campo[67] - "Não é com éfe é com Ge", 21/11/2008)

Entre os turnos 3 e 6, Paula e a professora conversam sobre o significado da palavra *bruta*. Na linha 3, a professora pergunta sobre o significado da palavra escrita e Paula a define usando um sinônimo: "é ser grosseiro". A professora estende sua resposta usando a mesma palavra em um novo contexto: "a porta também pode ser bruta" (linha 5). Paula toma o turno e demonstra interpretar a fala da professora como um convite à complementação de sua resposta, e fornece a ela outro significado da palavra: "é áspera" (linha 6).

Nas linhas 7 e 8, Paula e Clara conversam sobre o significado da palavra *gruta* e Paula explica para Clara o significado da palavra, segundo sua compreensão (linha 7). Entretanto, para Clara, a palavra possui outra acepção (linha 8).

Eduardo, como Paula, escreve a palavra 'truta' e também comenta seu significado (linha 9). Ouvindo a descrição da palavra fornecida por Eduardo, a professora pediu que vissem seu significado no dicionário. De acordo com o minidicionário Houaiss, o significado do verbete 'truta', que foi lido integralmente pela professora em voz alta, é:

> s.f. **1** peixe de grande valor comercial, encontrado ou criado ger. em águas doces, frias e correntes **2** infrm. negociata, trambique [...]

Após a professora ter lido para ele o significado da palavra no dicionário, Eduardo tenta se explicar, justificando que, de certo modo, tinha se enganado (linha 11). Assim, naquele momento situado e a partir da intervenção da professora, o texto do dicionário passa a tomar o lugar de uma 'verdade absoluta' (linha 12), sem que se estabeleça uma relação entre o conhecimento de Eduardo e o conteúdo lido em voz alta.

[67] Como pode ser observado na linha 16, não há identificação do falante porque não consegui fazer o registro em diário de campo.

Nota-se, nesse excerto, a construção de uma desvalorização da experiência e da contribuição dele, bem como de sua construção inicial de significados ligados à escrita.

Assim, enquanto do caso de Paula houve um movimento de acolhimento e abertura para outras significações além da oferecida inicialmente pela menina, no caso de Eduardo foi produzida conjuntamente uma não ratificação dos conteúdos por ele trazidos para a interpretação da palavra estudada.

Assim, mais uma vez a interação entre as crianças e a professora contribuiu para a construção de conhecimentos sobre a escrita e de significados relacionados a ela, o que pode ser observado no diálogo entre o grupo, no uso do dicionário, na reflexão sobre que letras são necessárias para escrever determinadas palavras, conforme mostrou o excerto acima. As oportunidades de participação e a ratificação distinta de diferentes contribuições, entretanto, segue sendo notada, com forte ênfase na avaliação positiva de respostas que se alinhem ao repertório da professora e aos sentidos ligados a instrumentos valorizados pela escola, como o dicionário. Desse modo, diferentemente do que acontece no gênero receita, a livre associação entre experiências extraescolares e o tratamento escolar da escrita não se dá do mesmo modo quando o trabalho está concentrado no nível da palavra e lida diretamente com o alfabeto, com definições e com um instrumento normativo, o dicionário.

O excerto 6, gerado a partir de registros audiovisuais[68], inicia-se quando a professora lê um poema para os alunos. O poema é sobre uma árvore que produz bombons, balas, chocolate, enfim, trabalha com a imaginação e a fantasia.

Excerto 6 - "Poema"

1	**Professora:**	eu vou ler para vocês e depois de escutarem nós vamos fazer o nosso trabalho é em relação a isso que eu vou ler A árvore de bombons você já ouviu falar em uma árvore esquisita que dá doces e bombons, balas, cocadas de fitas?	inicia a leitura do poema em voz alta para a turma
2	**?:**	não!	
3	**?:**	não!	
4	**?:**	não!	
5	**?:**	não!	
6	Professora:	todas as frutas do mundo nela estão penduradas; sempre maduras, docinhas, já nascem cristalizadas um gato de chocolate, e um cachorro de pão doce, são da árvore sentinelas; mas nos deixam tocar nela portanto, é só chegar, e os doces apanhar. porém há um probleminha: onde fica a arvorezinha?	segue a leitura do poema crianças rindo e acompanhando

[68] Em algumas momentos da sequência interacional, como pode ser observado nas linhas 2, 3, 4, 5, 12, 16, 18, 19 21, 31, 37, 46 e 48, não consegui identificar o(s) falante(s) em algumas falas porque muitas crianças falam em sobreposição de turnos.

		onde é que ela fica mesmo? em que lugar bom se esconde? fica na terra dos sonhos, no país do não sei onde!...	atentas a leitura. Eduardo lendo as atividades de seu caderno
7	**Paula:**	no País do Nunca?	
8	**Professora:**	este é um poema e foi adaptado está no livro Mundo das Crianças, está? O que vocês acharam dessa árvore de bombons?	
9	**Paula:**	GOSTOSA!!!	
10	**Professora**:	quem não queria ter uma árvore dessas no pomar? levantem os braços	
11	**Crianças:**	eu! eu!	com os braços erguidos
12	**?:**	eu queria ter	
13	**Professora:**	ah! eu queria ter	muitas crianças falam ao mesmo tempo que queriam uma árvore assim, onde e com o quê
14	**Professora:**	nesse poema, quais são as guloseimas que tem nessa árvore? Vocês lembram?	
15	**Paula:**	doces	
16	**?:**		incompreensível
17	**Professora:**	não... aquilo que eu li	
18	**?**:	chocolate	
19	**?:**	doces	
20	**Professora:**	chocolate doces	
21	**?**:	balas	
22	**Paula:**	pirulitos	
23	**Clara:**	gatos	
24	**Yasmin:**	cachorro	
25	**Professora:**	cachorro de chocolate, de comer, né? balas, doces	crianças continuam conversando
		que mais coisinhas vocês colocariam ou está bom?	
26	**Paula:**	está bom	
27	**Professora:**	pensem além de chocolate, balas, pirulitos, que mais vocês iriam colocar?	
28	**André:**	bombom	
29	**Professora:**	bombom	
30	**André:**	chocolate	
31	**?**:	chicle	
32	**Professora:**	chocolate eu ia colocar	
33	**Yasmin:**	*babaloo*	
34	**Professora:**	eu ia colocar sor	espera que as crianças completem o restante da palavra
35	**Crianças:**	vete!!	
36	**Professora:**	eu ia colocar sorvete	
37	**?**:	picolé	
38	**Professora:**	picolé	
39	**André:**	salgadinho	
40	**Professora:**	salgadinho mas essa árvore é salgada ou doce?	
41	**Crianças:**	doce!!	
42	**Professora:**	doce, será que poderíamos colocar salgadinho nessa árvore?	
43	**Crianças:**	não!	
44	**Professora:**	na última estrofe desse poema diz o seguinte faz uma pergunta onde será que fica essa árvore? em que lugar se esconde?	

45	**Paula:**	NA TERRA
44	**Professora:**	será que existe essa árvore? Em que lugar pode ter uma árvore como essa?
46	**?:**	nos nossos sonhos!!
47	**Professora:**	nos nossos sonhos ali pode tudo pode ou não pode?
48	**?:**	sim!
49	**Professora:**	agora eu quero que vocês desenhem a árvore dos nossos sonhos com tudo o que vocês gostariam de ter nela

As crianças começam a ilustração do poema em seus cadernos de Artes, conforme mostro abaixo, com a reprodução de algumas de suas produções.

Figura 18 – Atividade realizada a partir do poema ‘A Arvore dos sonhos’

Fonte: caderno da aluna Ângela, nov/2008

Fonte: caderno da aluna Clara, nov/2008

Fonte: caderno da aluna Caroline, nov/2008

De acordo com o comentário inicial da professora, ela ia ler o poema e, a partir dele, encaminharia um trabalho (linha 1). A natureza da tarefa a ser realizada e aludida pelo emprego da expressão bem conhecida dos alunos – *trabalho* –, entretanto, só é esclarecida na linha 48, e consistia em desenhar uma árvore dos sonhos, com tudo o que as crianças quisessem em seu caderno de Artes. No entanto, a leitura do poema extrapola seu objetivo inicial à medida que o fluxo interacional vai se desenvolvendo.

A professora inicia a leitura do poema. Sua primeira estrofe é uma pergunta (Você já ouviu falar / Em uma Árvore esquisita / Que dá doces e bombons, / Balas, cocadas de fitas?...). Quatro alunos não identificados autosselecionam-se (linhas 2, 3, 4 e 5), demonstrando estarem engajados na leitura. Na linha 6, a professora retoma a leitura do poema e a conclui. Paula autosseleciona-se (linha 7) e elabora uma pergunta-resposta para as perguntas dos dois primeiros versos da última estrofe do poema. A professora, no final da linha 8 e na linha 10, faz perguntas-convites para que as crianças apresentem suas opiniões. Paula e outras crianças que não consegui identificar autosselecionam-se e expressam suas opiniões (linhas 9, 11 e 12).

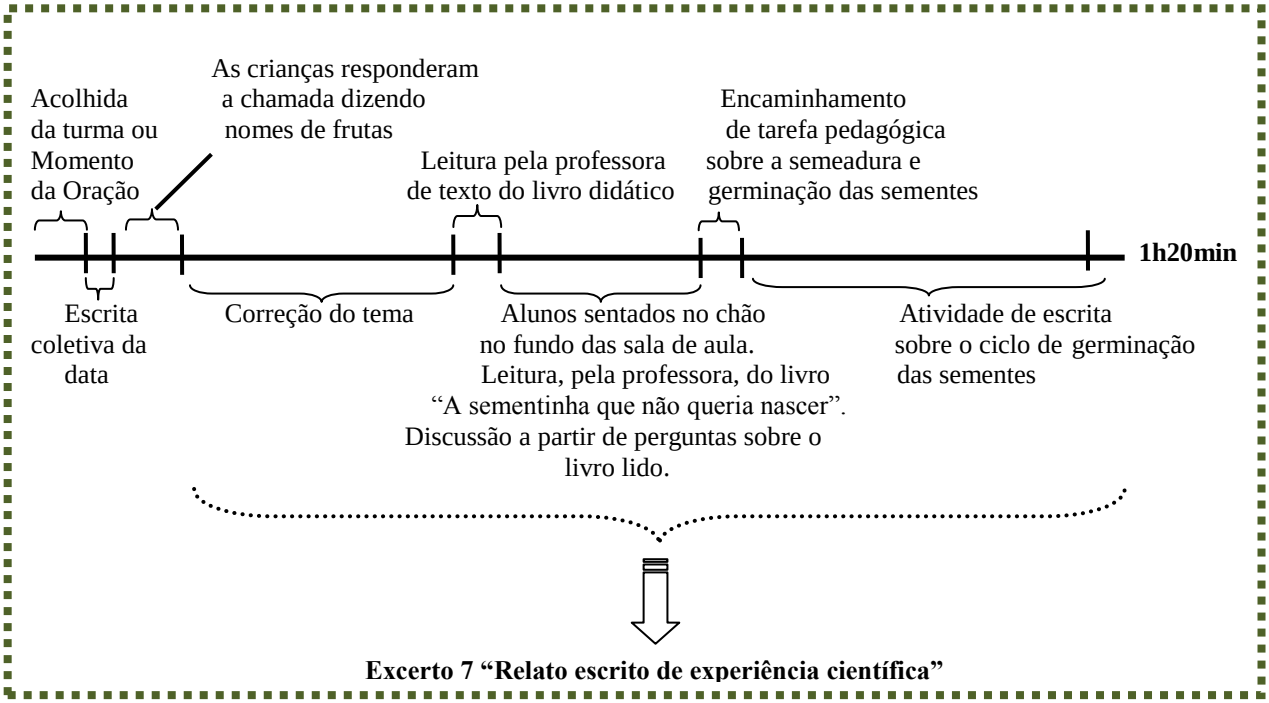
Na linha 14, a professora utiliza-se de uma pergunta para retomar o conteúdo do poema, o que é discutido turno a turno (P-A-A-P-A-A-P-A-A-A-A-P) até a linha 25. No final da linha 25, a professora novamente estende a interação solicitando a opinião dos alunos, o que é feito até a linha 43, com a seguinte sequência de turnos: P-A-P-A-P-A-A-P-A-P-A-P-A-P-A-P-A. Na primeira sequência de turnos, há mais autosseleções dos alunos; na segunda, a professora recupera seu turno a cada autosselção dos alunos, e gerencia a interação de maneira mais centralizada.

Entre as linhas 44 e 48 a professora formula outra pergunta, retomando o texto e mais uma vez estimula as crianças a expressarem suas opiniões. Paula e outros alunos não identificados tomam o turno e manifestam suas opiniões (linhas 45 a 46 e 48).

O trabalho interacional/discursivo proposto pela professora a partir da leitura do poema mostrou pontos relevantes, tais como: interação entre professora e crianças; alternância dos turnos entre os participantes, sem constante gerenciamento dessa distribuição pela professora; comentários ratificados durante e após a leitura do texto; engajamento das crianças, que prestam atenção ao texto que está sendo lido, respondem as perguntas feitas pela professora e pelo próprio texto; trabalho voltado ao desenvolvimento da imaginação (promovido pelo próprio texto, pelos convites da professora e pelas interpretações manifestas por alguns dos alunos); discussão sobre o conteúdo do poema e para além dele; aprendizagem de uma linguagem diferenciada, específica da linguagem da literatura; e, por último, uma proposta da atividade de desenhar a "árvore dos sonhos", resposta ao texto por meio de criação artística em modalidade visual. Parece, portanto, que a atividade pedagógica ligada a este gênero implica uma abertura a diferentes modalidades de participação, o que proporciona a expressão de sentidos diversos para o letramento, mesmo no contexto de uma atividade pedagógica escolar.

Diferentemente da linguagem literária utilizada no Excerto 6, no Excerto 7 "Relato escrito de experiência científica", aparecem diversas ocorrências de uma linguagem científica. Esse excerto constitui-se como vinheta narrativa e é fruto de diversas formas de geração de dados: registros em diário de campo e material documental (fotos e cadernos de alunos). Todos os alunos estavam presentes nessas aulas. Desse modo, a análise realizada reúne, na vinheta a seguir, diversas aulas de ciências, desenvolvidas ao longo de algumas semanas.

Figura 19 - Eventos de letramento focalizados de 05/11/2008



Fonte: dados gerados durante a realização da pesquisa.

Excerto 7 - "Relato escrito de experiência científica"

> A turma estava estudando em Ciências as etapas de semeadura e germinação das sementes. [13h29] Na sequência da atividade de rotina "Momento da Oração", a professora propõe que vejam juntos o tema, o qual solicitava que as crianças listassem *"o que as plantas podem nos dar?"*. A professora pergunta a turma "*O que a planta nos dá?"* Fabio lê de seu caderno "*Água*"; André responde "*Sombra*" e Yasmin sugere como resposta "*ar*". No quadro, a professora escreve "*purifica o ar*". Paula complementa a resposta dizendo "*limpa a água*". Vendo as sugestões de resposta, João afirma ter feito "*errado*", foi apagando e reorganizando suas respostas. Eduardo, apesar de ter escrito uma lista bem grande ("*Frutas, Ar, Oxigênio, Madeira, Papel, Semente, Flores")*, nada disse. Ficou brincando com os lápis e depois com as canetas. Ia comparando-os quanto ao tamanho lápis com lápis, depois lápis com caneta. Larissa oferece como resposta "*Chá*" e Ângela "*Frutas*". As respostas iam sendo escritas no quadro. [13h39] Fernando copia a lista do quadro. A professora complementa dizendo "*Alimento*", "*as plantas nos dão*

alimento!", ratificando a resposta de Ângela. A professora pergunta à Caroline sobre sua resposta, nada foi dito. Seguindo a aula, a professora instiga o grupo a pensar sobre: "*Há ainda uma coisa importante..."* Eduardo, em tom de voz bem alto diz "*oxigênio!!!"* Yasmin sugere como resposta "*madeira*". Não ratificando as respostas sugeridas, a professora diz: "*Adubo*". Eduardo, ainda inconformado, sem resposta da professora ao seu comentário, diz: "*profe., mas o oxigênio também é importante!!*!" Mais uma vez, sem resposta. Outros alunos como Paula, Caroline e Clara acompanham tudo. Logo em seguida, sem resposta, Eduardo volta a sua atividade de comparação; dessa vez, comparando os tons dos lápis. Olhou para mim e perguntou: "*Profe, qual é o mais forte?*" respondi e disse para ele que depois conversaríamos; a professora poderia não gostar de nos ver conversando durante a aula (toda hora tem uma história para contar, quer falar comigo). [13h38] leram a lista do quadro, todos juntos e em voz alta. Depois da leitura, olhou para mim e disse "*eu não escrevi adubo..." (afinal essa era uma coisa importante que a planta nos dá, segundo a professora).*

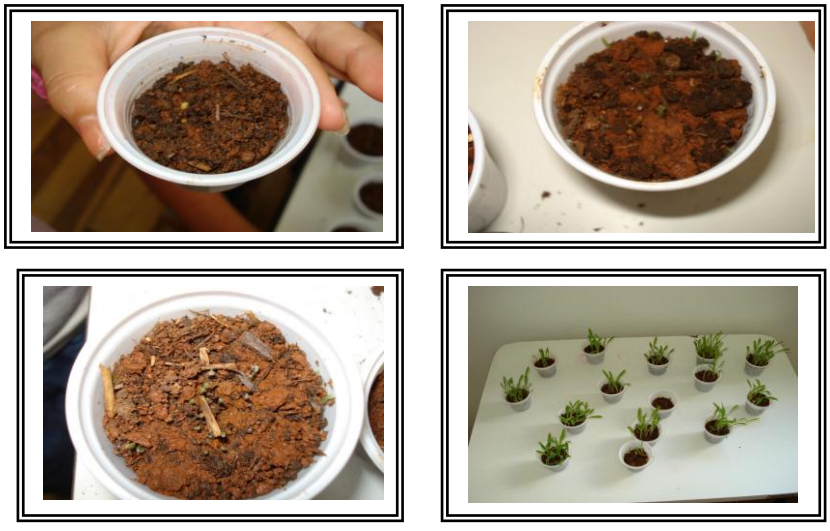
Concluída a correção do tema, a professora pergunta "Que outras plantas nascem de semente?" (já haviam visto que o feijão nasce de sementes). Como resposta, as crianças sugerem "*Milho, Pipoca, Feijão, Melancia, Arroz, Bananeira, Limão, Abacate*".

Os alunos fazem algumas atividades do livro didático de Ciências, e ouvem a história - "A sementinha que não queria nascer" - lida pela professora. A maioria das crianças ouve a história com atenção. [16h16] A professora para de ler a história e conversam sobre a planta pau-brasil, retoma a história na parte em que os personagens estavam fazendo um piquenique e aparece um símbolo como o de proibido estacionar, só que no lugar do desenho de um carro tinha uma árvore. A professora pergunta se sabem o que a placa significa. Talita responde que quer dizer "*Não pode derrubar as árvores*".

Durante esse período de trabalho com as plantas também foi realizada uma experiência de ciências – experiência científica – As crianças encheram de terra adubada copinhos plásticos e fizeram a semeadura de "*pastinho*", segundo elas. A atividade parece ter sido muito interessante, pois as crianças se envolveram, regando as sementes diariamente, além de acompanharem sua germinação. Todos ficaram muito contentes de ver seu copinho cheio de brotinhos. A cada dia eles observavam e se preocupavam com a luz solar. (Diário de Campo – Nov./2008)

As fotos abaixo mostram o momento de descoberta da germinação das sementes e, mais tarde, quando já estavam crescidas.

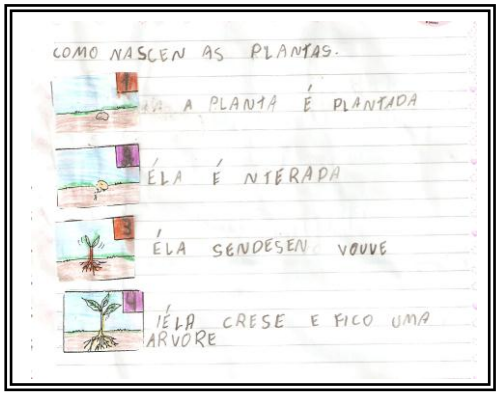
Figura 20 - Atividade de semeadura, germinação e crescimento de plantas



Fonte: dados gerados durante a realização da pesquisa., nov/2008

> Dando sequência ao estudo do ciclo de germinação das plantas, as crianças recebem uma atividade em que deveriam enumerar (de 1 a 4) nos desenhos a ordem de germinação e crescimento de uma semente/planta. Crianças discutem sobre a ordem que deveriam fazer. Paula argumenta: "*Esse é o primeiro, porque ela* (a semente) *ainda está enterrada*". "*É*", diz Eduardo, "*Ainda é semente!!!*" Enquanto isso, Fábio brinca com os lápis atrás das orelhas, segundo ele, "*minhas antenas*". A professora pergunta: "*Sabem o porquê dos números? o primeiro é no último desenho"* Rodrigo pergunta baixinho: "*Onde é o último???"*
>
> [14h25min] A professora escreve no quadro COMO NASCEM AS PLANTAS. Todos juntos leem a frase em voz alta; Paula e Eduardo, assim que a professora termina de escrever no quadro, leem em voz alta, independentemente. Depois, as crianças recortam e colam os desenhos no caderno, conforme o ciclo de germinação da semente.
> Para concluir essas atividades, a professora propõe que as crianças relatem por escrito, a partir da experiência realizada e da atividade organizada no caderno, o ciclo de germinação e crescimento das sementes, conforme mostro abaixo.

Figura 21 - Relato de experiência científica



Fonte: caderno da aluna Larissa, 05/11/2008 Fonte: caderno da aluna Talita, 05/11/2008)

(Excerto 7 - "Relato escrito de experiência científica", 05/11/2008)

A professora inicia a correção do tema, fazendo um convite à participação, para todos as alunos, retomando a pergunta "O que a planta nos dá?, deixando o próximo turno livre. Fábio, André, Yasmin, Paula, Eduardo, Larissa e Ângela autosselecionam-se e, como demonstração de que as respostas estavam sendo ratificadas, a professora ia escrevendo-as na lousa.

Na sequência da interação, a professora seleciona Caroline, que não fornece resposta, demonstrando não estar afiliada à atividade, ou não ter feito o tema. Perseguindo outras respostas, a professora faz novo convite a participação, de modo bastante amplo: "há ainda uma coisa importante". Em tom de voz alto, Eduardo autosseleciona-se fornecendo a resposta "oxigênio!!!". Yasmin também autosseleciona-

se e sugere “madeira” como resposta. No entanto, a professora não ratifica suas respostas e diz ao grupo qual era a resposta esperada: “adubo”. Eduardo toma o turno, seleciona a professora (“profe., mas o oxigênio também é importante!!!”) e, novamente não é ratificado. Novamente, percebe-se nessas anotações a oportunização diferenciada de participação que está acessível a distintos alunos, o que será retomado nas conclusões deste trabalho.

Dando sequência ao estudo do ciclo de germinação das sementes, a turma realiza duas atividades: a semeadura de sementes e faz o acompanhamento de sua germinação e, segundo, propõe a elaboração do relato escrito do ciclo de germinação das sementes. O relato deveria responder a pergunta “COMO NASCEM AS PLANTAS?” Além de várias atividades realizadas pelas crianças antes de realizarem a produção textual, elas ainda fizeram uma atividade de numerar ilustrações que representavam a ordem do ciclo de germinação das sementes observado pelas crianças na prática, através da experiência realizada em sala de aula. Além disso, tiveram a oportunidade de discutir com os colegas sobre que ordem (de 1 a 4) deveriam estabelecer (“esse é o primeiro, porque ela (a semente) ainda está enterrada”. “É”, diz Eduardo, “Ainda é semente!!!”) para que o ciclo de germinação ficasse na ordem certa.

Essa atividade de produção escrita do gênero textual ‘relato de texto científico’ possibilita às crianças usarem um vocabulário específico da área de Ciências (a semente está debaixo da terra; a semente é plantada; a semente nasceu, a planta cresce e se torna uma árvore), aprenderem uma frase nominal complexa, “ciclo de germinação das sementes”, típica de experiências e registros científicos, estabelecendo relação entre teoria e prática e interagirem construindo aprendizagens coletivas. Ao mesmo tempo, como se pôde notar a partir das anotações feitas na primeira aula, as crianças lançam mão de vocabulário específico e transpõem para esses contextos conhecimentos experienciais codificados em palavras de uso mais corrente – assim, falam em “ar” e em “oxigênio”; aprendem sobre “purificar” e “limpar”; e assim por diante. Nesse sentido, o elaborado trabalho com os conteúdos de ciências toma forma em um gênero discursivo – o relato de experiência – e um campo discursivo – a esfera científica, com seu vocabulário específico e seus modos específicos de proceder à construção de conhecimentos que se manifestarão na escrita. Nessa atividade pedagógica, o letramento escolar está fortemente ancorado em modos de estar no mundo pertinentes a um mundo extraescolar: o do fazer ciência. Como está relacionada ao solo e ao plantio, Eduardo parece ter se sentido bastante seguro em sua resposta.

4.2 AULAS DE ESPANHOL COM A PROFESSORA ESPECIALIZADA

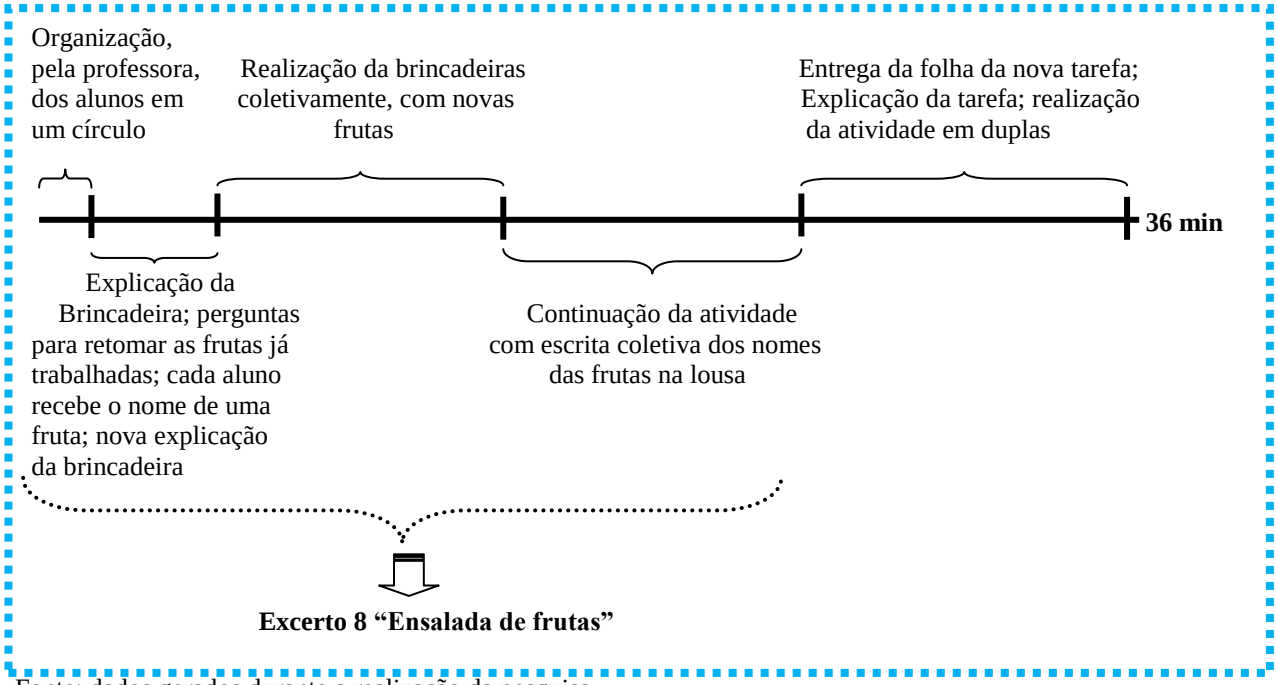
Nesta seção, apresento diversos excertos de sequências interacionais, excertos de diário de campo e material documentais acumulado para a pesquisa, dentre eles, cópias de atividades produzidas pelas crianças. Os dados são analisados de modo a verificar como os participantes gerenciam o discurso de sala de aula e seu engajamento nas atividades pedagógicas propostas. O primeiro excerto, apresentado na subseção 4.2.1, demonstra como os participantes gerenciam conjuntamente o discurso de sala de aula em uma atividade de jogo e a outra subseção, 4.2.2, estende a análise a fim de evidenciar o engajamento de todos e de cada um nas atividades pedagógicas.

4.2.1 O gerenciamento conjunto do discurso de sala de aula em uma atividade de jogo

O primeiro excerto analisado ocorreu durante a realização de um jogo chamado "Ensalada de Frutas" (excerto 8). Essa análise foi realizada com base em registros em diário de campo e registros audiovisuais. Todos os alunos estavam presentes nessa aula, que teve início com a organização dos alunos em um círculo.

> Os alunos são organizados pela professora em um círculo e recebem o nome de uma fruta, a qual se repetia a cada três alunos. Assim, quando um colega dizia o nome de uma fruta, quem representava a fruta chamada tinha que trocar de lugar. Como o número de cadeiras era menor ao de alunos, um deles sempre ficava sem sentar e era o próximo a dizer o nome de uma das frutas que estava sendo trabalhada. Quando alguém dizia "*Ensalada de Frutas*" todos tinham que trocar de lugar. A cada rodada da brincadeira, eram trabalhadas três frutas diferentes. Para iniciar a brincadeira, a professora seleciona Clara para dizer o nome de uma das frutas já distribuídas. A atividade é composta por três partes relacionadas entre si: oralidade, escrita no quadro individual e/ou coletiva; posteriormente, serviu de suporte lexical para o desenvolvimento de outras atividades de escrita no caderno.
>
> (Excerto de registro em Diário de Campo, 08/09/2008)

Figura 22 - Eventos de letramento focalizados de 08/09/2008



Fonte: dados gerados durante a realização da pesquisa.

Excerto 8 – "Ensalada de Frutas[69]"

1	**Professora:**	vamos a organizar un círculo solamente con sillas. ¿Qué son sillas?	
2	**Maria:**	cadeiras	
3	**Professora:**	solamente con sillas para tenernos un juego. Cierto? para eso, para conseguirnos hacer eso tú acá (para Caroline) Talita también , un poquito para acá, viene conmigo para acá	a professora auxilia as crianças a afastarem suas mesas e a reorganizarem suas cadeiras
		cada uno tendrá una fruta que ya estudiamos y vamos a hacer la "brincadeira" llamada Ensalada de Frutas.	os alunos começaram a falar nomes de frutas, quase todos ao mesmo tempo
4	**Fernando:**	naranja	
5	**Paula:**	uva	
6	**Eduardo:**	profe eu sou frutilla	
7	**Caroline:**	manzana	
8	**Professora:**	calma, calma, la profesora va a dar tres frutas para todo el grupo, entonces va a repetir los nombres y ahí cuando se llama por ejemplo sandía más de una persona tiene la fruta sandía todos tendrán de cambiar de lugar	
9	**Larissa:**	trocar de lugar assim?	fazendo gestos com as mãos

[69] Em algumas momentos da sequência interacional, como pode ser observado nas linhas 28 e 37, para exemplificar, refiro-me ao participante como "crianças", pois não consegui identificar o(s) falante(s) em algumas falas porque não aparecem no vídeo, além das diversas sobreposições de turnos.

10	**Professora:**	sí eso bien presten atención ¿qué frutas que ya estudiamos? Vamos a ver	
11	**Paula:**	manzana	
12	**Larissa:**	maçã	
13	**Paula:**	manzana	
14	**Talita:**	morango, mango	
15	**Eduardo:**	banana, melancia	
16	**João:**	melon	
17	**Yasmin:**	uva	
18	**Fernando:**	laranja	
19	**Maria:**	melon	
20	**Professora:**	cierto, vamos a prestar mucha atención sandía, uva, banana, sandía, uva, banana nosotros vamos al mercado y a comprar más que una fruta para hacer una ensalada de frutas ¿Qué será que es una ensalada de frutas?	e distribui nomes de frutas
21	**Paula:**	salada de frutas	
22	**Professora:**	Cuando tenemos más que una fruta junto para hacer una ensalada ahí a Clara se quiere todos, que todos cambien de silla, ¿va a decir lo que? Ensalada de frutas. Ahí todos tienen que cambiar. Cierto? (para todos) ¿Que es cambiar?	perguntou olhando para Fábio
23	**Fábio:**	trocar	
24	**Yasmin:**	tem que achar o lugar	
25	**Professora:**	Clara ¿tiene que llamar lo qué? Sandía, uva, banana o también ensalada de frutas. Clara, ¿qué tú quieres?	
26	**Clara:**	sandía	
			na sequência da atividade, outros alunos, como: Larissa, Eduardo, Talita, André, Paula, Fernando, Caroline, João, enfim, todas as crianças participam do jogo. A professora interage perguntando em espanhol (¿qué fruta quieres? vamos ahora buscar otras frutas ¿cierto? ¿vamos a cambiar de frutas? ¿vamos a ver cuántas frutas ya fueran? Melón, mango, limón, coco, frutilla, naranja, banana. Atención, más tres frutas…) (…)
27	**Professora:**	¿Qué fruta es frutilla? Ah? frutilla es mas o menos una fruta deste tamaño es del color rojo	
28	**Crianças:**	UVA	
29	**Crianças:**	COCO	
30	**Professora:**	¿Cómo la profesora habló es coco?	
31	**Clara:**	AMORA	
32			pausa
33	**Professora:**	da para hacer jugo para beber	

34	**João:**	guaraná	
35	**Professora:**	no	
			várias outras sugestões
36	**Professora:**	comienza con la letra m	
37	**Crianças:**	maçã	
38	**Professora:**	m o	escrevendo no quadro
39	**Crianças:**	morango	
			continuam a brincadeira oralmente
40	**Professora:**	viene acá vamos a ayudar ahora a Clara escribir el nombre de una fruta que hace parte del juego ¿qué fruta?	
41	**Crianças:**	NARANJA	
			outras sugestões como coco, uva
42	**Fernando:**	NARANJA	em tom de voz alto
43	**Professora:**	tá bom, calma NARANJA	a professora soletra para Talita escrever na lousa
44	**Professora:**	NA	
45	**Crianças:**	N A	
			Talita escreve NA
46	**Professora:**	RAN	
47	**Yasmin:**	o R e o Ã	
48	**Professora:**	o R e o quê?	
49	**Yamim:**	o A e o N	
50	**Professora:**	NARANJA	olhando para Talita
51	**André:**	o R e o A	referindo-se ao JA
52	**Yasmin:**	dois Rs e o A	
53	**Paula:**	o JOTA	
54	**Paula:**	o JOTA	
			Talita termina de escrever a palavra no quadro
55	**Professora:**	será que ficou 'cierto'?	
56	**Crianças:**	sim!!!	
57	**Professora:**	¿otra fruta que participó del juego?	
58	**Crianças:**	COCO	
59	**Professora:**	¿cómo se escribe, Yasmin?	
			Yasmin escreve no quadro a palavra COCO
		¿será que ta cierto? Coco cierto	lê "coco" soletrando
			O grupo segue discutindo sobre qual será a próxima palavra a ser escrita. Parte das crianças quer a palavra sandía e a outra frutilla. Parte das crianças canta em coro e em voz alta "sandia, sandia, sandia" e parte "frutilla, frutilla, frutilla"

		como é que é morango?	
60	**Crianças:**	MO	
61	**Professora:**	e em espanhol?	
			Crianças continuavam cantando “sandía” e “frutilla”
		¿vamos a escribir sandía o frutilla?	
62	**Algumas crianças:**	sandía	
63	**Outras:**	frutilla	
			a professora soletra a palavra FRU TI LLA, as crianças ajudam. Larissa e muitas outras crianças pedem para ir à lousa. Larissa é quem vai
64	**Professora:**	FRU ¿quién ayuda para escribir aquí FRUTILLA?	soletra olhando para Larissa
65	**Professora:**	¿Cuántas letras precisamos en español para este sonido? Eduardo ayuda aquí FRUTILLA lembram que a professora falou?	ele está no chão brincando
66	**Talita:**	TRI	
67	**Eduardo:**	TI	
68	**Professora:**	en español para dar este sonido FRUTI<u>LLA</u> ¿esta aquí está?	confirma com as crianças se a parte da palavra está escrita certa
69	**Crianças:**	si	
70	**Professora:**	¿esta aquí está?	
71	**Crianças:**	si	
72	**Professora:**	¿e ahora? Estas dos letras juntas van a dar este sonido FRUTILLA y ¿si fuera un <u>e</u> aquí? FRUTI	
73	**Crianças:**	LLE	
74	**Professora:**	¿y se fuera un <u>o</u>?	
75	**Crianças:**	FRUTILLO	em coro e em voz alta
76	**Professora:**	es e como es un <u>a</u> es FRUTILLA	crianças ajudando na leitura da palavra escrita no quadro. O grupo continua escrevendo outras palavras, todos participando e interagindo.

(“Ensalada de frutas”, 08 de setembro de 2008)

Conforme a Figura 22 ilustrada acima, o segmento ocorreu ao longo de uma aula, durante a realização de um jogo. De modo semelhante ao que foi observado na interação analisada anteriormente, o excerto acima é construído com a participação de todos. Na linha 3, a explicação do jogo é interpretada por Fernando, Paula, Eduardo e Caroline como um convite à participação (linhas 4 a 7). Na linha 8, a professora

intervém para negociar o modo de jogar, a partir das sugestões dadas pelas crianças, justificando que o jogo seria de outro jeito. Em seguida, lança um convite à participação extensivo a todo o grupo (linha 10), que é aceito por Paula, Larissa, Talita, Eduardo, João, Yasmin, Fernando e Maria (entre as linhas 11 e 19). Entre esses turnos, a professora não lança mão de nenhuma intervenção, deixando-os participar livremente. Na linha 20, aceita suas sugestões e as utiliza para iniciar o jogo. É interessante notar que, apenas ao final de nove turnos, ao longo dos quais as crianças se autosselecionam e dão suas contribuições em espanhol e português, a professora toma a palavra e repassa, em espanhol, os nomes de três frutas que haviam aparecido. Ao fazê-lo, de certo modo, revozeia (cf. Garcez, 2006) as contribuições dos alunos e oferece a forma em espanhol, que é por ela repetida ("sandía, uva, banana"), sem, contudo, dirigir-se aos alunos individualmente a fim de realizar uma correção direta ou mesmo uma ação de avaliação sequencialmente contingente ao turno de um aluno.

Na primeira parte da sequência interacional, que foi transcrita até a linha 26, mas que teve continuidade, todas as crianças participaram do jogo, tanto dizendo o nome das frutas, quanto trocando de lugar conforme a fruta chamada. As perguntas e a revisão oral possibilitam às crianças relembrarem as frutas estudadas e até mesmo aprenderem como dizê-las em espanhol. Propor a revisão a partir do jogo estabelece uma dinâmica de grupo em que todos têm a mesma oportunidade de participar, pois essa participação pode ocorrer de várias maneiras: dizendo o nome de uma fruta, tendo que prestar atenção quando o nome da fruta recebida fosse chamado e, também, quando era dito "Ensalada de Frutas", quando todos deveriam trocar de lugar. As perguntas feitas pela professora (Lina 10, 20, 22 e 25) servem de retomada da atividade, ao mesmo tempo em que fazem com que a atividade avance, listando novos nomes de frutas e promovendo outras participações.

Na segunda parte da sequência interacional, que continua na linha 27, a professora incentivou a participação do grupo fazendo perguntas e propondo a escrita coletiva das palavras usadas na brincadeira na lousa. Quando a professora pede ao grupo para ajudar um colega a escrever o nome de uma das frutas usadas na brincadeira, ela encoraja as crianças a participarem da escrita coletiva de palavras em espanhol. No caso da escrita da palavra *frutilla*, as perguntas (linhas 64, 65, 70, 72 e 74) chamam a atenção do grupo e promovem a participação coletiva. Outras perguntas sobre aspectos específicos da escrita em espanhol (linha 68) fazem as crianças pensarem sobre a ortografia e o som das letras, no caso dos "ll". Desse modo, a construção de hipóteses

de escrita também é um recurso utilizado pela professora para promover a reflexão sobre a escrita e que pode ser utilizado em outros contextos de produção de outras palavras (linhas 72-74 e 76).

A professora, ao mediar a atividade, garante que todas as crianças participem em dois momentos relevantes da aula. No primeiro, na parte oral, promove um trabalho oral e interativo; no segundo, na parte escrita, a professora auxilia na escrita de palavras em espanhol fazendo perguntas e responsabilizando o grupo pela produção e não apenas a criança que está na lousa.

Nesse evento de letramento, entre as linhas 27 e 39, a estrutura básica do segmento interacional consiste da estrutura iniciação-resposta-avaliação (IRA, Sinclair e Coulthard, 1975). A professora inicia uma pergunta e oferece a descrição/caracterização da fruta (linha 27) para auxiliar na resposta. Algumas crianças não identificadas iniciam a resposta (28-29). Uma delas (linha 28) poderia ser possível, considerando a descrição dada pela professora. A outra resposta (linha 29), entretanto, não tinha nenhuma relação com a descrição fornecida e é avaliada pela professora, que oferece nova descrição (linha 30). Clara autosseleciona-se e propõe outra resposta (linha 31) e, como ainda não era a resposta esperada, a professora oferece nova descrição (linha 33). João autosseleciona-se e sugere outra resposta (linha 34). Novamente a professora não aceita a resposta oferecida e dá, então, nova dica do nome da fruta em português (linha 36), as crianças tentam nova resposta (linha 37) e a professora restringe mais as possibilidades (linha 38) de resposta. Com essa dica, as crianças fornecem a resposta esperada (linha 39), em português. Enfim, nessa passagem, a professora negocia uma resposta esperada por meio da avaliação das contribuições dos alunos, mas o faz de modo a oferecer apoios para que cheguem a o que espera. Além disso, em outras ocasiões, lança mão de outras estratégias interacionais e, em alguns momentos, deixa que as contribuições dos alunos se alternem, sem permanecer numa posição de gerenciamento constante da troca de turnos.

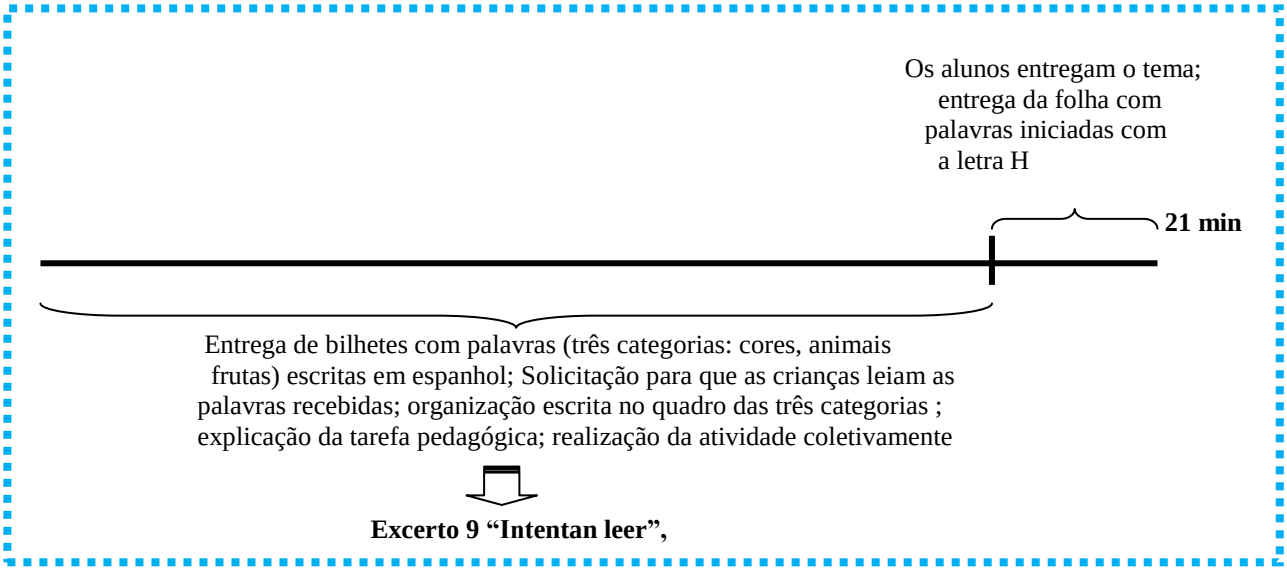
O evento de letramento (Heath, 1982) analisado, mostra que, a partir das perguntas da professora, há relevantes jogos de nomeação de palavras advindos da interação entre professora e alunos, o que pode ser observados durante todo o jogo. Há também, como vimos, muito trabalho interacional para a realização da atividade e para o desenvolvimento de aprendizagens em espanhol. Outro aspecto relevante da atividade é a aprendizagem de regras, que são propostas para que a brincadeira pudesse ser realizada.

4.2.2 O engajamento de todos e cada um nas atividades pedagógicas

O primeiro excerto - Excerto 9 “Intentan leer” - foi analisado com base em dados gerados por registros audiovisuais e transcritos e em registros no diário de campo. Nesse dia, Fábio estava ausente. A sequência narrativa desse excerto ocorreu logo no início da aula e trata-se de uma revisão das cores, animais e frutas:

> A professora desenha a tabela abaixo no quadro e escreve as três categorias: *animales, frutas e colores*. Primeiro os alunos recebem um bilhete com uma das três categorias escritas e, oralmente os alunos dizem palavras relacionadas a elas, a professora pergunta em qual categoria deve escrevê-las.
>
> | **Colores** | **Animales** | **Frutas** |
> |---|---|---|
> | verde, negro rojo, amarillo, | elefante, abeja, araña, perro | manzana, sandía, uva, banana |
>
> Na sequência, a professora distribui bilhetes com palavras escritas em espanhol, subdivididas nas três categorias revisadas: *animales, frutas e colores.*
>
> (Excerto de Diário de Campo, 29 de setembro de 2008)

Figura 23 - Eventos de letramento focalizados de 29/09/2008



Fonte: dados gerados durante a realização da pesquisa.

Excerto 9 – “Intentan leer”

1	**Professora:**	vamos tentar ler? Vamos ver esse outro? Cierto? Quem quer começar?
		olhando a tabela desenhada no

			quadro, com as três categorias
		cada uno intenta leer	entregando os bilhetes com as palavras escritas. Eduardo e Larissa leem as suas palavras juntos
2	**Fernando:**	para mim profe	ela tinha começado a entrega dos 3 bilhetes pelo outro lado
3	**Professora:**	já vou dar	
4	**Fernando:**	o, Caroline	percebendo que a professora segue a aula sem pedir que Caroline sente, ela estava no fundo da sala lendo livrinhos, Fernando faz isso, então
5	**Professora:**	intentan leer, o pessoal, três grupos que nós estudamos, não foi isso? De cores, frutas e animais. Essa atividade é de revisão desses três grupos. Nós vamos tentar representar aqui e nós vamos separar. Cada um tenta ler o seu, ta? Que grupo será esse primeiro? Vamos tentar ler?	todos lêem as palavras de seus bilhetes em voz alta. Mostrando a tabela desenhada na lousa com as três categorias
6	**Yasmin:**	colores	
7	**Professora:**	como?	
8	**Yasmin:**	colores	
9	**Talita:**	colores	em tom de voz alto
10	**Eduardo:**	colores	também em tom de voz alto
11	**Professora:**	colores. Vamos ver esse outro?	
12	**Paula:**	animais	
13	**?:**	a-ni-mais	soletrando
14	**Fernando:**	animal	em tom de voz alto
15	**Alunos:**	animais	
16	**Talita:**	animales	em tom de voz alto
17	**Yasmin:**	animales	
18	**Professora:**	vamos ver aqui	
19	**Fernando:**	animal	
20	**Yasmin: :**	animals	
21	**Yasmin, Eduardo, Talita:**	animales	
22	**Professora**	anima?	Dizendo cada sílaba
23	**Yasmin, Talita**	les	
24	**Professora:**	ahora cada uno tendrá que leer la palabra y decidir en que grupo que está. Cierto? ¿quien quiere comenzar?	
			enquanto isso, Paula ajuda Clara a fazer uma atividade de escrita em uma folha que a professora havia entregue na aula

			passada. Mesmo assim, Paula auxilia Clara e acompanha a aula atenta a tudo.
25	**José:**	uva, uva	José autosseleciona-se, erguendo a mão
26	**Professora:**	¿en qué grupo que va esa palabra que usted dice? viene aquí em que grupo que vai tua palavra? Vamos ver	José vai para a lousa
27	**José:**	uva	
28	**Professora:**	¿ustedes pueden leer?	
29	**?:**	uva	
30	**Professora:**	uva ¿es una fruta? si ¿Quién quiere seguir?	professora auxilia na resposta
31	**Fernando:**	eu profe	
32	**Professora:**	Fernando ¿qué palabra tu quieres?	pausa
33	**André:**	Professora eu, professora eu	
34	**Professora:**	calma calma, Fernando agora, vem cá Fernando, ¿non es color? ¿Es o que entonces?	
35	**? (várias crianças):**	animal	
36	**?:**	animales	
37	**Professora:**	animale	
38	**?:**	araña	
39	**Professora:**	ó, quando tem esse sinalzinho em cima da letra N fica o som do nh ¿entonces es cómo?	olhando para Fernando
40	**Paula:**	araña	
41	**Professora:**	ara?	
42	**?:**	ña	
43	**Professora:**	¿En qué grupo que va, Fernando? Entonces coloca aquí ¿dónde va?	
44	**João:**	professora	autoselecionando-se para ser o próximo
45	**Professora:**	João ¿Qué palabra tú tienes?	Depois de João, a professora seleciona Ângela e Maria, as quais anteriormente já haviam se autosselecionado, erguendo a mão e dizendo “eu, profe, eu, profe”.
46	**João:**	sandia	segue a sequência interacional com João e depois a professora seleciona Maria.
47	**Professora:**	Maria, vien	a professora pede para ela ler seu bilhete, o que é feito em tom de voz bem baixo; ela demora na leitura e lê a palavra “verde”
		¿qué palabra que es? Dice bien alto para eles	

48	**Maria:**	verde	
49	**Professora**	Caroline, esa palabra	a professora seleciona Caroline para ajudar Maria a ler seu bilhete.
50	**André:**	eu eu eu	com a mão erguida e pedindo para ser o próximo
51	**Professora:**	calma (olhando para André) Caroline esa palavra 'verde' (olhando para Caroline) ¿es un color, un animale o una fruta?	
			Pausa
52	**Eduardo:**	ela não leu ela foi lá com a Roberta[70]	no fundo da sala ler livros
53	**Caroline:**	color	quase em tom de voz inaudível
54	**Professora:**	color	Caroline volta a ler livro no fundo da sala, juntando-se a Fernando que também estava lá segue a atividade com Paula, Clara, André, Eduardo, Juliana, que são selecionadas pela professora, depois de já terem se autosselecionado
55	**Professora:**	o Fernando e a Caroline aqui ó, venham para o lugar que agora vocês vão ajudar, ó Fernando, a professora está pedindo para vocês sentarem Caroline você tem a tua (palavra) também.	
56	**Professora:**	Talita, a Caroline, pode ser a Caroline vem Caroline mostra para eles que palavrinha você tem, muito bem, qual é a primeira letra?	Caroline vai à lousa. Mostra para o grupo a palavra
57	**Caroline:**	n	
58	**Professora:**	n pessoal e a segunda letra?	
59	**Caroline:**	e	
60	**Professora:**	então mostra para eles, eles também querem saber o n e o e	olha para a turma
61	**José:**	ne ne ne	tentando ajudar
62	**Professora:**	ne que palavra que dá? Agora olha, ne y después?	virando o bilhete em sua direção para que ela pudesse ler
63	**Caroline:**	g	
64	**Professora:**	o g, que mais? que palavra que dá então? vamos ajudar a Caroline?	perguntando para ela, sem resposta
65	**Colegas:**	sim	
66	**Professora:**	mostra para eles, um dia a Caroline também vai ter que descobrir	
			André, José, Fernando, Paula, Clara, Yasmin, Larissa, Eduardo e Ângela – que estava virada mexendo em

[70] Aluna portadora de necessidades especiais. Optei por não incluí-la no estudo.

um bichinho de pelúcia de Yasmin – Talita estavam olhando para a professora e prestando atenção; Maria – mexendo no estojo – João – no fundo da sala se olhando no espelho

67 Paula: negro

outros alunos – Larissa, José e Fernando ajudam dizendo ”Negro!!” “preto”. A professora ainda pergunta onde é o lugar da categoria “color, ¿es aqui?”. Caroline afixou seu bilhete no lugar e foi sentar. Depois a professora selecionou Talita e depois Yasmin. Na sequência, a professora convidou todos para lerem as palavras afixadas no mural.

(“Intentan leer”, 29/09/2008)

Nesse excerto, observamos que a tarefa pedagógica de revisão está dividida em três momentos: leitura individual, leitura em voz alta e classificação das palavras de acordo com sua categoria. O excerto acima é construído por meio de convites à participação. Na linha 1, a professora propõe que todos participem, o que é feito com o convite “vamos tentar ler?”. Subsequentemente a isso, Fernando autosseleciona-se duas vezes (linha 2 e 4): na primeira vez, para que a professora lhe entregue um bilhete e, na segunda, para dar uma ordem à Caroline, que não está engajada na atividade porque está lendo um livro de leitura no fundo da sala. Na linha 5, a professora faz novos convites à participação, os quais são aceitos por Yasmin, que se autosseleciona (linha 6). A confirmação da resposta de Yasmin solicitada pela professora (linha 7), leva Yasmin, Talita e Eduardo a se autosselecionarem (linha 8, 9 e 10). Na linha 11, a professora ratifica os três participantes e lança novo convite à participação. Mais alunos autosselecionam-se (linhas 12 a 17) e permanecem engajados na interação até a linha 22. Em síntese, entre as linhas 1 e 22, há um grande esforço interacional entre

professora e alunos para que a tarefa pedagógica possa ser compreendida. Yasmin, Talita, Eduardo, Paula e Fernando autosselecionam-se diversas vezes, cooperando com a explicação da tarefa pedagógica proposta pela professora.

Na linha 24, a professora faz um novo convite à participação, utilizando-se da pergunta "¿quien quiere comenzar?". Com exceção de Caroline, que continuava lendo no fundo da sala, todos os alunos autosselecionam-se, erguendo a mão, dizendo "eu, eu" ou chamando a professora, como pode ser observado nas linhas 25, 31, 33 e 34.

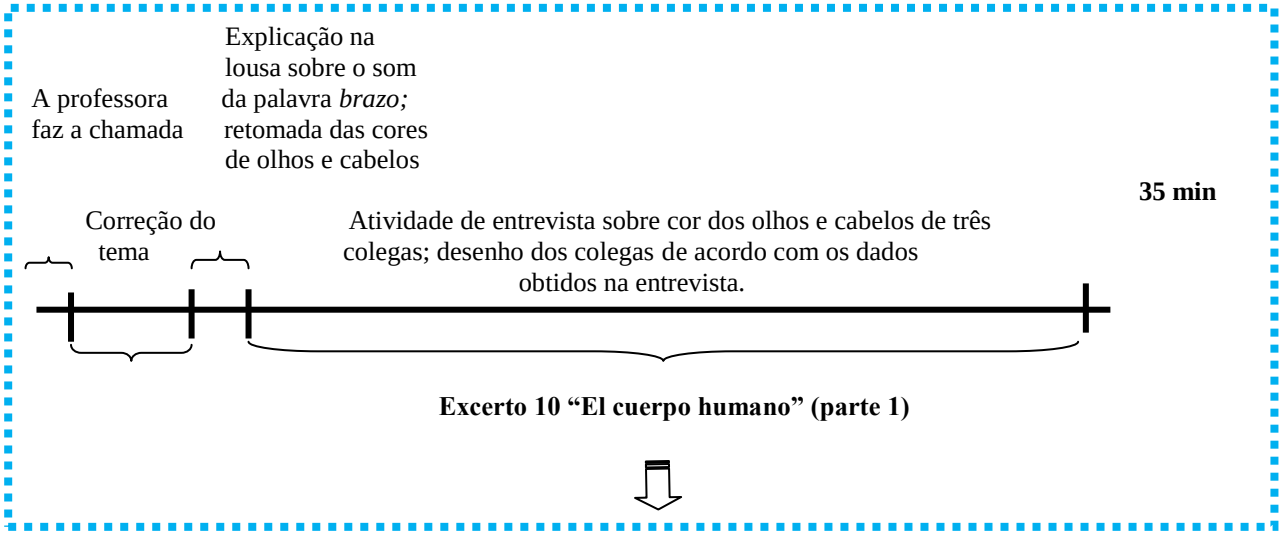
Entre as linhas 25 e 52, José, Fernando, Maria, Paula, Ângela e, depois da linha 63, Yasmin e Talita estão engajados na atividade: primeiro respondem as perguntas formuladas diretamente a eles, como podemos observar nas linhas 26, 34 e 43. No entanto, nas linhas 49 a 51 e 53, a professora seleciona Caroline para auxiliar Maria, o que pode ser compreendido como uma estratégia utilizada pela professora para engajar Caroline na atividade, já que Maria havia lido a palavra de seu bilhete sozinha (linha 48).

Na sequência interacional, nas linhas 55 e 56, a professora seleciona Caroline para fazer a leitura da palavra de seu bilhete. Nas linhas 56, 57 e 64, podemos observar que a professora seleciona os colegas para auxiliar Caroline na leitura. Entre as linhas 56 a 67, há um trabalho interacional e cooperativo para que Caroline consiga realizar a tarefa de leitura.

A atividade de leitura coletiva tem início a partir do estudo e aprendizagem do vocabulário. Contudo, outros aspectos relevantes para que a aprendizagem da leitura e da escrita seja construída nessa fase da escolarização são observados: a leitura individual e em voz alta, a classificação de palavras, a cooperação e interação entre o grupo e, por fim, a leitura coletiva, por meio da qual, mesmo não sabendo ler é possível participar da atividade pedagógica, tendo auxílio e sendo inserido no contexto de aprendizagem, como no caso de Caroline.

O segmento seguinte "El Cuerpo Humano" (parte 1) foi gerado a partir de registros em diário de campo e material documental da atividade proposta. Todas as crianças estavam presentes nesse dia. A professora inicia a aula explicando como fazer a descrição física das pessoas, especialmente dos olhos e dos cabelos.

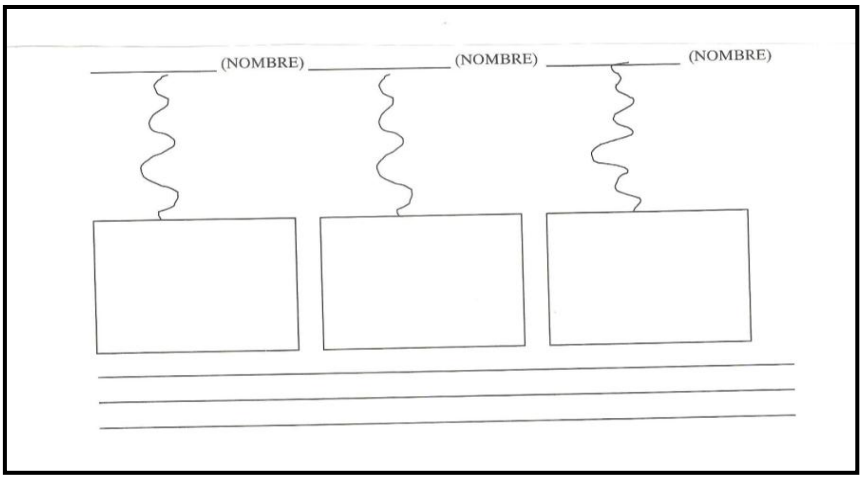
Figura 24 - Eventos de letramento focalizados de 24/11/2008



Fonte: dados gerados durante a realização da pesquisa.

Excerto 10– "El Cuerpo Humano" (parte 1)

[14h43] A professora propõe ao grupo que corrijam as atividades da aula anterior (do dia 17/11/2008). A atividade estava organizada em duas partes: a primeira delas apresentava uma lista de palavras, conforme segue: "CABEZA, PIES, OREJAS, NARIZ, PELO, OJOS, MANOS, OREJAS, BRAZOS, PIERNAS". Ao lado da lista, havia desenhos com espaços para que crianças escrevessem o respectivo nome das partes, e essa era a segunda parte da atividade. Finalizada esta parte [14h55], a professora pergunta aos alunos como falamos sobre a cor dos olhos e dos cabelos. Conforme explicação da professora, entre outras coisas, os olhos e os cabelos mudam de pessoa para pessoa. Ela escreveu no quadro "PELOS / OJOS". E juntos escreveram também as cores: "AZUL, CASTAÑO, VERDE, NEGRO". Todos os alunos interagindo e ajudando com exceção de Fábio que batia na mesa sem parar, apesar de estar olhando para o quadro. A professora explicou a diferença do som do **Ñ** na palavra CASTAÑO e o som do **N** na palavra NEGRO. [15h02] Dando sequência à aula, a professora propôs outra atividade, conforme mostro abaixo:



Nesta atividade, as crianças têm de perguntar a dois colegas a cor de seus olhos e de seus cabelos. Depois disso, desenhar os colegas e ele mesmo, conforme características físicas. Como produção escrita, abaixo dos desenhos, eles teriam que escrever o nome dos colegas, o

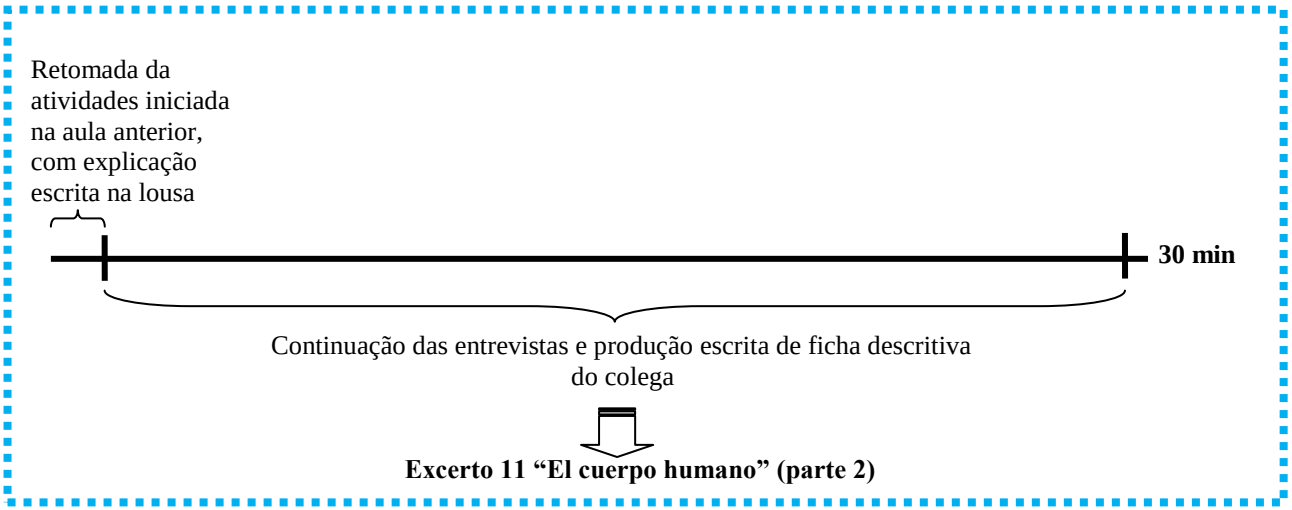
> seu nome, a cor dos olhos e dos cabelos de cada um. No entanto, a aula terminou ainda quando as crianças estavam realizando as entrevistas.
>
> ("El Cuerpo Humano" (parte 1), 24 de novembro de 2008)

A professora pergunta às crianças se sabem como se fala a cor dos olhos e dos cabelos e explica que a cor muda de pessoa para pessoa e escreve na lousa as palavras "PELOS / OJOS" e em conjunto escrevem as cores "AZUL, CASTAÑO, VERDE, NEGRO". Todas as crianças participam e ajudam na escrita das cores, menos Fábio que bate na mesa sem parar, apesar de estar olhando para o quadro. A professora aproveitou para explicar a diferença entre o som do **Ñ** na palavra CASTAÑO e o som do **N** na palavra NEGRO.

Na segunda parte da aula, as crianças tinham que perguntar a dois colegas qual era a cor de seus olhos e de seus cabelos e escrever o nome dos colegas entrevistados, a cor dos olhos e dos cabelos de cada um. A proposta da atividade foi apenas iniciada, no entanto, aspectos relevantes da produção escrita do espanhol foram topicalizados pela professora e tiveram a participação das crianças, como por exemplo: como descrever cor dos olhos e dos cabelos dos colegas, aspectos fonológicos da escrita e da oralidade. A natureza interativa da entrevista para obter informações sobre a cor dos olhos e dos cabelos dos colegas também foi um aspecto relevante da tarefa proposta.

Dando continuidade às atividades iniciadas na aula anterior, a professora retoma toda a tarefa pedagógica, explicando na lousa o que as crianças deveriam fazer, o que é mostrado no excerto "El Cuerpo Humano" (parte 2), que foi gerado a partir de registros em diário de campo e de material documental.

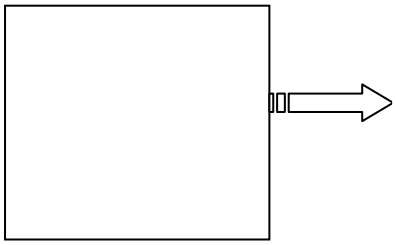
Figura 25 - Eventos de letramento focalizados de 28/11/2008



Fonte: dados gerados durante a realização da pesquisa.

Excerto 11– “El Cuerpo Humano” (parte 2)

[16h40] Retomando as atividades da aula passada, a professora escreve no quadro:
“
_____
(NOMBRE)



“Desenho do rosto do colega/seu rosto, pintando olhos e cabelos de acordo com como os dos colegas e os seus são”

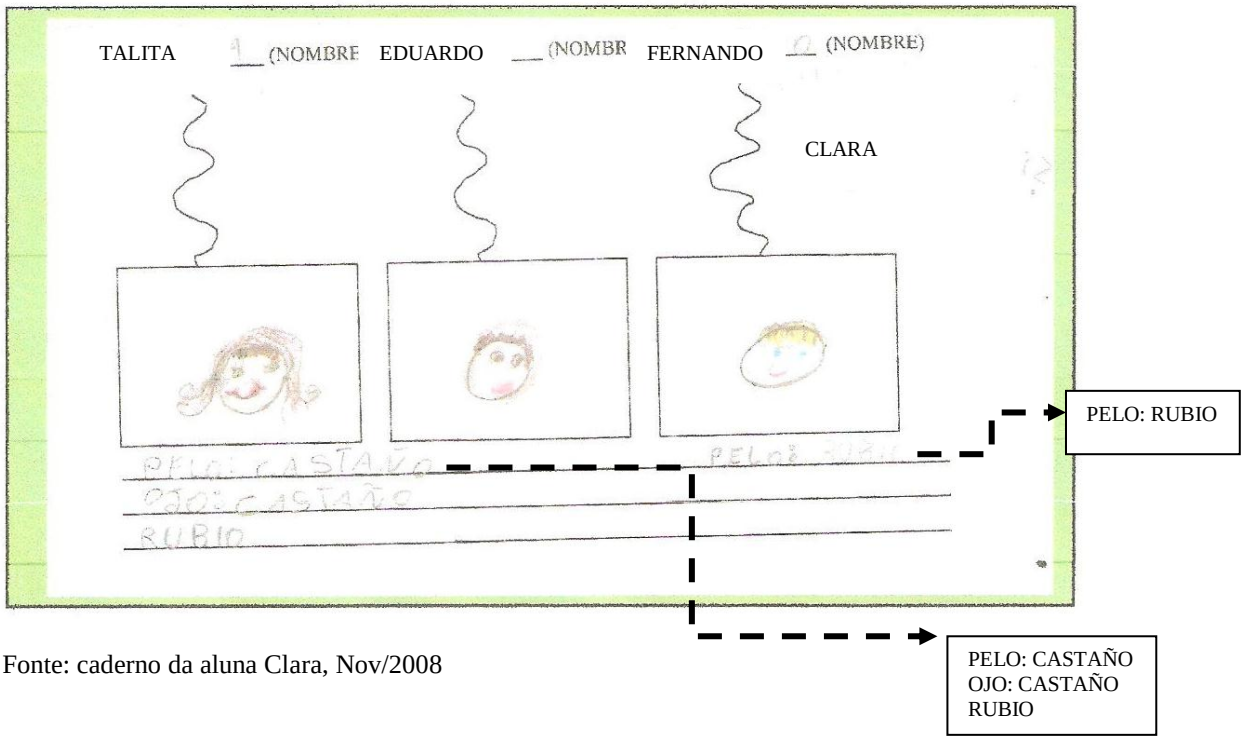
PELO: RUBIO
OJO: CASTAÑO, NEGRO, AZUL (CELESTE)”

[16h45] Fernando auxilia Larissa a se desenhar. Caroline com dificuldades de escrever o nome de Yasmin. Uns desenhando os outros. TODOS FAZENDO A ATIVIDADE, TODOS MUITO ENVOLVIDOS. Yasmin empenhada, querendo confirmar, olhando no quadro, como escrever “CELESTE”.
[16h48] José querendo ver a cor dos olhos de Yasmin. Concluíram que tinham a mesma cor dos olhos – AZUL. André tinha dúvidas sobre como escrever AZUL (por causa do som de S). Os que estavam próximos dele, foram ver no quadro. Talita, Ângela também fazendo a atividade; Paula desenha e mostra para os colegas. Clara e Eduardo brincando, muito próximos, para ver bem a cor dos olhos.
[16h51] Yasmin vai ao quadro e escreve a palavra RUBIO para que Fábio copie. Em seguida apaga a palavra e vai novamente ao quadro, procura pela palavra CASTAÑO e circula o Ñ nasalizado para que Fábio copie a palavra.
Nesse momento, Fernando chama Yasmin: “Yasmin, olha tu aqui no meio!!!” assim que ela viu seu desenho, deu um tapa no colega e perguntou quase chorando: “Por que tu fez feio????!!!!” Ambos ficaram chorando.
[16h55] todos ainda fazendo a atividade. A professora auxiliando Fernando a escrever a palavra OJO. André, Talita e Paula mostrando a atividade para a professora. Fernando, apesar da ‘briga’ com Yasmin pergunta a ela:

1	**Fernando**:	Yasmin, que cor é o teu olho?	em português
2	**Yasmin**:	azul celeste	em espanhol, com pronúncia super cuidadosa

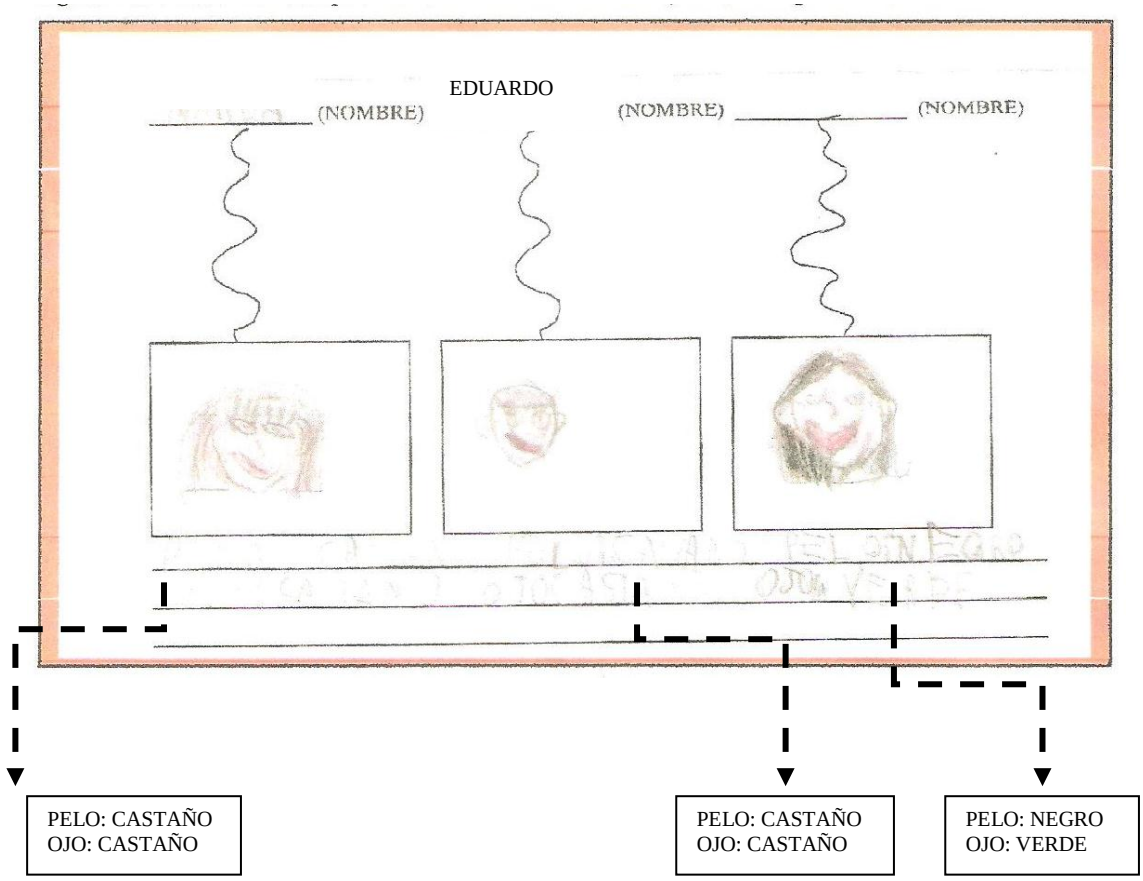
Ele repete a pergunta e ela responde novamente em espanhol – “azul celeste”.

Figura 26 - Descrição dos colegas em 28/11/2008



Fonte: caderno da aluna Clara, Nov/2008

Figura 27 - Descrição dos colegas em 28/11/2008



Fonte: caderno da aluna Paula, Nov/2008

("El Cuerpo Humano" (parte 2), 28 de novembro de 2008)

> A professora inicia a aula escrevendo na lousa a tarefa proposta, lembrando quais informações a produção escrita deveria conter (NOMBRE; PELO: RUBIO; OJO: CASTAÑO, NEGRO, AZUL (CELESTE)). As crianças engajam-se com a atividade, interagindo com os colegas em espanhol e construindo aprendizagens, como na interação entre Yasmin e Fábio (Yasmin vai ao quadro e escreve a palavra RUBIO para que Fábio copie. Em seguida, vai novamente ao quadro, procura pela palavra CASTAÑO e circula o Ñ nasalizado da palavra CASTAÑO para que Fábio copie a palavra) e entre Yasmin e Fernando, mesmo que Yasmin não tenha gostado do desenho que Fernando fez dela (Fernando chama Yasmin: "Yasmin, olha tu aqui no meio!!!" assim que ela viu seu desenho, deu um tapa no colega e perguntou quase chorando: "Por que tu fez feio????!!!!" Ambos ficaram chorando). Outros momentos interacionais podem ser observados entre a professora e Fernando, quando ela o auxilia a escrever a palavra OJO. Apesar da reclamação, Fernando retoma a entrevista com Yasmin e lhe pergunta qual é a cor de seus olhos. Yasmin responde "azul celeste". Ele pergunta novamente e ela novamente responde em espanhol "azul celeste".

Esse excerto do diário de campo mostra que Larissa, Caroline, Yasmin, André, Talita, Ângela, Clara, Eduardo, Fernando, Fábio e Paula estão engajados na atividade, interagem e constroem conhecimentos relacionados ao conteúdo que está sendo estudado: descrição física das pessoas e aspectos específicos da escrita em espanhol. Além disso, como no caso de Caroline e Fábio, a atividade promove a participação entre eles e Yasmin, interação que em outros momentos e em outras aulas não acontece. A língua de desenvolvimento da atividade foi o espanhol e mostrou aspectos importantes de um evento de letramento: escrita de textos descritivos dos colegas, reflexão sobre a escrita de palavras necessárias à produção, interação entre crianças e professora, desenho dos colegas (estabelecendo relação entre desenho e escrita) e aprendizagem específica do gênero textual descrição de pessoas.

O excerto 12 "Los Animales" mostra uma tarefa de pesquisa sobre os animais estudados. Nesta aula, nenhuma criança estava faltando. Os dados desse excerto foram gerados a partir de registros em diário de campo e de material documental. A aula é iniciada com a escrita da atividade pela professora na lousa:

> [14h39) A professora escreve no quadro BUSCA LOS ANIMALES e pede que as crianças copiem. A pesquisa deveria ser a partir das atividades realizadas no caderno.

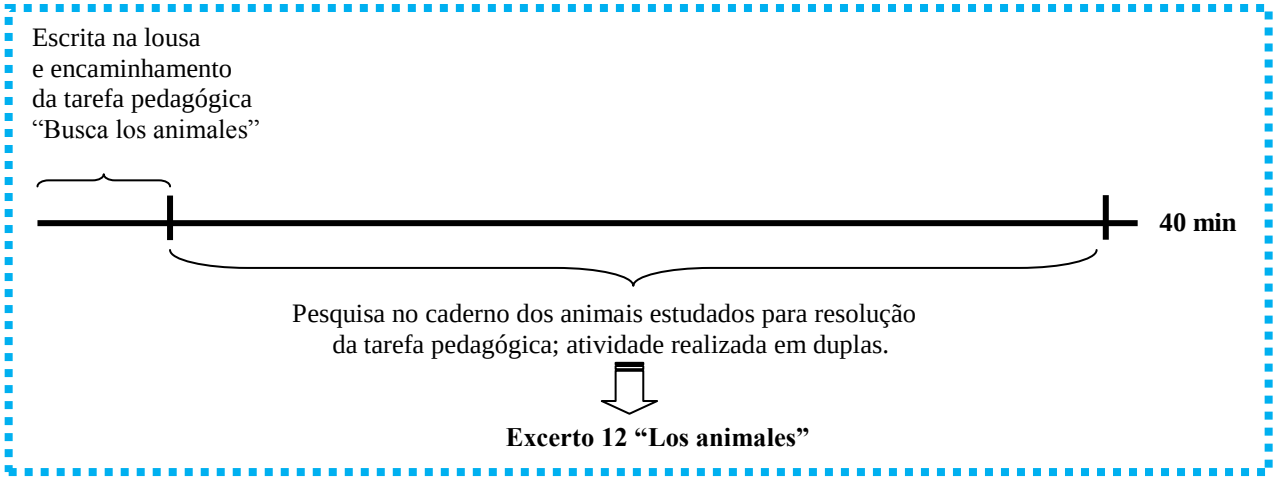
Figura 28 – Diário de campo em 03/11/2008

A __ __ J __ (ABEJA)
A __ __ Ñ __
B __ L __ __ __ __ __
C __ __ __ J __
C A __ __ __ __ L
D __ __ __ __ __ __ __ __ __
E __ __ F __ __ __ __
F __ __ A
G __ __ O
G __ LL __ __ __

Fonte: dados gerados durante a realização da pesquisa.

Conforme a Figura 29, ilustrada abaixo, a atividade de pesquisa foi realizada ao longo de toda a aula. Assim que escreve a proposta da atividade na lousa, a professora solicita que leiam o que é para fazer e se sabem como fazer:

Figura 29 - Eventos de letramento focalizados de 03/11/2008



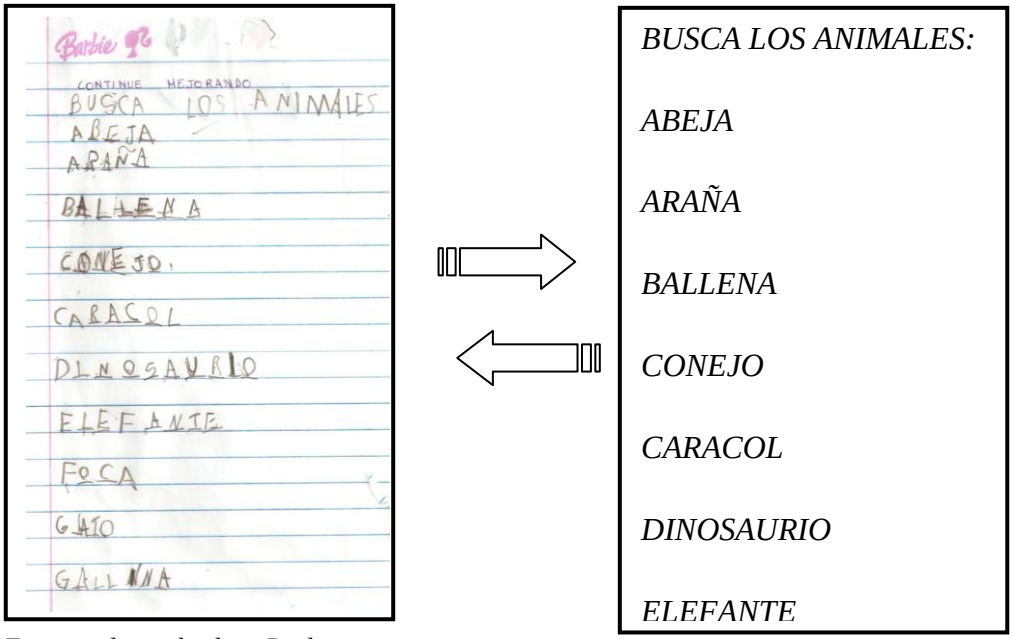
Fonte: dados gerados durante a realização da pesquisa.

Excerto 12– “Los Animales”

Assim que termina de escrever a atividade no quadro, a professora pede que todos leiam juntos e em voz alta e se sabem o que é para fazer.
Fernando, André, Clara, Larissa e Yasmin leem em voz alta e em coro a tarefa. Fábio cantando uma música em voz bem alta, não se engajando ao convite feito pela professora, nem no

empenho dos colegas na tentativa de ler o enunciado da lousa, depois conversa com João. Eduardo já pesquisa no caderno.
[14h41min] Caroline ainda não abriu o caderno. André não trouxe o caderno. Eduardo estava entusiasmado porque sabia fazer a atividade ("já sei tudo").
André copiando, sem ânimo, em uma folha do caderno avulsa. A professora lhe entrega algumas atividades que haviam sobrado das aulas anteriores para auxiliá-lo na pesquisa.
[14h52] Paula e Talita copiam, resolvem primeiro copiar tudo para depois pesquisar.
[14h58min] Yasmin e Maria copiam e ajudam os colegas.
[15h00] Larissa e Clara pesquisam e completaam a atividade; Eduardo também pesquisando, procura pelo nome do animal, analisa com que letra a palavra começa e a escreve.
Fabio pergunta para a professora: "profe., foca é animal?". Quem responde é João: "FOCA É ANIMAL!!!"
Caroline também pesquisa e tenta fazer a atividade sozinha.
O grupo segue fazendo a pesquisa...
[15h09] Fernando discutindo exaltadamente com José afirma que é uma palavra. Fernando argumenta: "Tu não vê como termina, aqui tem L e o que tu tá fazendo tem R". Assim que dá a bronca no colega, sai correndo para mostrar para a professora uma das palavras que ele havia feito errada e, que agora, estava refeita.
Fábio que havia terminado de copiar a atividade do quadro, pede ajuda a Eduardo,
[15h12] Talita vai à mesa de João ver sua atividade.
[15h13] A professora ajuda Ângela a escrever a palavra DINOSAURIO.
[15h14) Eduardo ainda ajuda Fábio.
A pesquisa, após concluída, ficou organizada conforme exemplifico com o caderno de Paula.

Figura 30 – Resultado de pesquisa dos alunos



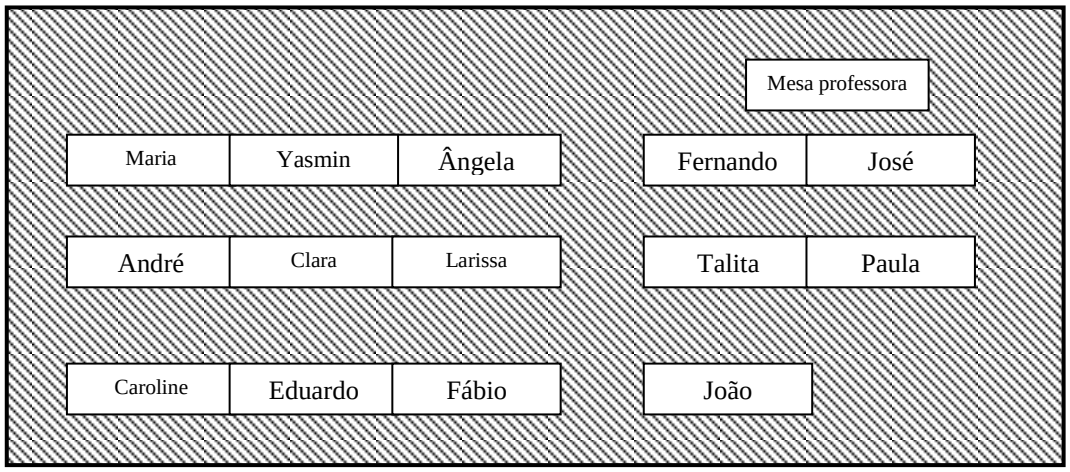
Fonte: caderno da aluna Paula

> Dando continuidade à aula, a professora chama a atenção dos alunos e explica no quadro a diferença entre as pronúncias /di/ /ti/ (DINOSAURIO/DIA/TIA) e /dʒi/, /tʃi/ (AMARILLO/CHICO/CHICA). Todos juntos pronunciaram diversas vezes as palavras e procuraram ver se entendiam a diferença entre os sons (Excerto de Diário de Campo, "Los Animales", 03/11/2008)

De modo semelhante ao que foi observado nas interações analisadas anteriormente, o dado acima mostra que a aula é construída interacionalmente. Assim que escreve a tarefa pedagógica no quadro, a professora convida todas as crianças a participarem, lendo em voz alta o que estava escrito na lousa.

Considerando os diferentes modos de cada participante se engajar à atividade, apresento a organização das crianças no espaço físico da sala de aula utilizando-me de um mapa físico, desenhado em diário de campo, durante a geração de dados.

Figura 31 – Mapa Físico 1



Fonte: Diário de Campo – 03/11/2008

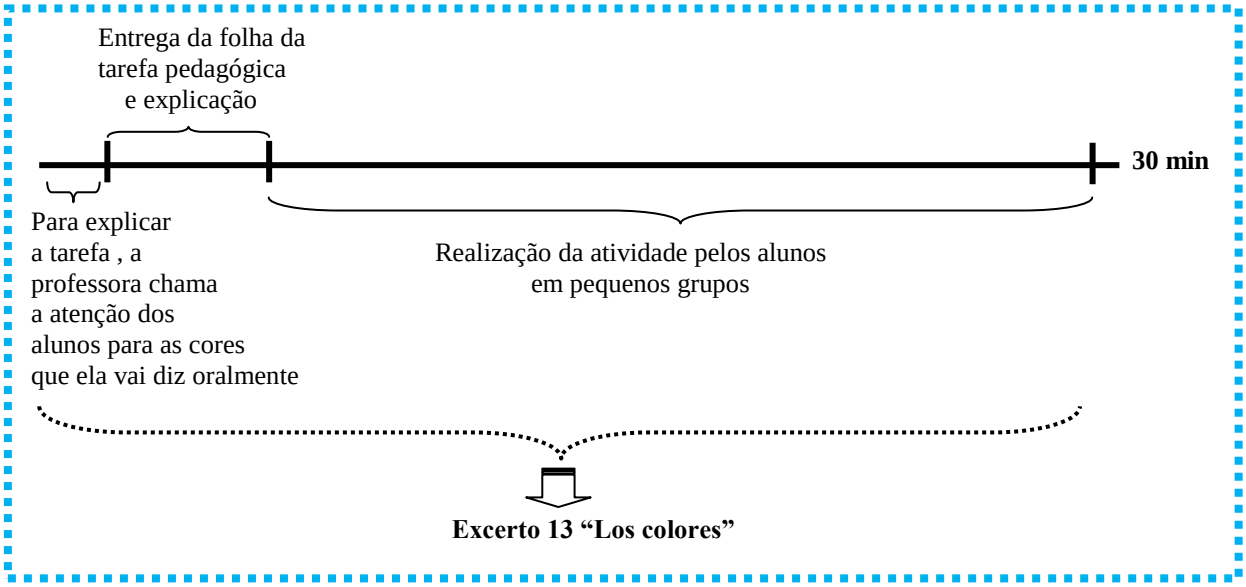
Fernando, André, Clara, Larissa e Yasmin aceitam o convite à participação e leem em voz alta e em coro a atividade. Inicialmente Fábio, João e Caroline, diferentemente dos colegas, não se engajam à atividade, rejeitando o convite à participação feito pela professora. Eduardo também não aceita o convite à participação, no entanto, realiza a atividade proposta.

Na sequência da interação, todas as crianças se engajam à atividade. André copia a tarefa da lousa; Paula e Talita, Larissa e Clara e Yamim e Maria realizam a atividade juntas; Eduardo realiza a atividade sozinho, mas auxilia Fábio, que está sentado próximo a ele. Caroline tenta fazer a pesquisa, mas não interage com nenhum colega, apesar de estar sentada com Eduardo; Fernando e José interagem para realizar a atividade, sendo que Fernando mostra a atividade para a professora diversas vezes. Ângela interage menos com as colegas Yasmin e Maria e, se tem alguma dúvida, chama a professora.

Considerando as ações dos participantes, todos se engajam na atividade e interagem entre si, a não ser Caroline que, apesar de estar sentada com Eduardo e Fábio (Caroline-Eduardo-Fábio), não interage com nenhum deles nem com a professora.

Outro excerto analisado – "Los colores" também apresenta uma atividade realizada coletivamente, em pequenos grupos (duplas ou trios). Ninguém estava ausente nessa aula. A análise tem como base dados gerados em registros de diário de campo e em material documental. Conforme mostra a Figura 32 abaixo, o maior tempo da aula foi utilizado realizando a atividade, a qual foi explicada logo no início da aula:

Figura 32 - Eventos de letramento focalizados de 10/11/2008



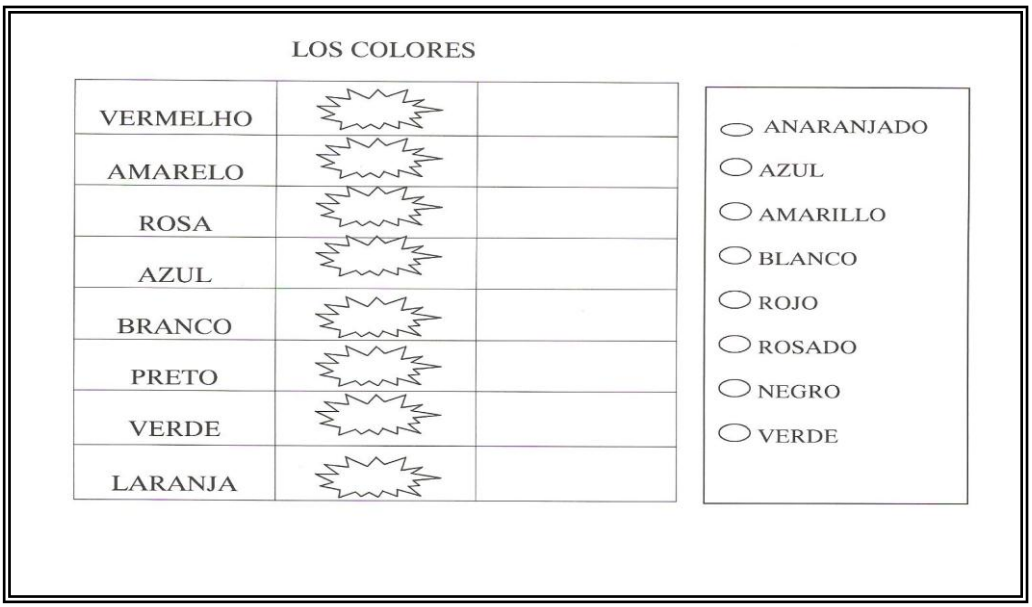
Fonte: dados gerados durante a realização da pesquisa.

Excerto 13– "Los Colores"

São 14h47min, a professora chama a atenção para que as crianças ouçam o que ela diz e façam o que é pedido. Busque lo lápiz:
Professora: lápiz negro
lápiz blanco
lápiz amarillo
azul celeste (para cada lápis solicitado, a professora pediu que deixassem sobre suas mesas, organizados um ao lado do outro). Todos os alunos fazem o que é solicitado.
[14h48min] A professora continua dizendo o nome das cores:
Professora: verde anaranjado busque lo lápiz azul, verde, rosado, rojo, morado

[14h50min] Após esta parte oral, a professora entregou uma tarefa de escrita das cores e explicou o que deveriam fazer: na primeira coluna tem a cor em português e ao lado balões para serem pintados de acordo com a cor solicitada. Ao lado da primeira tabela, há outro quadro no qual as cores estão escritas em espanhol e devem ser pintadas também as legendas. Após isso, os alunos escrevem as cores em espanhol, combinando com a cor pintada anteriormente.

Figura 33 - Atividade proposta pela professora de espanhol – 10/11/2008



Fonte: dados gerados durante a realização da pesquisa.

14h50min] – enquanto a professora está explicando a atividade, Fábio está brincando com os lápis de cor. Por fim, para e fica atento ao que a professora está explicando. Eduardo olhando para a professora, sentado de lado. Fernando também brincando com os lápis.
Clara, Talita, Paula e Yasmin fazem a atividade juntas. Eduardo auxilia João.
Fábio pinta com as cores trocadas: no lugar do azul pintou de rosa, em vez do rosa pintou vermelho, no lugar do preto pintou de verde.
Caroline também estava fazendo, mas não acertou a cor solicitada. No entanto, mostra para a professora inúmeras vezes. Larissa ajuda Ângela, está reclamando da colega porque, segundo ela, Larissa disse que sabia e "agora não sabe!!"
Paula e Yasmin conversam sobre como fazer a atividade. André também faz a atividade.
[14h56min] A professora está empenhada em ajudar Fábio na realização da atividade.
[15h09min] Eduardo percebe que não havia visto que a ordem das cores não estava na mesma sequência em português e em espanhol.
Larissa mostra para os colegas o que eles trocaram. Fábio chama a professora, não lembrava mais como fazer.
Caroline continua mostrando o que faz à professora. Sempre que levanta para "mostrar" para a professora, olha o material de alguém e copia a resposta. Sozinha não faz, precisa de ajuda.
O grupo continua empenhado na realização das atividades.

(Excerto de Diário de Campo - "Los Colores", 10/11/2008)

Nesse excerto, assim como observamos nos dados dos excertos anteriores, é possível verificar a interação entre quase todos os alunos durante a realização da atividade. A professora dá início à aula fazendo um convite para que os participantes possam, antes de realizarem a atividade pedagógica, organizar os lápis de cor que utilizariam na atividade.

Todos os alunos seguem as instruções fornecidas pela professora e organizam sobre suas mesas uma pequena fileira de lápis coloridos. Logo após essa introdução, a professora entrega aos alunos uma folha contendo a tarefa pedagógica. Durante a

explicação, Fábio e Fernando não se alinham à explicação e ficam brincando com os lápis de cor organizados anteriormente. No entanto, Eduardo, Clara, Talita, Paula e Yasmin ouvem em silêncio a explicação fornecida pela professora. Posteriormente, Fábio engaja-se à atividade. Caroline engaja-se à atividade e interage apenas com a professora, mostrando-lhe o que estava fazendo por diversas vezes. Larissa auxilia Ângela; Paula e Yasmin também interagem, conversando sobre como fazer a atividade. André também faz a atividade.

Mais tarde, a professora auxilia Fábio na realização da atividade, ora ela vai até sua mesa, ora é chamada por ele. Larissa mostra para Fábio e Eduardo as cores que não estavam de acordo com o que era solicitado na tarefa.

Os excertos apresentados até aqui demonstram como se dá a constituição da participação nos eventos de letramento nas aulas de espanhol focalizados, sendo que diversas ações dos participantes ao longo das interações demonstram engajamento e alinhamento às tarefas propostas pela professora; há também diversas tomadas de turno (seleções e autosseleções) que levam o grupo a interagir, participar e aprender. As crianças Caroline e Fábio se autosselecionam pouco e, em geral, não demonstram afiliar-se ao que está sendo proposto pela professora; no entanto, no decorrer da interação engajam-se à atividade e a realizam mais individualmente.

Enfim, tendo mostrado nesta subseção que a maioria das crianças participa das aulas ou atividades em espanhol, autosseleciona-se e realiza as atividades em grupo ou pequenos grupos, apresento, na próxima subseção, alguns aspectos relevantes da rotina na escola pesquisada.

4.3 ASPECTOS RELEVANTES DA ROTINA NA ESCOLA

Nesta seção apresento excertos de diário de campo, materiais documentais relativos à rotina da escola. Esses excertos e materiais documentais são analisados de modo a estabelecer aproximações e/ou distanciamentos entre os dados gerados em sala de aula e fora dela, com o objetivo de melhor compreender a constituição do (bi)letramento na escola pesquisada. Na subseção 4.3.1, apresento a atividade de rotina "Momento da Oração", demonstrando a construção de valores na escola pesquisada, utilizando-me também de outros dados gerados. Na subseção 4.3.2, é possível verificar

relações entre os dados gerados em sala de aula e os gerados na hora do recreio no que se refere à participação.

4.3.1 Atividade "Momento da Oração": construção de valores na sala de aula e para além dela

Para iniciar ou finalizar a aula, embora em um revezamento com outras atividades, a professora de referência trabalha com uma atividade denominada por ela como "Momento da Oração". O "Momento da Oração" caracteriza-se por um arranjo físico dos participantes, onde as crianças, normalmente em pé, juntam as mãos e as colocam sobre o peito. No dia 12 de setembro de 2008, bem no início da aula, conforme mostra o excerto da transcrição dessa sequência interacional, a professora, encaminha a tarefa, listando algumas coisas às quais iriam agradecer e, em seguida, algumas crianças se engajam à tarefa e dão sequência à lista iniciada por ela, como é possível verificar no Excerto 14 – "Momento da Oração". Neste dia, Fábio faltou.

Excerto 14 – "Momento da Oração"

1	**professora:**	vamos agradecer pelo dia de hoje, agradecer por estarmos aqui, juntos. A que mais nós vamos agradecer?	
2	**?:**	pela nossa casa	
3	**Professora:**	pela nossa casa	
4	**?:**	profe	a professora direciona o olhar para quem a chamou
5	**?:**	pela nossa escola	
6	**Professora:**	pela nossa escola	todas as crianças em pé, com as mãos unidas sobre o peito, com exceção de Eduardo que estava sentado, lendo um livro e de Yasmin que estava em pé, mas lendo as atividades de seu caderno.
7	**Ângela:**	a lotação	
8	**Professora:**	a lotação	
9	**?:**	a nossa vida	
10	**?:**	as coisas...	
11	**?:**	a comida	
12	**Professora:**	por estarmos aqui, nosso alimento	
13	**Clara:**	a nossa vida	

14	**Professora:**	é	
15	**?:**	o nosso amor	
16	**Professora:**	nós temos motivos para todo o dia estarmos agradecendo, tá? Então nós vamos levantar todos em pé, tá? Para fazermos nosso "momento de oração". Eduardo, agora você não vai se preocupar com seu livro, daqui a pouco nós vamos ver sobre isso, tá? tá?	Eduardo meio que se levanta, mas continua lendo
		Daqui a pouco você vai contar, tá bom? então,	continua meio sentado, apoiado com as pernas sobre a cadeira. Olha para a professora muito sério
		agora você levanta, em pé, bem bonito, se prepara para fazermos nossa oração	levanta o máximo que pode, de joelhos, sobre a cadeira, olha para mim, contendo uma risada
17	**Crianças:**	em nome do Pai, do Filho, do Espírito Santo, amém menino Jesus, vem para mim, faça de mim uma boa criança, meu coração é tão pequenino que cabe somente Jesus menino, em nome do Pai, do Filho, do Espírito Santo, amém.	turma toda em voz alta, em coro, rezando Caroline com as mãos unidas sobre o peito, olhando pela sala, sem se engajar à atividade o grupo segue cantando mais uma música

("Momento da Oração", 12/09/2008)

Bem no início da aula, a professora propõe "agradecer pelo dia de hoje" e "por estarem juntos" (linha 1). Ainda na linha 1, ela faz uma pergunta-convite à participação. Uma criança não identificada por mim oferece uma resposta (linha 2) e é ratificada pela professora. Na sequência interacional outras crianças não identificadas e Clara autosselecionam-se (linhas 4, 5, 7, 9, 10, 11, 13 e 15) e novamente são ratificadas pela professora (linha 6, 8, 12 e 14).

Na linha 16, a professora retoma a necessidade de agradecer, ("nós temos motivos para todo o dia estarmos agradecendo, tá?"), o que também pode ser compreendido como uma tentativa de engajar Eduardo e Yamim à atividade, considerando que ambos estavam lendo; no caso de Eduardo, além de estar lendo, ele ainda continuava sentado. Entretanto, o menino continua sem demonstrar afiliação à atividade proposta. A professora, então, inicia um trabalho interacional, com sucessivas tomadas de turno, e insiste em seu angajamento, o que pode ser visto ao longo da linha 16, quando ela o chama nominalmente para ficar, em "posição de oração", além de pedir que ele deixe a leitura do livro para depois. No final da linha 16, novamente ela insiste em seu engajamento à atividade e se dirige a ele, usando o pronome "você".

Ainda demonstrando-se relutante, não fica em pé, apenas ajoelha-se sobre a cadeira e contém uma risada, o que pode ser observado através de sua expressão física. Quando Eduardo exibe o mínimo de engajamento à oração, a professora dá continuidade à sequência interacional com outras duas orações (linha 17). Finalmente, todo o grupo se engaja à atividade e juntos, em coro, em voz alta, rezam as duas orações, exibindo conhecê-las de cor. Assim, essa distinção de engajamento exibida por Eduardo, e também em relação a seus colegas, é notada já nas anotações em diário de campo.

> Neste "momento de oração", a professora inicia dizendo: "vamos agradecer o dia de hoje, por estarmos todos aqui, juntos! O que mais podemos rezar?" Alguns alunos dizem ao que gostariam de agradecer: "a lotação, a vida, o alimento, o nosso amor, a casa, a escola" Enquanto falam, a professora está com as mãos juntas sobre o peito. Talita e Clara exibem estarem afiliadas a ela, ambas com as mãos juntas, sobre o peito. Caroline, José, João e André, apesar de não estarem na mesma posição, prestam atenção, olhando para a professora. Eduardo, Yasmin e Larissa estão sentados juntos. Eduardo e Larissa sentados: ele lendo um livro e Larissa, apesar de sentada, está também com as mãos unidas sobre o peito. Yasmin, embora estivesse em pé, passa as páginas de seu caderno, os adesivos colados em cada página. (Excerto de diário de campo, 12/09/2008).

A atitude de Eduardo, mais uma vez foi destacada pela professora, que oferece alguns elementos discursivos que revelam sua interpretação da ação do aluno, como "agora é hora de..."; e "bem bonito". Dessa vez, Eduardo não revidou e simplesmente cumpriu o que estava sendo solicitado por ela. Yasmin, por exemplo, apesar de estar com o caderno aberto e também estar fazendo uma atividade paralela à da professora, manteve-se em pé e de vez em quando olhava para a professora, mostrando-se engajada na atividade. Larissa, Fernando e João, embora sentados, mantinham as mãos unidas e/ou olhavam para a professora. Clara e Talita estavam realmente engajadas na atividade, ambas de mãos unidas, em pé e olhando para a professora. A atividade "Acolhida da Turma" se aproxima dos três grupos de alunos que se envolvem no "Momento da Oração" descritos por Teixeira (2001), ou seja, o grupo dos reverentes "que se envolve no ritual da oração de modo complacente" (p. 206); o segundo grupo, o grupo dos pseudo-reverentes, cujas regras são burladas, sem que sejam "vistos como infratores" (p.206) e, por último, o grupo dos "irreverentes" que teimam em não seguir as regras do ritual.

Uma variação do momento da oração é ouvir uma música e fazer um gesto corporal de aproximação ao colega, seja dar a mão, abraçar, circular pela sala. A professora propõe que iniciem a aula cantando a música "Boa tarde, como vai você?", conforme mostra trecho de transcrição de diário de campo:

> Boa tarde, como vai você? Meu amigo como é bom te ver palmas palmas, mão e mão e um abraço de coração. (Excerto de diário de campo, 26/11/2008).

Todos as crianças se engajaram à atividade. Caroline, no entanto, por exemplo, não abraçou e nem foi abraçada pelos colegas, a não ser pela professora. Em momento posterior, comentei com ela sobre o fato de Caroline não ter dado e nem recebido abraço dos colegas. Conforme citação direta, a professora argumentou que até compreendia o comportamento dos colegas.

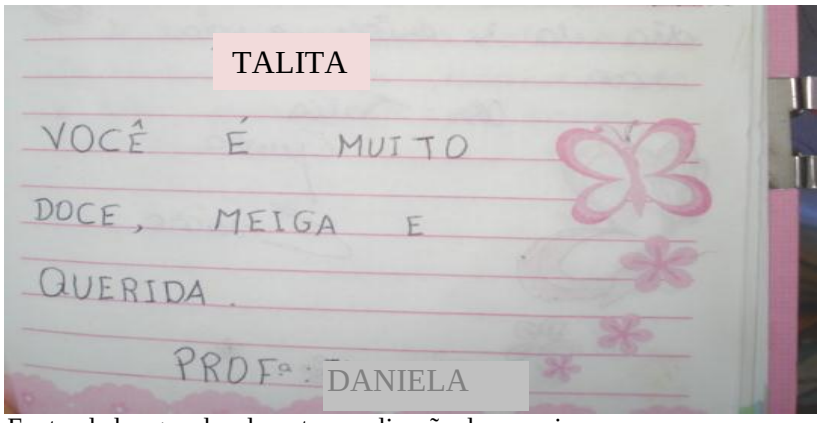
> "É, é uma situação difícil. Não dá para aguentar o mau cheiro. Ninguém quer sentar perto dela (de Caroline). Além disso, tem a questão dos piolhos e o cheiro de creolina e de xixi. Se fosse para eu sentar perto dela, também não queria!" (Excerto de Diário de Campo – 24/10/2008)

O mau cheiro e a pediculose, como explicação para o afastamento dos colegas, são aceitos pela professora e sustentam o paradoxo existente na atividade "Acolhida da Turma", que se realiza em quase todas as aulas. Esse momento, em vez de servir para que os alunos pudessem se integrar, interagir, demonstrar afeto uns aos outros e agradecer pela vida, conforme proposição da tarefa, acaba gerando desconforto e reforçando ainda mais as diferenças. O excerto a seguir mostra que Talita percebeu que Caroline estava sendo deixada de lado e toma a iniciativa de abraçá-la.

> Esta aula é iniciada com a música "Tenho uma casinha bem fechada...". Os estudantes e a professora fazem o que a música diz. Depois de a música ter sido cantada e encenada com gestos, é feita a Oração "Menino Jesus" e, em seguida, pediram a bênção de Deus. Paula e Caroline não participam. Larissa participa pouco, cantando apenas algumas partes. No entanto, na parte da música que diz para que todos se abracem, Talita abraça Caroline, quase sempre a professora ia abraçá-la porque ninguém o fazia (Diário de Campo – 24/10/2008).

Nessa citação, Talita assume o papel que geralmente é desempenhado pela professora e abraça Caroline, a qual reage muito timidamente. Talvez esse tenha sido uns dos objetivos alcançados pela professora ao longo do ano com a atividade de reflexão sobre valores. Talita, como é descrita pela professora, é uma menina "muito doce, meiga e querida". O documento abaixo se refere ao caderno de recordação de Talita, que foi escrito e assinado por ela.

Figura 34 - Caderno de aluna – dez/2008



Fonte: dados gerados durante a realização da pesquisa.

Há outro conjunto de dados que mostra a presença do aspecto religioso no contexto da escola, e a negociação até certo ponto conflitiva que se estabelece entre essa orientação e os interesses dos alunos. Trata-se de registros relacionados ao período natalino. A começar pela foto abaixo, que mostra o mural que fica em uma sala pela qual se tem acesso a todas as dependências da escola, organizado pela direção da escola e por algumas professoras para celebrar a chegada do Natal.

Figura 35 – Mural da escola

Fonte: dados gerados durante a realização da pesquisa.

Outro dado que revela a preocupação com a formação de valores foi uma tarefa que propunha às crianças a pensarem sobre o que gostariam de ganhar de presente

no natal. Após uma sequência de atividades relacionadas ao Natal, a professora colocou no quadro a seguinte pergunta: "O QUE VOCÊ QUER NESTE NATAL?" A professora pediu que pensassem e desenhassem no caderno de Artes o que queriam para depois dizer em voz alta, para todos os colegas. Os pedidos foram os seguintes:

Quadro 5 – Pedidos de Natal

Nomes	**Pedidos ditos para a professora**	**Pedidos desenhados no caderno de Artes**
Caroline	Uma boneca que mexe os olhos	
Larissa	Felicidade para todos	
André	Um anjo	
Talita	Felicidade para todos	Uma boneca
Clara	Estrela, paz e amor	Ia ganhar "uma coisinha de vidro, com um boneco de neve e com muita nevinha!"
Eduardo	Um passarinho e Jesus	Um passarinho
João	Jesus e carinho	
José	Uma bicicleta	
Paula	Que todos tenham paz e amor	
Fernando	Um anjo	Uma caçamba
Yasmin	Que todos encontrem Jesus	Um celular
Ângela	Um anjinho e felicidades	Um celular
Maria	Não entendi o que ela pediu.	
Fábio	Estava faltando	

Fonte: Diário de Campo – 05/12/2008

Antes dessa atividade, eles haviam assistido ao filme *O Natal de Pooh*. No filme, Pooh faz muitos pedidos e acabam acontecendo imprevistos até que lhe restam apenas os amigos. Além do filme, ao encaminhar a tarefa, a professora havia solicitado que não pedissem bens materiais, conforme o registro abaixo, em diário de campo:

> [14h50min] os alunos retornam à sala de aula (estavam em outra sala assistindo ao filme). A professora retoma o filme comentando que "Pooh ficou sem o presente porque teria de ir ao Pólo Norte ("porque lá mora o Papai Noel", segundo Fernando). Indo lá, ele ficaria sem seus amigos, no final Pooh descobre que o melhor seria passar o natal com seus amigos, mesmo sem presentes".
>
> [14h52min às 15h15min] depois dessa conversa, a professora pede que as crianças peguem seus cadernos de Artes e desenhem o que querem nesse natal, não esquecendo do que havia acontecido a Pooh. Todos saem para o recreio.
>
> [15h58min] retornam à sala após o recreio. Primeiro, a professora entrega um bilhete que as crianças deveriam entregar aos pais com a programação de atividades da escola para a próxima semana. Após isso, ela lê em voz alta para as crianças uma história de um livro sobre o natal, falando o que Jesus quer de cada pessoa. Segundo a história lida, Jesus quer que cada pessoa o

> encontre no natal. Assim que a professora começa a leitura, Yasmin diz em voz alta “EU SEI O QUE É!!!, JÁ LI ESSA HISTÓRIA”. Conversam sobre a história e a professora encaminha nova atividade [16h18min], escrevendo no quadro: “O QUE VOCÊ QUER NESSE NATAL?”, lembrando que não era para pedir apenas presentes de ordem material. (Diário de Campo – 05/12/2008).

O confronto entre a trama do filme, a instrução dada pela professora e o conteúdo dos pedidos dos alunos é muito rico. Como se vê, em alguns casos, a representação em modalidade visual revela o desejo de receber presentes materiais, alguns ligados a vivências bem locais – o passarinho, a caçamba – outros ligados à vida cotidiana, mas que têm relação simbólica com valores urbanos contemporâneos – como o celular – e por fim, o interessante pedido de um enfeite que reifica a atmosfera cultural do Natal no hemisfério norte, tão saliente nas representações dessa festa que herdamos culturalmente (e estão presentes no desenho de animação assistido e de certa forma aludidos nas renas do mural da escola). Em contrapartida, as respostas orais dadas diretamente à professora, na interação em sala de aula, revelam uma conformidade maior à instrução dada – poucos arriscam um pedido tão somente material.

Outro dado que sugere a formação de valores, quase representados nos conteúdos discursivos como “regras” a serem observadas e cumpridas, é um painel que fica localizado no refeitório, conforme mostra foto abaixo.

Figura 36 – Painel do refeitório

Fonte: dados gerados durante a realização da pesquisa.

Essas “regras” são classificadas em PERMITIDO, ATENÇÃO E PARE. “Estudar, Ler, Ter e Fazer amigos, Falar e Perguntar [...] Respeitar professores, merendeiras e colegas e Brincar”, por exemplo, é permitido. No item ATENÇÃO, há também uma lista de coisas que as crianças não devem fazer. E, por fim, há uma lista de coisas que as crianças devem parar de fazer, ou seja, “Brigar, Jogar lixo no chão [...]”. Na prática da sala de aula, nem sempre FALAR E PERGUNTAR são vistos como algo positivo. Muitas vezes, essas ações ferem o item RESPEITAR OS PROFESSORES. Esse é o caso, por exemplo, de discordar da professora, não ratificá-la, não se filiar a ela em todas as atividades.

Em síntese, a atividade “Momento da Oração” é um momento de participações diferenciadas. Há crianças que simplesmente não se engajam por opção, há outros que se engajam espontaneamente e por fim, há crianças que, na coletividade, são deixadas de lado, o que também pode ser verificado na hora do recreio, como descrevo na próxima subseção.

4.3.2 A hora do recreio

Nesta subseção, descrevo mais amplamente, como o não fazer parte do grupo toma dimensões mais complexas no ambiente além das fronteiras de sala de aula. Ou ainda, do contrário, como fazer parte do grupo aumenta as possibilidades de interação que essa situação torna possível. A Hora do Recreio, por exemplo, revela-se um novo contexto que reforça velhas ações sociais. A vinheta narrativa a seguir mostra que há diferentes modos de participar do recreio e de pertencer ao grupo.

> Todos os dias, a rotina do recreio, que é de 30 minutos, inicia quando os alunos descem as escadas (a sala é no segundo piso) e vão ao banheiro lavar as mãos. Depois disso, em fila, eles pegam a merenda e sentam à mesa para fazer o lanche. Passados 10 minutos, o sinal é dado pelo professor que cuida do recreio naquele dia e todos, então, podem ir para o pátio, em frente à biblioteca, que é uma área onde tem balanços, gangorras, caixa de areia, espiribol, escorregador, ou para o outro lado da escola onde tem uma área coberta com duas mesas de pingue-pongue, ao lado da brinquedoteca; ou ainda para a frente da escola, em outra área coberta onde os alunos brincam de pular corda, jogam bola, brincam de pega-pega, entre outras brincadeiras. Além disso, muitos alunos também ficam sentados nas mesas, depois da merenda, jogando xadrez, trilha, caça ao tesouro, ou com jogos de montar e quebra-cabeças (Diário de Campo – 15/10/2008)

Assim, há basicamente quatro ambientes para ocupar na hora do recreio, além de várias possibilidades de jogos, brincadeiras e brinquedos. Esses espaços, porém, não

são sempre liberados para todos no mesmo dia, ou seja, há uma escala de revezamento desses espaços para que todos possam usufruir deles, conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro 6 – Hora do Recreio

DIA DA SEMANA	**BRINCADEIRAS NA RUA**	**BRINCADEIRAS NO PÁTIO**
Segunda-feira	3ª E 4ª SÉRIES	**1ª E 2ª SÉRIES**
Terça-feira	NÃO TEM	**TODOS**
Quarta-feira	**1ª E 2ª SÉRIES**	3ª E 4ª SÉRIES
Quinta-feira	3ª E 4ª SÉRIES	**1ª E 2ª SÉRIES**
Sexta-feira	**1ª E 2ª SÉRIES**	3ª E 4ª SÉRIES

HORÁRIO ESPIRIBOL	
MATUTINO	**VESPERTINO**
SEGUNDA-FEIRA TODAS AS TURMAS	SEGUNDA-FEIRA TODAS AS TURMAS
TERÇA-FEIRA 1ª SÉRIE	TERÇA-FEIRA **1ª SÉRIE**
QUARTA-FEIRA 2ª SÉRIE	QUARTA-FEIRA 2ª SÉRIE
QUINTA-FEIRA 3ª SÉRIE	QUINTA-FEIRA 3ª SÉRIE
SEXTA-FEIRA 4ª SÉRIE	SEXTA-FEIRA 4ª SÉRIE

Fonte: Diário de campo, 13/10/2008

Depois do lanche (com um tempo mínimo de 10 minutos), é dado o sinal (campainha) e as crianças são liberadas para brincar.

> [15h25] Talita brinca de pular corda com as meninas da 2ª série; Fernando, Eduardo e André brincam no escorregador. Caroline, sozinha, somente olhando, sem fazer nada; Yasmin, Larissa, Maria e Ângela brincam de espiribol. Passado algum tempo, às 15h30, Caroline senta em um dos balanços com o qual não consegue se embalar, porque está quebrado. No outro balanço, um menino da 3ª série está sentado. Quando ele sai, a irmã de Caroline, Alice, também da 3ª série senta no balanço; Caroline levanta e vai empurrar o balanço para sua irmã. (Tenho a sensação de que estava esperando sua vez de ocupar o balanço, mas isso não acontece, nem ela se manifesta nessa direção). [15h32] Fábio está brincando na caixa de areia. Fui mais perto dele; assim que me aproximei ele me disse "Hoje tô ruim, com dor de cabeça, só tenho vontade de deitar e dormir a noite inteirinha". Assim também acontece muitas vezes em sala de aula, quase sempre está com dor de cabeça. [15h40] Eduardo mudou de brincadeira: agora está brincando de pega-pega com Clara. José também brinca na areia com Fábio. [15h45] soa o segundo sinal para voltar para a sala de aula. Talita está ainda brincando com Amanda (do 2º ano); na fila também conversam e dão risadas. (Diário de Campo – 15/10/2008)

As opções diferenciadas de atividades que as crianças fazem caracterizam um ambiente de relações sociais e afetivas que iniciam ainda dentro da sala de aula. A hora do recreio é essencialmente um lugar onde as interações podem ser desfeitas e reconstruídas entre colegas com mais afinidades ou até mesmo entre colegas que gostam de brincadeiras e atividades recreativas parecidas. Assim, Talita opta por brincar durante todo o recreio com as meninas da segunda série e continua essa interação ainda na fila para voltar à sala.

Ângela, Maria, Yasmin e Larissa também brincam juntas. Caroline, além de demorar mais tempo no lanche, também não faz nenhum movimento para se juntar às colegas nas brincadeiras. Tampouco tenho registros de convites das colegas à Caroline ou de qualquer ocasião em que esteja engajada numa brincadeira coletiva. Nesse registro, Caroline recolhe-se a um balanço estragado; naquele momento, me pareceu que estivesse aguardando sua vez para trocar de brinquedo, o que é evidentemente um julgamento de minha parte. De qualquer modo, quando sai o menino que estava se balançando, chega sua irmã e Caroline passa diretamente a empurrar o balanço, sem balançar-se até que se encerre o recreio.

Fernando, Eduardo e André brincam juntos; José e Fábio também. Assim como o faz na sala de aula, Fábio queixa-se de dor de cabeça e de sono, apesar de muito enfaticamente afirmar ter dormido a "noite inteirinha". Em geral, os alunos continuam brincando nos grupos, porém Eduardo deixa os meninos e vai brincar com Clara.

Os dois excertos de diário de campo a seguir, em dias diferentes, mostram as atividades realizadas pelos alunos no recreio, bem como a não participação de Caroline nos grupos de colegas.

> Como sempre, primeiro as crianças descem, vão ao banheiro e fazem o lanche; depois Paula, Yasmin, a Amanda, Bella e Laine (as três últimas da 2ª série) brincam de pular corda. Os demais estão brincando na areia, de espiribol e na gangorra. Caroline, sozinha, olha os colegas brincarem. (Diário de Campo – 20/10/2008)

> Caroline sozinha, olhando os livros de leitura que estavam empilhados na mesa do refeitório, depois da troca na biblioteca. [15h45] Yasmin está conversando com uma colega da 3ª série. Fernando, João, Talita, José, Eduardo, André e Clara estão brincando de pega-pega com as crianças da 2ª série. [15h48] Paula está conversando com as meninas da 2ª série. Todos rindo, brincando, conversando. [15h48] Caroline continua parada, sozinha, olhando, no canto da escola. André e Talita brincando de medir força (juntam as mãos e cada um empurra para o lado oposto). Larissa e Maria também brincando. (Diário de Campo – 24/10/2008)

Além de atividades diversificadas que realizam a cada recreio, as crianças também brincam, conversam e jogam com colegas de outras séries.

> [15h38] Após o lanche, Fábio, João, Eduardo e Fernando não puderam brincar porque estavam de castigo, segundo o que a professora comentou com os colegas na hora do recreio, na sala dos professores. Tiveram de ficar sentados no banco, sem brincar. Segundo a professora, na aula anterior à de Espanhol, eles exageraram na conversa, na bagunça. Assim, nada animados, passaram o recreio sentados, sem brincar.
> Maria e Larissa estavam no balanço. Yasmin e Clara brincando de pega-pega. José olha e se esconde com os de castigo, apesar de não estar na lista. Caroline brinca sozinha nos pneus. [15h40] Ângela, Larissa e Maria, que estavam no balanço, agora brincam na caixa de areia. [15h42] Caroline no escorregador, de novo sozinha, e depois na areia do escorregador brincando com uma cestinha de plástico. (Diário de Campo – 10/11/2008)

Embora estivessem de castigo por causa da "conversa exagerada", segundo a professora, não deixaram de se divertir e de brincar. José, apesar de não estar de castigo, ficou brincando com os colegas que não poderiam sair do banco. As outras crianças brincaram juntas e, diferentemente dos demais recreios, Caroline brincou no escorregador, na areia e nos pneus, sozinha.

Tendo, então, analisado, dentre os excertos segmentados do conjunto de dados, aqueles selecionados como representativos do contexto pesquisado, passo, no capítulo seguinte, a discutir, retomando tais dados e realizando sua triangulação com achados relevantes de entrevistas, dentro e fora da escola, documentos e outros registros, como se configurou o letramento escolar nesta turma de primeiro ano do Ciclo de Alfabetização na Escola Cinderela.

5 A CONFIGURAÇÃO DO (BI)LETRAMENTO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA CINDERELA

Neste capítulo, dou continuidade à análise dos dados grados em campo para esta pesquisa. Nesta etapa da análise, meu objetivo é retomar os dados examinados, de forma a estabelecer relações interpretativas entre eles e deles com dados que contribuem para a triagulação, retomando as perguntas de pesquisa. O capítulo está subdividido em quatro seções: na seção 5.1, apresento dados relativos ao processo de alfabetização e de letramento, mostrando como ambas as práticas são relevantes no contexto pesquisado e de que modos essas duas práticas pedagógicas interagem para oferecer ambientes diferentes a diferentes crianças na escola pesquisada; na seção 5.2, analiso dados relativos à alfabetização, enfocando atividades de alfabetização realizadas na turma pesquisada; na seção 5.3, mostro atividades de letramento e sua relação com a participação em sala de aula. Na seção 5.4, apresento os critérios institucionais de avaliação do sucesso escolar.

Como apresentei no capitulo 4, na turma observada, a professora de referência e a professora de espanhol propuseram uma variedade de atividades de alfabetização e de letramento, nas aulas de ciências, artes, língua portuguesa e matemática e em língua espanhola. É sobre uma maior contextualização dos excertos representativos apresentados no capítulo 4 que me detenho a seguir, de modo a produzir asserções intrepretativas que levem a um entendimento dos sentidos que têm, para os participantes, a escrita e a presença de uma língua adicional nesta escola e neste ciclo educacional.

5.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO ESTÃO ENTRECRUZADOS

Questões envolvendo a relação entre alfabetização e letramento podem ser verificadas no excerto 2 - **“**A letra é emendada”, o qual ocorreu no final de uma sequência de duas horas aula observadas, após a realização das atividades descritas, no capítulo anterior, na Figura 13, com a professora de referência. A turma realiza diariamente a atividade de rotina chamada “A hora da contação de histórias”, uma

atividade que consiste na leitura de um livro escolhido por uma criança para ser lido para os colegas. Repito aqui o excerto já analisado, para fins de clareza.

Excerto 2 – "A letra é emendada"

1	**Professora:**	agora vamos ver quem é que está na vez de contar outra história?	
2	**Ângela:**	EDUARDO	
3	**Professora:**	o Eduardo	
4	**Fábio:**	Eduardo	repete o que Ângela disse
5	**Professora:**	então vem cá Eduardo, todo mundo	
6	**Fábio:**	André	diz o nome de André também, com se estivesse pensando em voz alta
7	**Professora:**	guardem tudo o que vocês têm na mão	alunos chamam a professora
		vamos nos ajeitar bem	Eduardo vem para a frente da turma e fica conversando com Fernando sobre o nome do livro
8	**Ângela:**	vem mais para frente Eduardo	
9	**Eduardo:**	A cozinha de Diverti9	lê o título do livro, abre-o e mostra aos colegas e não dá sequência à leitura
10	**Larissa:**	lê	com tom enfático
11	**Fernando:**	ele não sabe emendada	referindo-se à letra cursiva
12	**Eduardo:**	(incompreensível)	
13	**Professora:**	o quê?	
14	**Eduardo:**	(incompreensível)	
15	**Professora:**	como?	
16	**Eduardo:**	essa história é muito comprida	
17	**Professora:**	tá, mas você tem que contar a história!!	com tom enfático
18	**Eduardo:**	tá com letra emendada	
19	**Professora:**	uhm?	
20	**Eduardo:**	tá com letra emendada	
21	**Professora:**	mas foi você que escolheu esse livro na biblioteca	
22	**?:**	OLHA AS FIGURAS	em volume de voz bem alto
23	**Professora:**	mas não pediu para ninguém ler para você?	
24	**?:**	LÊ AS FIGURAS	em volume de voz bem alto
25	**Professora:**	heim? Mas você não pediu para alguém ler para você?	Eduardo para em frente à turma, com o livro aberto, olhando para a professora
26	**Professora:**	você não sabe ler? É isso que você acabou de dizer? Uhm? Eduardo, fala, o que foi?	
27	**Eduardo:**	tá escrito desse jeito, eu...	
28	**Professora:**	você não sabe contar essa desse jeito, é isso que você quer dizer?	
29	**Eduardo:**	uhum	

30	**Professora:**	está, então, que você tinha... lembra que a profe sempre diz que ah essa eu não quero contar a profe sempre diz então escolhe um outro que você queira contar	
31	**Eduardo:**	eu peguei um livrinho ontem da biblioteca	
32	**Professora:**	mas a profe não está dizendo da biblioteca oh tem esse livrinho aqui da escola que a profe sempre deixa vocês escolherem um para contar	mostrando a mesa repleta de livros de leitura que ficam à disposição na sala de aula
33	**Fernando:**	dá para pegar aquele que eu peguei se você quiser	
34	**Professora:**	oh e quando lembra que aquele da biblioteca você me disse profe tem letra emendada e eu disse então Eduardo não pega ou então pede para alguém que saiba ler para você só que você precisa ler tá? Certo? Mas tudo bem, deixa eu só ver aqui uma coisinha... quem é o próximo a contar a história? A Paula? Se você tivesse que contar a historinha hoje você saberia contar a história de seu livro?	Paula faz que sim com a cabeça e se levanta
35	**Paula:**	pode ser mas se fosse outro poderia ser	mas argumenta que não tem o livro
36	**Professora:**	e a Clara, saberia contar sua história ou quer preparar antes em casa?	
37	**Paula:**	eu conseguiria contar a história sem que precisasse	
38	**Professora:**	é? Heim? Clara também não? Eduardo fica para amanhã, já vai ali e vai escolher o seu livro	alunos falam todos ao mesmo tempo algo incompreensível
39	**Professora:**	a Paula vai contar uma história para nós sem o livro dela, mas ela vai contar e nós vamos ouvir, pode ser? Ou você vai contar uma história que está ali?	Paula, sem responder, dirige-se à mesa para escolher um livro
40	**Professora:**	você já leu?	
41	**Paula:**	eu não	
42	**Professora:**	então vamos deixar para amanhã	
44	**Paula:**	profe, mas eu consigo	
44	**Professora:**	ah? Uhum?	
45	**Paula:**	profe, mas eu consigo, profe!	
46	**Professora:**	mas daí nós vamos ter que esperar você ler... vamos deixar para amanhã está? está bom? Então, senta! Eduardo, então, você se prepara porque amanhã é você	
47	**Fernando:**	Eduardo pega daquele da	incompreensível
48	**Professora:**	ele pode escolher Fernando, mas cada um tem que saber da sua responsabilidade, o Eduardo não foi legal, ele sabia que era a vez dele, ele sabia que era a vez dele contar a história e ele não se preocupou em arrumar, né, Eduardo? Lembra que lá na biblioteca a profe já te avisou?	

("A letra é emendada"– 11/09/2008)

Nesse excerto interacional, na linha 7, a professora procura engajar toda a turma no evento de letramento. Eduardo inicia a leitura do título de seu livro e não dá continuidade à atividade pedagógica. Larissa (linha 10) autosseleciona-se e solicita que Eduardo leia o livro. Como ele não retoma a tarefa em andamento, Fernando (linha 11) sinaliza que o colega não o faz por não saber ler com letra cursiva ("ele não sabe emendada"), o que é confirmado pelo próprio Eduardo nas linhas 18, 20 e 27. Na linha

21, ao responsabilizar Eduardo pela escolha de seu livro, com letra cursiva, e não lhe indicar outras estratégias interpretativas de lidar com o texto escrito, a professora demonstra compartilhar com Eduardo e com Fernando uma concepção estreitamente ligada ao código dos processos que envolvem o letramento.

No entanto, conforme já demonstrado e discutido no capítulo anterior, uma criança não identificada por mim sugere insistentemente (nas linhas 22 e 24) que Eduardo use outras estratégias que não a leitura de decodificação das palavras para construir sentidos a partir do texto escrito, mas os demais participantes não lhe dão acesso ao piso interacional, desconsiderando sua contribuição. Em apenas uma de suas intervenções a professora dá sinais de alguma afiliação ao modelo ideológico de letramento (linhas 23 e 25), quando considera que a leitura poderia ter sido realizada por um adulto à Eduardo, mesmo antes de ele, nos termos ali negociados, "saber ler" (Heath, 1983). Ela sugere ao educando que esta teria sido uma alternativa de preparação para a participação na atividade pedagógica, tal como requisitada. Nessa intervenção, a professora demonstra considerar o letramento uma prática coletiva, que envolve adultos e crianças, ainda que se trate, de certa forma, de uma encomenda para que o grupo social do educando se corresponsabilize pelo letramento valorizado na escola. No entanto, após esse momento interacional, entre as linhas 26 e 48, a professora nomeia Paula e Clara para que leiam seus livros. Apesar de ambas alinharem-se ao seu convite, a professora decide deixá-las para outro dia (linhas 42 e 46).

Nas linhas 30 e 32, a professora alega que cada criança pode escolher o livro que quer ler; no entanto, essa escolha está associada ao tipo de letra em que o texto está escrito (linha 34), e não aos interesses que ela têm.

A participação, a interação e o caráter colaborativo que a sequência apresentada evidenciou se sobrepõem ao fato de a tarefa pedagógica tal como proposta não ter sido levada a cabo, de tal forma que os participantes controem conjuntamente uma atividade emergente de grande relevância para a construção de sentidos em torno do letramento. As ações que as crianças e a professora produziram ao longo da interação possibilitam compreender quais são suas concepções de leitura e a escrita, ou seja, há momentos em que alfabetização e letramento se entrecruzam na dimensão social, dicursiva e pedagógica da atividade, sendo que, na singularidade situada dessa sequência interacional, a alfabetização tornou-se mais relevante para os participantes que o letramento. Pode-se ver que foi construída conjuntamente, por ações de ratificação ou não das diversas participações e pelos próprios conteúdos explicitamente

reificados sobre leitura e escrita, uma dependência entre saber "ler emendado" e participação plena e positivamente avaliada na atividade pedagógica de letramento em curso.

Algo diferente ocorre no excerto 3 ("Mostra", "Ergue assim, ó"). Conforme mostrei no capítulo 4, com a Figura 14, esse excerto ocorreu logo após o "Momento da Oração" e a correção do tema de casa, e faz parte de uma atividade de rotina realizada na turma, com a professora de referência. Esta sequência interacional inicia-se quando a professora confirma com o grupo a conclusão das atividades anteriores e convida a todos para ouvirem Eduardo ler seu livro, que não havia sido lido na aula anterior. Novamente, repito aqui o excerto.

Excerto 3 –"Mostra!!" "Ergue assim, ó!!" -

1	**Professora:**	pessoal todos fizeram a data e tudo? Então vamos fazer o seguinte agora, agora o Eduardo vai contar para nós a história, então, vamos lá Eduardo, pode vir!	Eduardo, que não tinha participado da atividade de rotina "Momento da oração" e nem da escrita da data, pois ficou lendo o livro que leria aos colegas, caminha em direção à professora e lhe mostra o livro, o mesmo da aula passada – A Cozinha de Diverti9 – e conversam alguma coisa inaudível pausa
		mostre bem a capa!	
2	**Eduardo:**	Diverti9 tem um belo restaurante todas as manhãs apronta 9 mesas com 9 toalhas de mesa (passa para a página seguinte, mostra as figuras para os colegas e continua lendo) quando os clientes vão embora, Diverti9 fecha o restaurante saem 9 limões, 9 laranjas da cesta de frutas	lendo o livro, com algumas pausas breves. A diretora chama a professora, que sai da sala
			Passa para a página seguinte
3	**?**:	mostra tem que mostrar	um colega não identificado por mim pede que ele mostre as imagens do livro. Ele mostra muito rapidamente e com o livro quase fechado
4	**?**:	sempre se esquece de mostrar!!	outro comentário de um colega não identificado
5	**André:**	segura o livro assim	mostrando com gestos que deveria deixar o livro bem aberto para que todos pudessem ver

6	**Eduardo:**	abre-se a geladeira e saem 9 pepinos e 9 cenouras	continua a leitura. Estava passando para a página seguinte.
7	**?**:	MOSTRA!!	
8	**?**:	ERGUE ASSIM, Ó!!	Eduardo ergue o livro, bem aberto para todos verem
9	**Eduardo:**	atenção! Abre-se a gaveta e saem 9 garfos e 9 colheres 9 9 panelas saem com suas tampas batendo palmas 9 xícaras gritando BRAVO! BRAVO! Dona Frigideira diz: TODO MUNDO VAI DORMIR? 9 morangos 9 limões (lê algo incompreensível e faz um gesto negativo com a cabeça) enquanto os outros cansados dormem agora acabou já!	professora retorna à sala de aula mostra o livro, bem aberto e bem alto, por mais tempo e vai virando de um lado a outro da sala para que todos vejam
10	**Professora:**	leu tudo?	em tom de voz baixo e sorrindo
11	**Eduardo:**	sim	
12	**Professora:**	muito bem! Parabéns, né? Olhem hoje como o Eduardo contou bem, né? Bem legal!! vamos ver agora quem vai ser para a semana que vem	a professora vai até a estante, pega a caixinha com os nomes dos alunos da turma para que Eduardo sorteie um colega para ler sua história na próxima aula Eduardo sorteia Clara, que vai ler uma história na próxima aula

("Mostra!!" "Ergue assim, ó!!" – 12/09/2008)

Podemos observar que, na linha 1, a professora seleciona novamente Eduardo para ler seu livro, que logo se posiciona em frente aos colegas. Entre as linhas 2 e 12, as crianças se engajam à atividade, e constroem interacionalmente o evento de letramento, utilizando-se de estratégias interpretativas (linhas 3, 4, 5, 7 e 8) variadas a fim de ampliar suas possibilidades de interação com o texto escrito. Vimos como nesse caso que o gerenciamento da tomada de turnos distingue-se daquele do excerto anterior e vimos, ainda, a importância que toma a modalidade visual de representação da história para o grupo.

Dessa vez, Eduardo realiza a atividade de rotina combinada, sendo que nenhum dos participantes torna relevante o tipo de letra em que o livro está escrito ou suas habilidades para decodificá-la, mas sim os elementos da história contada e as ilustrações. Na linha 12, a professora ratifica Eduardo, elogiando-o pela tarefa realizada.

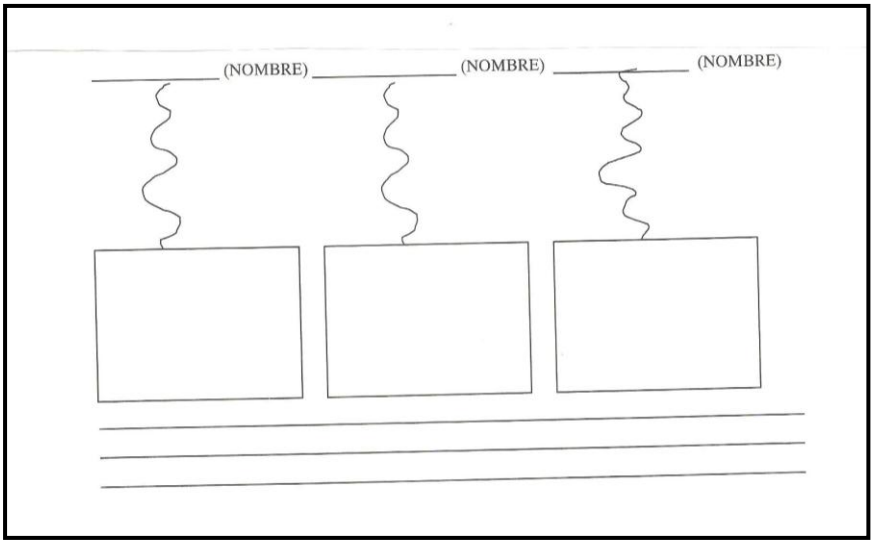
Os excertos 10 (El Cuerpo Humano" (parte 1)) e 11 ("El Cuerpo Humano" (parte 2))", já apresentados na subseção 4.2.2, Figuras 19 e 20, com a professora de

espanhol, também apresentam uma trajetória interacional relevante para compreender as práticas de construção da leitura e da escrita naquele contexto.

Excerto 10 – "El Cuerpo Humano" (parte 1)

[14h43] A professora propõe ao grupo que corrijam as atividades da aula anterior (do dia 17/11/2008). A atividade estava organizada em duas partes: a primeira delas apresentava uma lista de palavras, conforme segue: "CABEZA, PIES, OREJAS, NARIZ, PELO, OJOS, MANOS, OREJAS, BRAZOS, PIERNAS". Ao lado da lista havia desenhos com espaços para as que crianças escrevessem o respectivo nome das partes, e essa era a segunda parte da atividade. Finalizada esta parte, [14h55] a professora pergunta aos alunos como falamos sobre a cor dos olhos e dos cabelos. Conforme explicação da professora, entre outras coisas, os olhos e os cabelos mudam de pessoa para pessoa. Ela escreveu no quadro "PELOS / OJOS". E juntos escreveram também as cores: "AZUL, CASTAÑO, VERDE, NEGRO". Todos os alunos interagindo e ajudando com exceção de Fábio que batia na mesa sem parar, apesar de estar olhando para o quadro. A professora explicou a diferença do som do **Ñ** na palavra CASTAÑO e o som do **N** na palavra NEGRO. [15h02] Dando sequência à aula, a professora propôs outra atividade, conforme mostro abaixo:

Figura 37 – Atividade em sala de aula



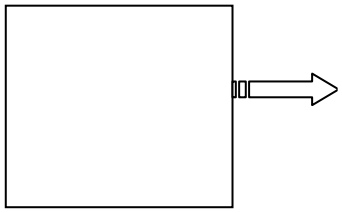
Fonte: dados gerados durante a realização da pesquisa., 24/11/2008

Nesta atividade, as crianças têm de perguntar a dois colegas a cor de seus olhos e de seus cabelos. Depois disso, desenhar os colegas e ele mesmo, conforme características físicas. Como produção escrita, abaixo dos desenhos, eles teriam que escrever o nome dos colegas, o seu nome, a cor dos olhos e dos cabelos de cada um. No entanto, a aula terminou ainda quando as crianças estavam realizando as entrevistas.

("El Cuerpo Humano" (parte 1), 24 de novembro de 2008)

Excerto 11 – “El Cuerpo Humano” (parte 2)

[16h40] Retomando as atividades da aula passada, a professora escreve no quadro:
“
_____
(NOMBRE)



“Desenho do rosto do colega/seu rosto, pintando olhos e cabelos de acordo com

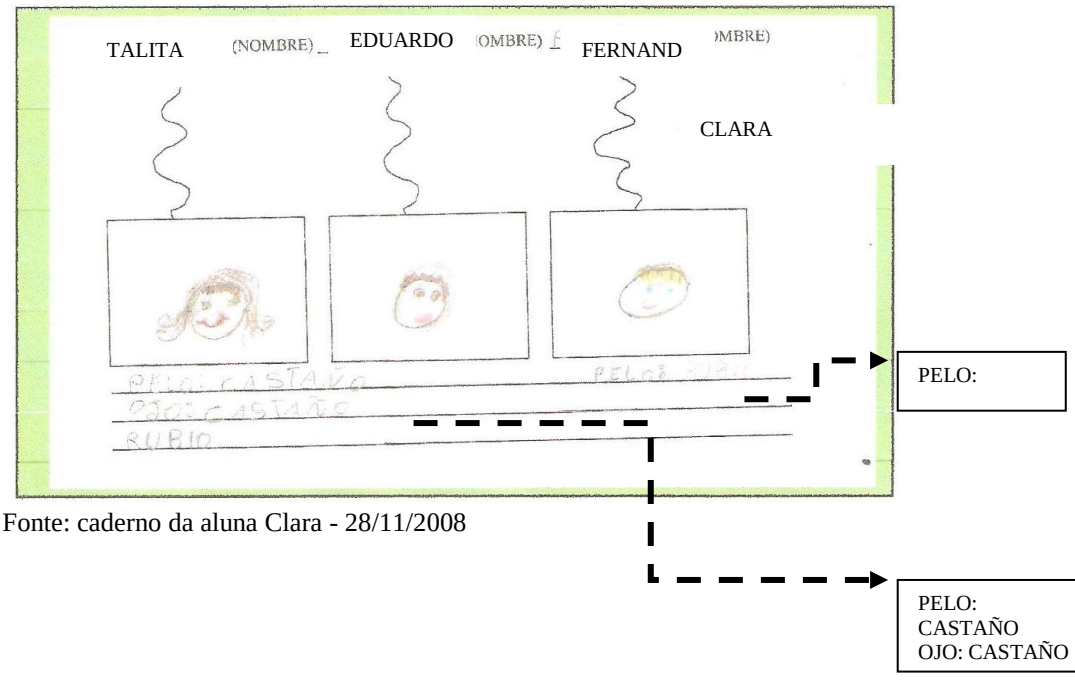
PELO: RUBIO
OJO: CASTAÑO, NEGRO, AZUL (CELESTE)”

[16h45] Fernando auxilia Larissa a se desenhar. Caroline com dificuldades de escrever o nome de Yasmin. Uns desenhando os outros. TODOS FAZENDO A ATIVIDADE, TODOS MUITO ENVOLVIDOS. Yasmin empenhada, querendo confirmar, olhando no quadro, como escrever “CELESTE”.
[16h48] José querendo ver a cor dos olhos de Yasmin. Concluíram que tinham a mesma cor dos olhos – AZUL. André tinha dúvidas sobre como escrever AZUL (por causa do som de S). Os que estavam próximos dele, foram ver no quadro. Talita, Ângela também fazendo a atividade; Paula desenha e mostra para os colegas. Clara e Eduardo brincando, muito próximos, para ver bem a cor dos olhos.
[16h51] Yasmin vai ao quadro e escreve a palavra RUBIO para que Fábio copie. Em seguida apaga a palavra e vai novamente ao quadro, procura pela palavra CASTAÑO e circula o Ñ nasalizado para que Fábio copie a palavra.
Nesse momento, Fernando chama Yasmin: “Yasmin, olha tu aqui no meio!!!” assim que ela viu seu desenho, deu um tapa no colega e perguntou quase chorando: “Por que tu fez feio????!!!!” Ambos ficaram chorando.
[16h55] todos ainda fazendo a atividade. A professora auxiliando Fernando a escrever a palavra OJO. André, Talita e Paula mostrando a atividade para a professora. Fernando, apesar da ‘briga’ com Yasmin pergunta a ela:

1	**Fernando**:	Yasmin, que cor é o teu olho?	em português
2	**Yasmin**:	azul celeste	em espanhol, com pronúncia super cuidadosa

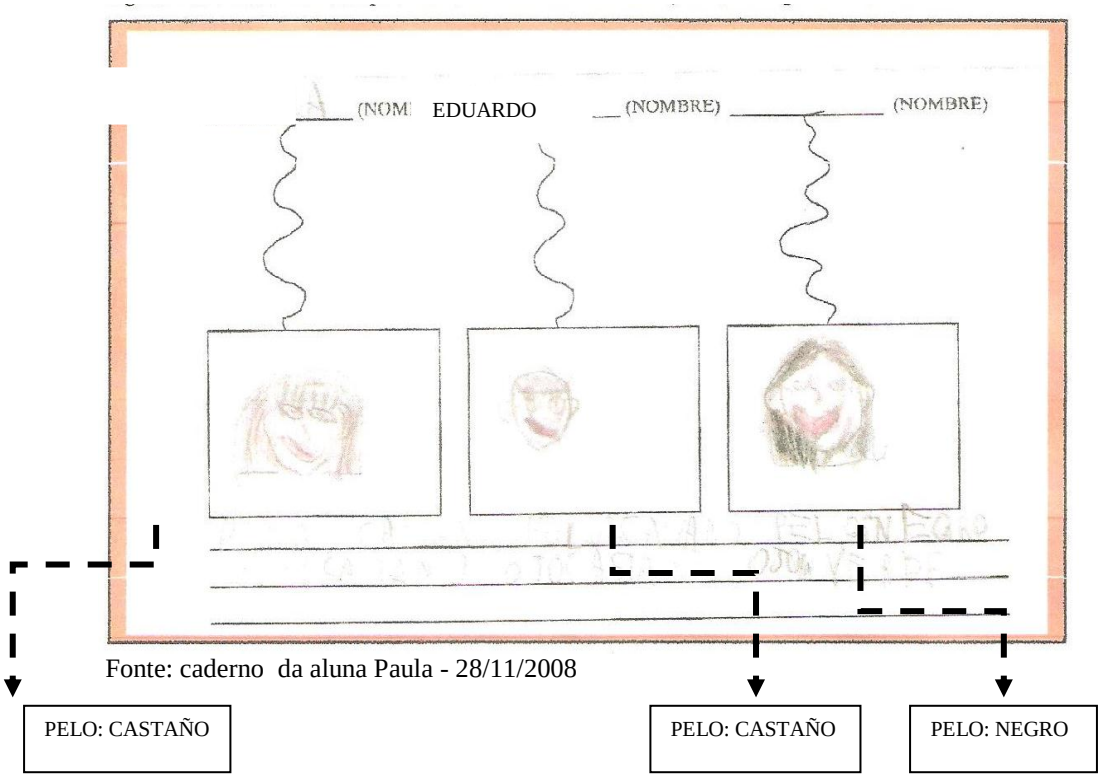
Ele repete a pergunta e ela responde novamente em espanhol – “azul celeste”.

Figura 38 – Descrição dos colegas



Fonte: caderno da aluna Clara - 28/11/2008

Figura 39 – Descrição dos colegas



Fonte: caderno da aluna Paula - 28/11/2008

("El Cuerpo Humano" (parte 2), 28 de novembro de 2008)

No excerto 10, como vimos na subseção 4.2.2, após escrever as palavras PELOS e OJOS, AZUL, CASTAÑO, VERDE e NEGRO no quadro e de explicar sobre a pronúncia de palavras como *castaño*, a professora entrega uma folha, que serve de suporte para a realização da entrevista. O excerto 11 refere-se à continuidade da entrevista, durante a qual a turma avança em relação à produção escrita.

É possível observarmos, especialmente no excerto 11, conforme analisado na subseção 4.2.2, a interação e a participação, sobretudo dos alunos Fábio e Caroline, que em geral realizam as atividades sozinhos, ou não a realizam, ou ainda, apenas interagem com a professora. A retomada da tarefa pedagógica (no excerto 11) proposta pela professora, engaja toda a turma para o que deveriam fazer e torna explicitamente relevante como fazê-lo.

Essa interação e participação podem ser observadas pelas ações dos participantes, os quais trocam informações, cooperam para que a entrevista seja possível de ser realizada e se auxiliam na escrita descritiva de como cada um é. Os excertos também evidenciam a percepção para as diferenças entre cada criança (cabelos e olhos), ampliando o universo de referência a cada uma delas:

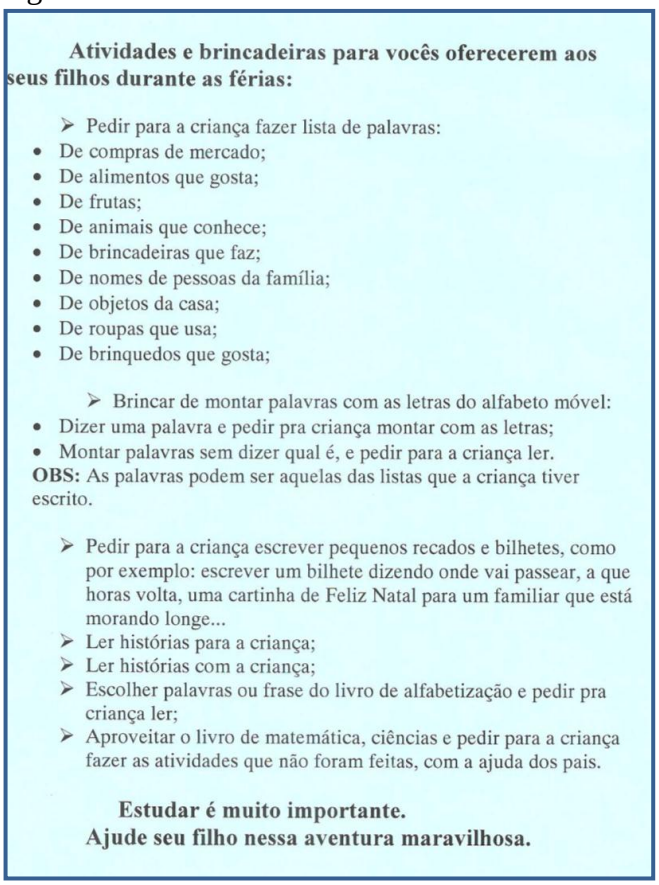
> José querendo ver a cor dos olhos de Yasmin. Concluíram que tinham a mesma cor dos olhos; Clara e Eduardo brincando, muito próximos, para ver bem a cor dos olhos;
>
> Nesse momento, Fernando chama Yasmin: "Yasmin, olha tu aqui no meio!!!" assim que ela viu seu desenho, deu um tapa no colega e perguntou quase chorando: "Por que tu fez feio????!!!!" Ambos ficaram chorando (Excerto Diário de Campo, 28/22/2008)

É interessante notar que, durante os registros em notas de campo, vi-me movida a comentar – TODOS FAZENDO A ATIVIDADE, TODOS MUITO ENVOLVIDOS – grafando minha sensação de modo a dar ênfase ao registro. Assim, de vários modos, podemos observar que há um esforço conjunto dos participantes para que a atividade seja realizada. Cabe ainda mencionar que a leitura e a escrita são utilizadas com propósitos específicos e superam a escrita mecânica e descontextualizada, na medida em que se relacionam ao contexto situado imediato da criança, inserindo-a no processo de construção de sentido do texto produzido.

Esses entrecruzamentos de alfabetização e letramento, bem como a reificação[71] da alfabetização como meta escolar, reificação que é também construída conjuntamente como prática destacada e privilegiada no Excerto 2, aqui retomado, aparece, ainda, em um dado documental, recolhido para esta pesquisa. Trata-se de material entregue aos pais dos alunos dos dois primeiros anos do Ciclo de alfabetização. Segundo conversa entre as professoras de referência dessas turmas e os pais, o material "auxiliaria as crianças no processo de alfabetização" (Diário de Campo, dezembro/2008).

[71] "Uso o termo "reificação" no sentido de Wenger (1998); embora os sentidos de "alfabetização" sejam múltiplos e negociados entre os interagentes quando ligados a situações como as que analiso aqui, é relevante o fato de que esta palavra aparece demarcada nos discursos circulantes, que em seus conteúdos explícitos tornam uma prática e um conhecimento algo referido como se fosse uma "coisa"; ou seja, reificado."

Figura 40 – Material coletado



Atividades e brincadeiras para vocês oferecerem aos seus filhos durante as férias:

➢ Pedir para a criança fazer lista de palavras:

- De compras de mercado;
- De alimentos que gosta;
- De frutas;
- De animais que conhece;
- De brincadeiras que faz;
- De nomes de pessoas da família;
- De objetos da casa;
- De roupas que usa;
- De brinquedos que gosta;

➢ Brincar de montar palavras com as letras do alfabeto móvel:

- Dizer uma palavra e pedir pra criança montar com as letras;
- Montar palavras sem dizer qual é, e pedir para a criança ler.

OBS: As palavras podem ser aquelas das listas que a criança tiver escrito.

➢ Pedir para a criança escrever pequenos recados e bilhetes, como por exemplo: escrever um bilhete dizendo onde vai passear, a que horas volta, uma cartinha de Feliz Natal para um familiar que está morando longe...
➢ Ler histórias para a criança;
➢ Ler histórias com a criança;
➢ Escolher palavras ou frase do livro de alfabetização e pedir pra criança ler;
➢ Aproveitar o livro de matemática, ciências e pedir para a criança fazer as atividades que não foram feitas, com a ajuda dos pais.

Estudar é muito importante.
Ajude seu filho nessa aventura maravilhosa.

Fonte: dados gerados durante a realização da pesquisa. – dez./2008

Como pode ser observado textualmente no material, variadas atividades de alfabetização e de letramento são sugeridas à família, numa tentativa de estender o letramento escolar ao ambiente familiar, o que já demonstrou ser uma concepção presente nos conteúdos da fala da professora de referência no Excerto 2 acima.

Em suma, a alfabetização e o letramento, nesses quatro excertos e no dado documental analisados, estão entrecruzados e têm seus sentidos construídos pelas ações dos participantes durante o desenvolvimento das atividades realizadas. Além disso, em alguns momentos, como exemplificado com o Excerto 2, o valor atribuído à alfabetização torna-se relevante no andamento da atividade; em outros momentos, como no Excerto 3, a alfabetização não é topicalizada pelos participantes, porque as práticas de letramento tornam-se mais variadas e até mesmo independentes do código alfabético. Há, ainda, outros momentos, como nos excertos 10 e 11, em que alfabetização e letramento se entrecruzam, tornando a interação e a participação mais complexas e promovendo a aprendizagem. Por fim, tal como vimos por meio do exame de dados

documentais e do Excerto 2, há uma busca por envolver a família, ou algum interlocutor mais experiente que interaja com a criança fora da escola, nas atividades vistas como viabilizadoras das aprendizagens pretendidas pela escola, numa busca por levar o letramento escolar a outros contextos; nesses casos, a alfabetização é o conteúdo destacado nas falas da professora de referência, que tenta construí-la como meta comum dos diversos membros da comunidade escolar.

5.2 A ALFABETIZAÇÃO EM PORTUGUÊS É A ESTRATÉGIA DE INTERPRETAÇÃO CENTRAL DO FENÔMENO DA ESCRITA

Nesta seção, apresento diversos excertos com os quais discuto as relações que se estabelecem entre ler e estar alfabetizado, o que será discutido na subseção 5.2.1; entre alfabetização e participação, o que será feito na subseção 5.2.2 e, por fim, na seção 5.2.3 procuro discutir as relações entre alfabetização e ratificação.

5.2.1 Ler sem estar alfabetizado? Ou ser letrado?

Outras questões envolvendo a alfabetização e seu valor nos processos de construção da leitura e da escrita ficam manifestas no Excerto 9 (“Intentan leer”**)**, da subseção 4.2.2, Figura 18. Trata-se de um excerto com a professora de espanhol em que ela procura engajar a turma na realização de uma atividade de leitura individual, leitura em voz alta e categorização de palavras.

Excerto 9 – “Intentan leer”

A professora desenha a tabela abaixo no quadro e escreve as três categorias: *animales, frutas e colores*. Primeiro os alunos recebem um bilhete com uma das três categorias escritas e, oralmente, os alunos dizem palavras relacionadas a elas, a professora pergunta em qual categoria deve escrevê-las.

Colores	Animales	Frutas
verde, negro rojo, amarillo,	elefante, abeja, araña, perro	manzana, sandía, uva, banana

Na sequência, a professora distribui bilhetes com palavras escritas em espanhol, subdivididas nas três categorias revisadas: *animales, frutas e colores.*

(Excerto de Diário de Campo, 29 de setembro de 2008)

1 **Professora:** *vamos tentar ler? Vamos ver esse outro? Cierto? Quem quer começar?*

			olhando a tabela desenhada no quadro, com as três categorias
		cada uno intenta leer	entregando os bilhetes com as palavras escritas. Eduardo e Larissa leem as suas palavras juntos
2	**Fernando:**	para mim profe	ela tinha começado a entrega dos 3 bilhetes pelo outro lado
3	**Professora:**	já vou dar	
4	**Fernando:**	o, Caroline	percebendo que a professora segue a aula sem pedir que Caroline sente, ela estava no fundo da sala lendo livrinhos, Fernando faz isso, então
5	**Professora:**	intentan leer, o pessoal, três grupos que nós estudamos, não foi isso? De cores, frutas e animais. Essa atividade é de revisão desses três grupos. Nós vamos tentar representar aqui e nós vamos separar. Cada um tenta ler o seu, ta? Que grupo será esse primeiro? Vamos tentar ler?	todos lêem as palavras de seus bilhetes em voz alta. Mostrando a tabela desenhada na lousa com as três categorias
6	**Yasmin:**	colores	
7	**Professora:**	como?	
8	**Yasmin:**	colores	
9	**Talita:**	colores	em tom de voz alto
10	**Eduardo:**	colores	também em tom de voz alto
11	**Professora:**	colores. Vamos ver esse outro?	
12	**Paula:**	animais	
13	**?:**	a-ni-mais	soletrando
14	**Fernando:**	animal	em tom de voz alto
15	**Alunos:**	animais	
16	**Talita:**	animales	em tom de voz alto
17	**Yasmin:**	animales	
18	**Professora:**	vamos ver aqui	
19	**Fernando:**	animal	
20	**Yasmin: :**	animals	
21	**Yasmin, Eduardo, Talita:**	animales	
22	**Professora**	anima?	dizendo cada sílaba
23	**Yasmin, Talita**	les	
24	**Professora:**	ahora cada uno tendrá que leer la palabra y decidir en que grupo que está. Cierto? ¿quien quiere comenzar?	
			enquanto isso, Paula ajuda Clara a fazer uma atividade de escrita em uma folha que a

			professora havia entregue na aula passada. Mesmo assim, Paula auxilia Clara e acompanha a aula atenta a tudo.
25	**José:**	uva, uva	José autosseleciona-se, erguendo a mão
26	**Professora:**	¿en qué grupo que va esa palabra que usted dice? viene aquí em que grupo que vai tua palavra? Vamos ver	José vai para a lousa
27	**José:**	uva	
28	**Professora:**	¿ustedes pueden leer?	
29	**?:**	uva	
30	**Professora:**	uva ¿es una fruta? si ¿Quién quiere seguir?	professora auxilia na resposta
31	**Fernando:**	eu profe	
32	**Professora:**	Fernando ¿qué palabra tu quieres?	pausa
33	**André:**	Professora eu, professora eu	
34	**Professora:**	calma calma, Fernando agora, vem cá Fernando, ¿non es color? ¿Es o que entonces?	
35	**? (várias crianças):**	animal	
36	**?:**	animales	
37	**Professora:**	animale	
38	**?:**	araña	
39	**Professora:**	ó, quando tem esse sinalzinho em cima da letra N fica o som do nh ¿entonces es cómo?	olhando para Fernando
40	**Paula:**	araña	
41	**Professora:**	ara?	
42	**?:**	ña	
43	**Professora:**	¿En qué grupo que va, Fernando? Entonces coloca aquí ¿dónde va?	
44	**João:**	professora	autoselecionando-se para ser o próximo
45	**Professora:**	João ¿Qué palabra tú tienes?	Depois de João, a professora seleciona Ângela e Maria, as quais anteriormente já haviam se autosselecionado, erguendo a mão e dizendo “eu, profe, eu, profe”.
46	**João:**	sandia	segue a sequência interacional com João e depois a professora seleciona Maria.
47	**Professora:**	Maria, vien	a professora pede para ela ler seu bilhete, o que é feito em tom de voz bem baixo; ela demora na leitura e lê a palavra

			"verde"
		¿qué palabra que es? Dice bien alto para eles	
48	**Maria:**	verde	
49	**Professora**	Caroline, esa palabra	a professora seleciona Caroline para ajudar Maria a ler seu bilhete.
50	**André:**	eu eu eu	com a mão erguida e pedindo para ser o próximo
51	**Professora:**	calma (olhando para André) Caroline esa palavra 'verde' (olhando para Caroline) ¿es un color, un animale o una fruta?	
			Pausa
52	**Eduardo:**	ela não leu ela foi lá com a Roberta	no fundo da sala ler livros
53	**Caroline:**	color	quase em tom de voz inaudível
54	**Professora:**	color	Caroline volta a ler livro no fundo da sala, juntando-se a Fernando que também estava lá segue a atividade com Paula, Clara, André, Eduardo, Juliana, que são selecionadas pela professora, depois de já terem se autosselecionado
55	**Professora:**	o Fernando e a Caroline aqui ó, venham para o lugar que agora vocês vão ajudar, ó Fernando, a professora está pedindo para vocês sentarem Caroline você tem a tua (palavra) também.	
56	**Professora:**	Talita, a Caroline, pode ser a Caroline vem Caroline mostra para eles que palavrinha você tem, muito bem, qual é a primeira letra?	Caroline vai à lousa. Mostra para o grupo a palavra
57	**Caroline:**	n	
58	**Professora:**	n pessoal e a segunda letra?	
59	**Caroline:**	e	
60	**Professora:**	então mostra para eles, eles também querem saber o n e o e	olha para a turma
61	**José:**	ne ne ne	tentando ajudar
62	**Professora:**	ne que palavra que dá? Agora olha, ne y después?	virando o bilhete em sua direção para que ela pudesse ler
63	**Caroline:**	g	
64	**Professora:**	o g, que mais? que palavra que dá então? vamos ajudar a Caroline?	perguntando para ela, sem resposta
65	**Colegas:**	sim	
66	**Professora:**	mostra para eles, um dia a Caroline também vai ter que descobrir	
			André, José, Fernando, Paula, Clara, Yasmin, Larissa, Eduardo e Ângela – que estava virada mexendo em

um bichinho de pelúcia de Yasmin – Talita estavam olhando para a professora e prestando atenção; Maria – mexendo no estojo – João – no fundo da sala se olhando no espelho

67 Paula: negro

outros alunos – Larissa, José e Fernando ajudam dizendo ”Negro!!” “preto”. A professora ainda pergunta onde é o lugar da categoria “color, ¿es aqui?”. Caroline afixou seu bilhete no lugar e foi sentar. Depois a professora selecionou Talita e depois Yasmin. Na sequência, a professora convidou todos para lerem as palavra afixadas no mural.

(“Intentan leer”, 29/09/2008)

Como afirmei na subseção 4.2.2, a atividade de leitura coletiva tem início com o estudo e a aprendizagem do vocabulário. Ao apresentar o excerto 9 (“Intentan leer”**)**, busquei discutir aspectos relevantes sobre a aprendizagem da leitura e da escrita ser construída nesta fase da escolarização. Procurei mostrar pontos relevantes como: a leitura individual e em voz alta, a classificação de palavras, a cooperação e interação entre o grupo e, por fim, a possibilidade de participar da atividade pedagógica de letramento mesmo não sabendo ler o código alfabético, tendo auxílio e sendo inserido no contexto de aprendizagem, como no caso de Caroline.

Nesta subseção, retomo esse dado, focalizando a participação de Caroline em um evento de letramento que invoca habilidades alfabéticas, muito embora ela ainda não estivesse alfabetizada. Entre as linhas 55 e 67, é possível verificar essa participação. Na linha 55, a professora se orienta para o fato de Fernando e Caroline ainda não estarem sentados em seus lugares para que pudessem realizar a atividade em

andamento. Na sequência interacional, na linha 56, a professora hesita sobre se seleciona Talita ou Caroline, e por fim, decide-se por Caroline para ser a próxima a tomar a palavra. Na linha 57, a professora solicita que Caroline realize apenas uma parte de sua tarefa: mostrar para os colegas seu bilhete, o que tornaria possível um auxílio deles caso fosse necessário, e recitar a primeira letra da palavra que teria de ser lida. Em sequência ao diretivo da professora (linha 56), que inclui uma avaliação positiva da ação não verbal da menina – "muito bem" –, Caroline lê a letra n. Mais uma vez, na linha 58, a professora deixa os colegas em alerta para que, se fosse necessário, pudessem auxiliá-la. A professora questiona Caroline sobre a segunda letra da palavra e, novamente engaja a turma na atividade (linha 60). José autosseleciona-se e junta as duas letras, formando a sílaba ne. Quando avançam na leitura da palavra (linhas 62, 63 e 64), e Caroline não a lê, explicitamente, dessa vez, a professora pede ajuda à turma (linha 64), que a auxilia, concluindo a leitura coletiva da palavra negro.

É visível o esforço da professora para, ao longo da interação, oferecer à Caroline espaços de participação, o que é feito com reiterados convites à participação dela própria e dos colegas. Apesar de a menina não ter concluído a tarefa, ela participou daquele momento interacional como sujeito em construção de sua própria aprendizagem, relativizando a ideia de não estar alfabetizada.

A interpretação dos participantes acerca da atividade de ler o alfabeto no Excerto 2, "A letra é emendada", está em contraste com aquela construída conjuntamente em "Intentan leer". Conforme apontei anteriormente, esse segmento interacional se desenvolveu no final de uma sequência de duas horas aula observadas, após a realização das atividades descritas na Figura 13, com a professora de referência. Esse excerto é novamente retomado aqui para mostrar que em alguns momentos não é possível ler sem estar alfabetizado, no caso na letra cursiva.

Nesse evento de letramento, assim como observamos nas análises realizadas nas subseções 4.1.1 e 4.2.1, é possível verificar o conflito gerado entre os participantes, quando Eduardo não realiza a leitura porque não está alfabetizado na letra cursiva. Assim, o que gera o conflito é o fato de Eduardo não conseguir levar a tarefa pedagógica até o fim, porque desconhece outras representações gráficas que a escrita pode ter (linhas 11, 18, 20), embora apresente outra justificativa concorrente para sua impossibilidade de responder à tarefa, tal como já conhecida pela turma (linha 16). Todavia, a leitura do livro poderia ter sido feita com o uso de estratégias diversas, como aponta um colega não identificado (OLHA AS FIGURAS; LÊ AS FIGURAS).

Para a interpretação desses dados, é relevante saber que Caroline não está alfabetizada e que Eduardo não decodifica a letra cursiva, o que aparece no conjunto de dados em outros momentos e se torna manifesto nas ações dos participantes nesses dois excertos – na mediação oferecida pela professora de espanhol para que Caroline participasse da tarefa que planejara, reconstruindo com toda a turma a atividade no momento em que é a vez da menina de desempenhar ações ligadas à leitura alfabética, e nos conteúdos explícitos da interação em que Eduardo é chamado a contar sua história.

Como vimos, as ações dos participantes levam a resultados significativamente diferentes nas duas sequências interacionais. Caroline, apesar de não saber ler, participou e construiu significados para a leitura e para a escrita, utilizando-se dos espaços de participação oportunizados a ela pela professora de espanhol e pelos colegas; Eduardo, que lê o código alfabético, mas não em letra cursiva, não teve a mesma oportunidade de participar e construir significados para a escrita a partir do livro selecionado por ele, pois, naquele momento, à escrita foram atribuídos significados relacionados ao modelo autônomo de letramento (Street, 1984).

Outro excerto que nos possibilita verificar a aproximação ou distanciamento entre leitura e alfabetização pode ser observado na entrevista realizada com Rose, mãe de João - "Ele aprendeu a ler quando aprendeu o ABC".

Excerto 15 - (entrevista com as famílias) – "Ele aprendeu a ler quando aprendeu o ABC"

> No começo, o João lia e não sabia onde estava lendo, perguntava para ele, "onde você está lendo?" A leitura era inventada, a partir das gravuras do livro. Quando questionado por dona Rose sobre onde estava lendo, ele dizia: "Mãe, olha bem se não é essa a história". E eu, respondia "acho que não é a mesma, mas eu deixava, ele não sabia ler, eu sabia que ele ia aprender a ler quando ele conhecesse as letras. Eu sempre ditava as letras e ele escrevia. Ele aprendeu a ler quando aprendeu o ABC". (Excerto de entrevista com Rose, mãe de João, 12/08/2009).

Nesse excerto de entrevista com Rose, nota-se seu engajamento com o que está relacionado aos processos de leitura e de escrita de João. De acordo com ela, no início do processo de aprendizagem da leitura, João fazia de conta que estava lendo ("A leitura era inventada, a partir das gravuras do livro"), e ainda que às vezes ela não aceitasse isso muito bem ("onde você está lendo?"), ela deixava que ele lesse as histórias, segundo ela, inventadas, ouvindo-as ("acho que não é a mesma (história), mas eu deixava"). No conteúdo da entrevista de Rose, aparece a avaliação explícita de que o

menino só saberia ler quando demonstrasse conhecer as letras. Entretanto, em seu relato, aparecem outras práticas em torno das quais a escrita vai ganhando sentidos; ou seja, há uma avaliação explícita da alfabetização na entrevista, mas as práticas letradas reconstruídas nessa memória relatada valorizam diversos modos de interação com os materiais escritos desde antes de a criança ser alfabetizada.

Os excertos retomados e apresentados nesta subseção podem ser considerados representativos das concepções de leitura subjacentes à escola Cinderela e permitem entrever que incluem de modo significativo relações com as concepções e práticas que as crianças trazem de sua vida não escolar. No excerto 9 – "Intentan leer", por exemplo, mesmo não tendo adquirido a tecnologia da escrita, todas as crianças podem participar, serem colaborativas e desenvolver as tarefas que envolvem o uso dessa tecnologia; o Excerto 2 – "A letra é emendada", mostra que, em algumas situações, para participar de eventos de letramento, não basta ser alfabetizado em apenas um tipo de letra, é necessário o domínio de outras habilidades relacionadas à alfabetização. Por fim, o excerto 15 (entrevista com as famílias) – "Ele aprendeu a ler quando aprendeu o ABC", reitera o valor atribuído à alfabetização, mas demonstra ser possível participar de práticas familiares nas quais o material escrito é parte integrante, sem estar alfabetizado. É sobre a análise de excertos que tratam sobre alfabetização e participação que me detenho na subseção a seguir.

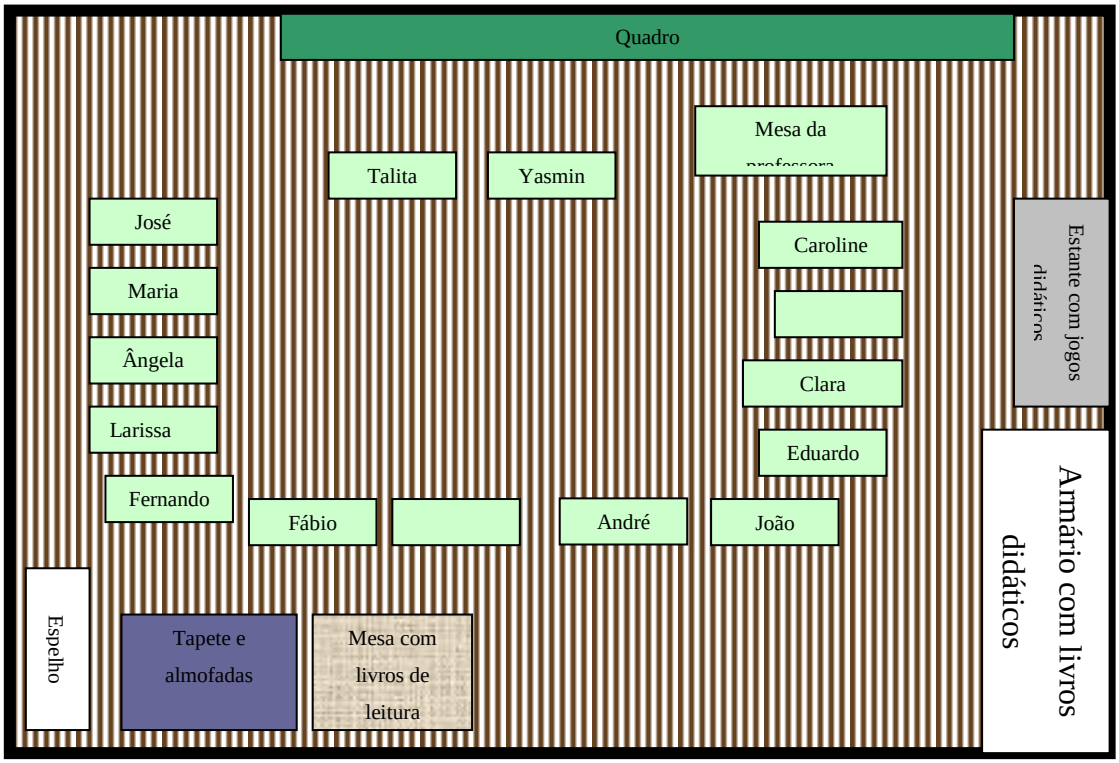
5.2.2 Estar ou não alfabetizado afeta as oportunidades de participação

A primeira análise desta subseção refere-se a um conjunto de dados triangulados: Mapa Físico 2, painel de sala de aula e excertos de notas de diário de campo, os quais foram organizados durante uma sequência de duas horas aulas, com a professora de referência. Os participantes haviam realizado diversas atividades sobre a parlenda "Hoje é domingo", a partir de um painel organizado pela turma e exposto no quadro, conforme pode ser observado na foto abaixo, e estavam organizados no espaço físico da sala de aula, conforme pode ser verificado no mapa físico. Na sequência dos dados, apresento os excertos do diário de campo.

Figura 41 – Foto da sala de aula

Fonte: dados gerados durante a realização da pesquisa. - 28/08/2008

Figura 42 – Mapa físico 2



Fonte: dados gerados durante a realização da pesquisa. - 28/08/2008

Excerto 16 – "Parlenda – identificação de palavras"

Para iniciar a aula, a professora entrega para os alunos uma tarefa e pede que leiam. A tarefa consiste em um conjunto de palavras que já eram conhecidas pelos alunos, da parlenda *Hoje é Domingo*, estudada pela turma.
Assim que terminam de ler, a professora diz as palavras: CACHIMBO, TOURO, MUNDO. Todos tentam fazer a atividade, lendo as palavras e procurando qual circular a partir do que a professora estava ditando. Larissa, já sem paciência com Fernando, diz: junta essas letrinhas, assim (mostrando para ele como era para ler), Fernando!!!!
Maria lê, sem parar, soletrando as palavras. Clara presta atenção nas palavras que a professora ia dizer. Fábio boceja. Larissa também lê.
[...]
A segunda parte da atividade era procurar palavras que tivessem o mesmo número de quadradinhos pedidos na atividade.

1	**Professora**	o que usamos para formar as palavras? lembram de ontem? O que usamos para formar as palavras bico, amigo, cachimbo [...]?
2	**Alunos**	letras!!!
3	**Professora**	olhem a parlenda que palavras da parlenda tem o mesmo número de letras dos quadradinhos?

Os alunos iam procurando e contando o número de letras para ver se combinavam com o número de quadradinhos. A professora vai até o quadro e todos começaram a ler juntos, em voz alta, a parlenda que estava em um cartaz fixado no quadro.
Caroline logo chamou a professora para ajudá-la. "Profe, não sei!!!"; "Vamos ler a parlenda", sugeriu a professora.
Maria relendo a parlenda que também tinha no caderno, COM MUITA ATENÇÃO!!!!
Ângela lendo, procurando e festejando cada palavra encontrada (tinha várias possibilidades de resposta, ou seja, várias palavras com o mesmo número de letras pedidos nos quadradinhos).
Yasmin e Talita também fazendo, em instantes estavam prontas. Clara faz a atividade, folhando o caderno e procurando as palavras na parlenda.
Eduardo perguntou para João. "Qual tem sete?" Ficaram tentando encontrar juntos. Larissa também estava fazendo. Em seguida, Eduardo olhou para mim (estava sentada próxima) e me mostrando os quadradinhos ainda em branco perguntou: "Onde tem essas palavras?" Fui questionando e pedindo para ele contar primeiro os quadradinhos que ainda faltavam e ver na parlenda quais eram as possibilidades. Logo realiza a atividade e começa a fazer para João. Assim que André vê, super chateado, e ameaça falar para a professora.
Como Eduardo estava com aquela parte pronta, mais uma vez me perguntou: "Como faz essa?" e me mostrando a próxima atividade, de circular a letra das palavras que provocava mudança de significado. Por exemplo: pares como galo/gato; etc. Yasmin e Talita também se aproximam para ouvir o que eu estava conversando com o Eduardo. Logo compreenderam e sentaram para fazer.
[...]

(Diário de campo – 28/08/2008)

Com base na análise dos lugares ocupados pelos participantes no espaço físico da sala de aula e por meio dos registros em diários de campo, podemos ver que Caroline não usufrui da companhia dos colegas, apesar de os lugares poderem ser ocupados livremente pelas crianças, ela ocupa uma mesa não próxima a outros colegas, que não se aproximam dela. É importante lembrar, nesse ponto, que as observações realizadas na

hora do recreio confirmam o papel social não integrado ao grupo ocupado por esta menina.

Enfim, na organização recorrente das aulas com a professora de referência, é frequente a localização física de Caroline que aqui se encontra. Essa questão de não alinhamento corporal é coerente com a construção conjunta da participação nesta aula, tal como aparece nos diários de campo. Durante a realização da atividade, houve interação entre, por exemplo, Larissa e Fernando ou Eduardo e João, apesar de não estarem sentados juntos. Entre os demais (Maria, Ângela, Yasmin, Talita, Clara, André), houve menos interação; no entanto, todos eles estavam engajados na realização da atividade; O padrão de participação de Caroline revela-se especial, nesse contexto, ela não interage com nenhum colega, a não ser com a professora, e manifesta dificuldade em realizar a atividade sozinha. A professora dirige-se a ela para dar-lhe atenção individualizada, o que ratifica seu pedido de ajuda, mas contribue para que construam conjuntamente um enquadre distinto daquele em que o restante da truma está trabalhando: há uma manifestação pública relativa à dificuldade com a escrita e uma contingente construção especial da participação, em que a professora dá atenção à menina de modo individual, sem que nenhum dos participantes se engaje em trabalho interacional que integre essa aluna à atividade em curso dos demais alunos.

Há momentos da aula, entretanto, em que, se observamos a participação e as interações construídas conjuntamente, diversas formas de construir no espaço de sala de aula oportunidades para que todos se desenvolvam aparecem. Nesses momentos, as potencialidades para participação na atividade pedagógica de letramento em curso são todas acolhidas, e não apenas a partir da representação do que "ainda falta", do "déficit". Foi o que procurei demonstrar no Excerto 6 – "Poema", apresentado anteriormente, na subseção 4.1, com a professora de referência.

Excerto 6 – "Poema"

1	**Professora:**	eu vou ler para vocês e depois de escutarem nós vamos fazer o nosso trabalho é em relação a isso que eu vou ler A árvore de bombons você já ouviu falar em uma árvore esquisita que dá doces e bombons, balas, cocadas de fitas?	inicia a leitura do poema em voz alta para a turma
2	**?:**	não!	
3	**?:**	não!	
4	**?:**	não!	
5	**?:**	não!	

6	Professora:	todas as frutas do mundo nela estão penduradas; sempre maduras, docinhas, já nascem cristalizadas um gato de chocolate, e um cachorro de pão doce, são da árvore sentinelas; mas nos deixam tocar nela portanto, é só chegar, e os doces apanhar. porém há um probleminha: onde fica a arvorezinha? onde é que ela fica mesmo? em que lugar bom se esconde? fica na terra dos sonhos, no país do não sei onde!...	segue a leitura do poema crianças rindo e acompanhando atentas a leitura. Eduardo lendo as atividades de seu caderno
7	**Paula:**	no País do Nunca?	
8	**Professora:**	este é um poema e foi adaptado está no livro Mundo das Crianças, está? O que vocês acharam dessa árvore de bombons?	
9	**Paula:**	GOSTOSA!!!	
10	**Professora**:	quem não queria ter uma árvore dessas no pomar? levantem os braços	
11	**Crianças:**	eu! eu!	com os braços erguidos
12	**?:**	eu queria ter	
13	**Professora:**	ah! eu queria ter	muitas crianças falam ao mesmo tempo que queriam uma árvore assim, onde e com o quê
14	**Professora:**	nesse poema, quais são as guloseimas que tem nessa árvore? Vocês lembram?	
15	**Paula:**	doces	
16	**?:**		incompreensível
17	**Professora:**	não... aquilo que eu li	
18	**?**:	chocolate	
19	**?:**	doces	
20	**Professora:**	chocolate doces	
21	**?**:	balas	
22	**Paula:**	pirulitos	
23	**Clara:**	gatos	
24	**Yasmin:**	cachorro	
25	**Professora:**	cachorro de chocolate, de comer, né? balas, doces que mais coisinhas vocês colocariam ou está bom?	crianças continuam conversando
26	**Paula:**	está bom	
27	**Professora:**	pensem além de chocolate, balas, pirulitos, que mais vocês iriam colocar?	
28	**André:**	bombom	
29	**Professora:**	bombom	
30	**André:**	chocolate	
31	**?**:	chicle	
32	**Professora:**	chocolate eu ia colocar	
33	**Yasmin:**	*babaloo*	
34	**Professora:**	eu ia colocar sor	espera que as crianças completem o restante da palavra
35	**Crianças:**	vete!!	
36	**Professora:**	eu ia colocar sorvete	
37	**?**:	picolé	
38	**Professora:**	picolé	
39	**André:**	salgadinho	
40	**Professora:**	salgadinho mas essa árvore é salgada ou doce?	
41	**Crianças:**	doce!!	

42	**Professora:**	doce, será que poderíamos colocar salgadinho nessa árvore?
43	**Crianças:**	não!
44	**Professora:**	na última estrofe desse poema diz o seguinte faz uma pergunta onde será que fica essa árvore? em que lugar se esconde?
45	**Paula:**	NA TERRA
44	**Professora:**	será que existe essa árvore? Em que lugar pode ter uma árvore como essa?
46	**?:**	nos nossos sonhos!!
47	**Professora:**	nos nossos sonhos ali pode tudo pode ou não pode?
48	**?:**	sim!
49	**Professora:**	agora eu quero que vocês desenhem a árvore dos nossos sonhos com tudo o que vocês gostariam de ter nela

As crianças começam a ilustração do poema em seus cadernos de Artes, conforme mostro abaixo, com a reprodução de algumas de suas produções.

Figura 43 – Atividade realizada a partir do poema ‘A Arvore dos sonhos’

Fonte: caderno da aluna Ângela, nov/2008

Fonte: caderno da aluna Clara, nov/2008

Fonte: caderno da aluna Caroline, nov/2008

(“Poema”, 21/11/2008)

Observando a trajetória interacional entre as linhas 1 a 49, assim como observamos na seção 4.1, é possível flagar a participação, o engajamento e a diversidade

de ideias expressadas por um grande número de crianças, identificadas ou não por mim, o que acontece por meio de autosseleções.

Esse evento de letramento leva a escrita a ter um sentido diferente, quando a professora, durante a leitura do poema, alterna com as crianças os turnos, quando as crianças têm sua atenção voltada ao poema, respondem a perguntas feitas pela professora e, de modo relevante, quando estimula as crianças a tratarem a escrita como se fosse um objeto transitivo, que convida a suas próprias respostas e que se relaciona a outras modalidades de linguagem; nesse caso, visual. Isso acontece quando a professora solicita que elas ilustrem o poema, que está escrito e foi declamado, tornando-o um objeto multidimensional; além disso, nesse evento de letramento, a professora constrói com as crianças um tratamento do poema (texto escrito) como diversão ou fantasia, imaginação, ficção.

É importante notar, além disso, que todos realizam a atividade proposta; os trabalhos realizados por Clara e Ângela aparecem para que seja possível recuperar o curso da atividade pedagógica na leitura aqui, mas todos realizaram a produção. Relevantemente, dessa vez, Caroline também a realizou, demonstrando compreender o poema e, sobretudo, compreender a leitura e a escrita como artefatos para 'fazer coisas' no mundo.

Desse modo, os excertos aqui discutidos permitem construir a asserção de que a participação é hierarquizada neste contexto escolar e de que tal hierarquização não é fixa, sendo constantemente reconstruída e modificada pelas formas como as diversas interações vão criando contextos diversificados para a aprendizagem. Em "A letra é emendada" e "Parlenda – identificação de palavras" a professora e duas crianças constroem uma participação distinta relacionada à alfabetização como "porta de acesso" à atividade pedagógica, tal como é cossustentada pelos demais. O restante da turma e a professora constroem conjuntamente uma estrutura de participação mais colaborativa e mais autônoma com relação ao gerenciamento da professora, ainda que este possa aparecer como central em alguns momentos. Já Eduardo e Caroline exibem em alguns momentose negociam uma identidade de não competência com relação à tarefa proposta, identidade essa que é reforçada pelas avaliações da professora, que os ratifica, mas o faz de modo a construir com eles um enquadramento especial, não integrado à atividade pedagógica cuja estrutura de participação é negociada como hegemônica. Enfim, nesses dois casos, esses dois alunos têm identidades locais tais que tornam a não alfabetização um traço relevante e, em consequência, levam a participação em sala de

aula a estruturar-se de maneira distintiva. Nela, a turma e a professora cossustentam um contexto de participação no qual tornam relevante a não competência desses dois alunos para os fins práticos da interação em curso.

Já nos excertos "Intentan leer" e "Poema", a atividade pedagógica de letramento é mais inclusiva, todos podem participar, estejam ou não alfabetizados. Isso evidencia que há efetivamente possibilidades de garantir a todos a participação, desde que seja lançado um novo olhar para os processos de construção de aprendizagens diversas. Além disso, também é preciso atribuir valores diversos à alfabetização, tornando possível o uso da leitura e da escrita em práticas letradas, independentemente do quanto os participantes dominem do código alfabético. Dando continuidade ao trabalho de análise, na próxima subseção, busco analisar as relações entre alfabetização e ratificação.

5.2.3 As relações entre alfabetização e ratificação

Com base em três excertos: Excerto 1 – "Reta numérica"; Excerto 5 - "Não é com éfe é com gê" e Excerto 7 – "Relato escrito de experiência científica" desenvolvo a análise nesta subseção. Utilizo-me do Excerto 1 - "Reta Numérica" para iniciar a análise. Trata-se, como apresentei na seção 4.1, de um evento de letramento matemático e está inserido em contexto mais amplo nesse dia de aula, como pode ser verificado na Figura 1, seção 4.1.1. Retomo esse excerto neste momento a fim de estabelecer conexões entre a análise já realizada e a relação várias vezes constatada nos dados, especialmente nas aulas com a professora de referência, entre alfabetização e participação.

Excerto 1 – "Reta Numérica"

			Comentários
1	**Professora:**	nesses dias	
2	**Paula:**	ai	
3	**Professora**:	escutem nesses dias na reta numérica vocês jogavam o dado	
4	**Fábio:**	reta o quê?	dando ênfase à pergunta
5	**Professora:**	reta numérica. Lembram que a profe pediu para vocês falarem e daí vocês jogavam o dado e caminhavam caminhavam mais um?	
6	**Fábio:**	reta numérica?	novamente enfatiza a pergunta; pergunta para Ângela, sobrepondo-se

			ao turno da professora
7	**Ângela:**	escuta!	com ênfase
8	**Fábio:**	como se escreve?	
9	**Professora:**	o Fábio vamos escutar? Depois vocês caminharam mais ainda só que agora quem vai por primeiro vai tirar um número para saber em que ponto na reta vai quando a gente está aqui que vai voltar será que é continha de mais ou de menos?	Parou em frente a Fábio e se dirige a ele de modo enfático, com tom de voz alto
10	**Alunos:**	menos	
11	**Professora:**	menos porque nós estamos voltando nós estamos tirando então antes nós fizemos a adição na reta numérica agora nós vamos fazer o que nós vamos fazer? como se chama menos? subtra?	
12	**Alunos:**	ção	em voz alta
13	**Professora**:	se chama subtração vamos fazer as partes voltarem está bom? então a primeira que vai ir é a Paula Paula vai tirar um bilhetinho para saber em que ponto ela vai na reta numérica	pede para Talita buscar o dado que ficou na sala seleciona Paula para ser a primeira, seguindo conforme estavam sentados
14	**Paula:**	nove	Paula pega um bilhete
15	**Professora:**	nove pode ir na reta numérica no nove pode ficar aqui já fica em cima agora Paula vai jogar o dado está nove menos?	palavra "nove"dita em tom de voz alto pergunta a todos em tom de voz alto
16	**Alunos**:	seis	Paula joga o dado.
17	**Professora**:	seis, vem cá	
18	**Paula**:	um, dois, três, quatro, cinco, seis	contando os passos sobre a reta numérica
19	**Professora**:	seis está agora Paula vai registrar isso, pega aqui o giz, como é que Paula vai registrar isso?	
20	**Ângela**:	ela parou no nove	
21	**Professora**:	nove, então vai nove bem pode fazer a continha nove me é mais ou menos?	Paula escreve o número no passeio com giz
22	**Alunos**:	menos	
23	**Professora**:	menos quantos passos ela teve que dar?	em tom de voz alto, para todos
24	**Maria**:	cinco	
25	**?**:	seis	
26	**Professora**:	seis seis	
27	**Maria**:	ela parou no onze	
28	**?**:	não ela parou **no três**	"no três" com volume de voz decrescente
29	**Professora**:	**igual a?** onde ela parou?	a pergunta em negrito sobreposta ao turno de uma criança não identificada por mim, com tom de voz alto
30	**Ângela/Maria**	no três	
31	**Professora**:	parou no três então se tem nove e tira três você fica com?	
32	**Ângela/Maria**	seis	
33	**Professora**:	seis ela parou no seis muito bem então pode sentar Clara tire um bilhetinho para você saber em que ponto na reta numérica você tem que ir	chamando para que Clara fosse a próxima. Clara tira um bilhete e lê
34	**Clara:**	treze	
35	**Professora:**	vai na reta na reta numérica no ponto treze agora dá o bilhetinho e joga o dado	
36	**Clara:**	seis	os colegas contam com

			ela os passos dados sobre o desenho da reta numérica
37	**Professora:**	seis muito bem ela está em que ponto?	faz a pergunta para a turma
38	**Alunos:**	treze	
39	**Professora:**	quantos passos ela tirou?	
40	**Clara:**	no treze	
41	**Professora:**	no treze então vamos lá agora ela vai registrar pega um giz escolhe a cor então vamos lá onde você foi?	
42	**Ângela:**	é é menos	
43	**Professora:**	menos quanto que caiu o dado?	
44	**Clara:**	seis	
45	**Ângela/ Maria:**	ela parou no sete	
46	**Professora:**	igual a?	
47	**Ângela/Maria:**	sete	
48	**Professora:**	sete muito bem muito bem Clara	
			A professora segue selecionando os alunos pela ordem – chama cada aluno respeitando a ordem em que estão sentados; chama dois alunos, seguindo-se o mesmo padrão de organização do jogo Quando chega a vez de Fábio, ele se levanta antes de ela selecioná-lo.
49	**Professora:**	Fábio tire um bilhetinho que número tem aí?	Fábio olha para os colegas, ri e coloca a mão no queixo
		onde está este número? Por enquanto só vamos achar esse número acha onde que está este número? olha o bilhetinho e olha o número, Fábio, ah então agora então vamos ver que número que é este Fábio? heim?	indicando que Fábio localizasse o número na reta numérica; localiza o número que havia no bilhete.
50	**Colegas**:	dez	
51	**Professora**:	sh que número é?	pede silêncio; olhando para Fábio
52	**Fábio**:	dez	em tom de voz quase inaudível
53	**Professora**:	dez muito bem, então, agora você pega o dado e joga	rindo, Fábio pega o dado e tira o número um;
54	**?**	um	
55	**Fábio**:	um	
56	**Professora**:	um então agora pega o giz que você quer em que número você parou em qual número? Você estava onde?	professora rindo segue
57	**Fábio:**	dez	
58	**Professora:**	dez então vem aqui e faz a continha dez não aqui em cima faz aqui embaixo ou lá em cima	Fábio registra a conta matemática
59	**Fábio:**	dez	
60	**Professora:**	não não não é para cá a gente sempre começa do lado esquerdo e vai para o direito vamos fazer de novo? Isso e vai para cá dez para cá para cá, Fábio, quanto que caiu no dado? Lembra ainda? Quantos passos você deu?	Fábio reescrevendo a conta matemática
61	**Fábio:**	um	em tom de voz bem alto

62	**Professora:**	um igual a? onde que você parou? Em qual número? Você lembra ainda, Fábio? Olha aqui	professora mostrando a reta numérica
63	**?:**	dez	depois de um tempo, em sobreposição ao turno da professora
64	**Fábio:**	nove	
65	**Professora:**	muito bem isso	
			a atividade segue sendo realizada por outras crianças

A professora em conjunto com Fábio mostra como fazer a conta matemática, pois ele escreve a conta com os números espelhados e a professora diz para ele que deveria seguir da esquerda para a direita, pede que ele abandone aquela conta e recomece logo acima. No entanto, Larissa também escreve o número 7 espelhado e a professora que a está acompanhando diz um enfático "MUITO BEM!!!"; André também escreve o número 5 espelhado e nada é dito; o número 7 – do 17 – foi escrito por Ângela como se fosse o número 1, e foi Maria quem chamou sua atenção para isso.

Enquanto os alunos estavam realizando a atividade, a professora poderia ter envolvido mais os estudantes a ajudar na realização da atividade, em todos os momentos e com todos os alunos. Não apenas no momento de registrar por escrito a conta, mas no momento de retomar o número do dado jogado, de ver sobre os passos dados sobre a reta numérica. Quando a professora saiu para ajudar Talita a arrumar o material para ir ao hospital ver o irmão que havia nascido, a professora pediu que eu desse continuidade à atividade e finalmente era a vez de Caroline. Ela realizou a atividade com muita timidez e como não estava conseguindo realizar a atividade sozinha fui questionando a todos sobre quantos passos ela deveria dar, como registrar a conta, etc. Todos se envolveram/ participaram, foi só perguntar o que achavam que todos se aproximaram para ajudar, olhar, conferir, todos em volta, acocorados ou de joelhos na calçada.
A atividade é realizada por todas as crianças. Em alguns momentos, ela é realizada coletivamente; em outros, mais individualmente. Por exemplo, quando era a vez de Paula, Clara, Maria, Yasmin, Eduardo, Ângela a professora faz o questionamento em tom de voz mais alto e o direciona à turma; Isso serve de incentivo para que os colegas auxiliem na contagem dos números, no registro escrito da conta, bem como na soma dos resultado.
Parece que são essas as oportunidades que fazem a aula mais participativa e mais interessante para os alunos... mesmo porque, segundo a professora, "*os alunos gostam muito de se ajudar, bem como são muito companheiros"*. (Diário de Campo – 11/09/2008).

("Reta Numérica", 11/09/2008)

A análise realizada na subseção 4.1.1 nos permite verificar que, em alguns momentos da interação, a professora abre espaço para a participação, utilizando-se de perguntas feitas para a turma como um todo, em tom de voz alto, normalmente usando o pronome de terceira pessoa para selecionar como referente de seu discurso a criança que está desempenhando o papel principal no jogo ("*ela* parou no nove, quantos passos *ela* teve que dar até aqui?, onde *ela* parou?"). Como vimos também, apesar de oferecer suporte pedagógico e interacional ao longo da sequência a alguns participantes, em

relação a Fábio, a professora elabora perguntas diretas, selecionando apenas o menino como interlocutor primário, chamando-o nominalmente ou usando o pronome "você" ("*você* parou em qual número, *você* estava onde?, *Fábio*, quanto que caiu no dado, quantos passos *você* deu?, onde *você* parou?"), em tom de voz baixo e sem permitir que ele obtenha ajuda dos colegas. Todavia, seus colegas autosselecioam-se, oferecem ajuda, e não são ratificados pela professora e nem por Fábio, que constrói sua participação de modo coerente com o encaminhamento da professora: deve resolver a operação individualmente.

Nessa situação, nota-se uma construção conjunta do contexto de aprendizagem que se assemelha ao demonstrado acima: Fábio merece um enquadramento especial a fim de realizar a tarefa e, em termos dos conteúdos semânticos e avaliativos da interação entre ele e a professora, pode-se ver que ele deve concentrar-se em superar, com o apoio de diretivos que ela lhe dirige, sua não competência em realizar a tarefa do modo proposto. Isso aparece destacadamente com relação ao registro da conta matemática, momento no qual, novamente, há uma reconstrução da estrutura de participação que redunda em ratificar negativamente a identidade de um aluno, em virtude de dificuldades de alfabetização que os participantes tornam relevantes no momento da interação. O excerto de diário de campo abaixo registra o que estava acontecendo quando da realização da conta matemática por escrito, a partir do jogo Reta Numérica.

> A professora em conjunto com Fábio mostra como fazer a conta matemática, pois ele escreve a conta com os números espelhados e a professora diz para ele que deveria seguir da esquerda para a direita, pede que ele abandone aquela conta e recomece logo acima. No entanto, Larissa também escreve o número 7 espelhado e a professora que a está acompanhando diz um enfático "MUITO BEM!!!"; André também escreve o número 5 espelhado e nada é dito; o número 7 – do 17 – foi escrito por Ângela como se fosse o número 1, e foi Maria quem chamou sua atenção para isso.

Ao fazer o registro, Fábio, Larissa, André e Ângela o fazem com números espelhados, o que pode fazer parte do processo de elaboração das hipóteses da escrita, comum no início do processo da alfabetização. André, Ângela e Larissa escrevem desse modo e nada é dito pela professora. Larissa, após fazer o registro, é ratificada positivamente pela professora, com um enfático "MUITO BEM"; já Ângela não grafa um dos números da maneira convencional, no que é negativamente avaliada pela colega Maria que lhe chama a atenção sobre o modo como escreveu o número, embora também neste caso a grafia hipotetizada pela criança não mereça atenção primária da professora.

Assim, nota-se que em "Reta Numérica", há uma cossustentação conjunta da negociação de uma identidade de não competência com relação ao aluno Fábio, que participa do jogo de modo bem espcecial, no que toca à estrutura de participação, modificada conjuntamente quando chega sua vez, e que recebe avaliações negativas explícitas da professora, a qual busca gerenciar suas ações por meio de diretivos bem diretos: por exemplo, a instrução de que siga "da esquerda para a direita".

É notável, contudo, que, neste excerto, essa construção distintiva da participação com relação a Fábio é acompanhada por uma resistência do grupo em acolher no piso conversacional sua contribuição, bem no momento inicial da atividade pedagógica, nas linhas 1 a 9. Ali, conforme já discutido em 4.1.1, a professora está dirigindo-se à turma toda como interlocutor primário e Fábio toma insistentemente o turno em busca de topicalizar seu não entendimento de "reta numérica" no contexto da atividade em curso. Essa contribuição, embora a tomada do turno seja ratificada por respostas como "reta numérica" e "escuta!", não é acolhida como pertinente, e redunda em explícita ordem pela professora para que não insista neste curso interacional, isso em sequência à pergunta: "como se escreve?", que não é respondida. Esse não acolhimento está em contraste com a autosseleção e ratificação de Maria, que constrói com seus interlocutores a solução de um problema seu de entendimento, conforme já analisado no capítulo 4, a partir da linha 24. Enfim, há uma intensa negociação aqui de uma identidade hegemônica mais competente do que outra, pela ratificação e pelo acesso ao piso interacional distintivamente construído com relação a diferentes alunos. No caso de Fábio, sua não competência está distintivamente em jogo e, como vimos, essa identidade está relacionada a seus conhecimentos das convenções do código alfabético.

Esse tipo de assincronia nas ações propostas pela professora e cossustentadas conjuntamente pode ser observada também nos dados do Excerto 5 "Não é com éfe é com gê", que também foi analisado na seção 4.1.3, Figura 15.

Excerto 5 - "Não é com éfe é com gê"

1	**Paula:**	é o nome de um animal	Todos muito envolvidos na realização dessa atividade. Paula escreve a palavra TRUTA
2	**Eduardo:**	nós já estudamos!!	Paula escreve a palavra BRUTA

3	**Professora:**	bruta, o que é?	
4	**Paula:**	é ser grosseiro	
5	**Professora:**	a porta também pode ser bruta	
6	**Paula:**	é áspera	ela também escreve a palavra GRUTA
7	**Paula:**	é uma coisa ruim!!	
8	**Clara:**	é coisa de santinha, já fui num lugar desses!!!	Eduardo escreve a palavra TRUTA
9	**Eduardo:**	é o nome de um peixe!! É o nome de um peixe bem grande!!	
10	**Professora:**		a partir desse comentário de Eduardo, a professora orientou para que pegassem o dicionário para conferir. Viram juntos como procurar. Logo Eduardo estava embaixo da mesa, brincando. Ele voltou a sentar-se na cadeira. A professora leu o significado da palavra no dicionário
11	**Eduardo:**	eu achei que era um peixe bem grande	
12	**Professora:**	aqui não diz que é peixe bem grande	deixaram o assunto por isso e iniciaram a construção de palavras com a letra F, por exemplo: Fábio, Fabiana, dando dicas
13	**Professora:**	nome de fruta	para as crianças adivinharem que fruta poderia ser
		é uma fruta bem gostosa	
16	**?:**	jabuticaba	
17	**Eduardo:**	não é com éfe é com gê	
18	**Professora:**	começa com fi	
19	**Yasmin:**	FIGO	sugere a resposta em tom de voz alto
20	**Professora:**	nome de animais da água com a letra éfe? ... Animal que vive na água e gosta de brincar	
21	**Paula:**	FOCA	sugere a resposta em tom de voz alto [16h15] todos fazendo a atividade, muito envolvidos, querendo acertar
21	**Professora:**	objetos com a letra éfe	

Crianças disseram *fósforo*, *faca*, *foicinha*, *forma*, *forno*, *facão*, *formas*, *fada*. José ajuda André a escrever as palavras.

(Diálogo anotado em diário de campo – "Não é com éfe é com Ge", 21/11/2008)

O excerto acima apresenta semelhanças com o anterior por evidenciar momentos em que a professora ratifica/não ratifica os participantes, construindo com eles identidades de participação assimétricas. Entre as linhas 3 e 6, Paula e a professora

constroem interacionalmente significados para as palavras que estavam sendo escritas. Nas linhas 7 e 8, Paula e Clara conversam sobre o significado da palavra "GRUTA" e Paula explica para Clara o significado da palavra, segundo sua compreensão (linha 7). Entretanto, para Clara, a palavra possui outra acepção (linhas 8). Ambas são ratificadas pela professora, por exemplo, ao propor uma ampliação do entendimento de "BRUTA" na linha 5. A professora está ratificando a contribuição de Paula na linha 4, bem como sua participação na construção conjunta do conhecimento sobre o léxico da língua.

No entanto, Eduardo, como Paula, escreve a palavra 'truta' e também comenta seu significado (linha 9). A professora, que ouve sua descrição, seleciona a turma como interlocutor primário, não endereçando a contribuição do menino. Em seguida, ele vai para baixo da mesa, retirando-se fisicamente do arranjo social ali estabelecido. Essa ação não verbal não é topicalizada pelos demais. Em seguida, a professora lê em voz alta a definição de truta e segue-se a normatização da compreensão do menino do peixe truta, como vimos no capítulo anterior. A ação da professora pode ser compreendida como uma não ratificação ao comentário de Eduardo, uma vez que ele não é endereçado como interlocutor primário após seu turno, na linha 9. Além disso, ao ratificá-lo como interlocutor na retomada de sua avaliação do peixe a seguir, na linha 11, a professora o faz de modo a contrastá-la com a definição de dicionário. Algo semelhante ocorre em relação à ratificação/não ratificação aos participantes no excerto 7 – "Relato escrito de experiência científica". Esse excerto também foi apresentado na seção 4.1, Figura 16, em uma aula com a professora de referência, do qual reapresento apenas o trecho necessário para que a análise possa ser acompanhada.

Excerto 7 – "Relato escrito de experiência científica"

A turma estava estudando em Ciências as etapas de semeadura e germinação das sementes. [13h29] Na sequência da atividade de rotina "Momento da Oração", a professora propõe que vejam juntos o tema, o qual solicitava que as crianças listassem *"o que as plantas podem nos dar?"*. A professora pergunta a turma "*O que a planta nos dá?"* Fabio lê de seu caderno "*Água*"; André responde "*Sombra*" e Yasmin sugere como resposta "*ar*". No quadro, a professora escreve "*purifica o ar*". Paula complementa a resposta dizendo "*limpa a água*". Vendo as sugestões de resposta, João afirma ter feito "*errado*", foi apagando e reorganizando suas respostas. Eduardo, apesar de ter escrito uma lista bem grande ("*Frutas, Ar, Oxigênio, Madeira, Papel, Semente, Flores")*, nada disse. Ficou brincando com os lápis e depois com as canetas. Ia comparando-os quanto ao tamanho lápis com lápis, depois lápis com caneta. Larissa oferece como resposta "*Chá*" e Ângela "*Frutas*". As respostas iam sendo escritas no quadro. [13h39] Fernando copia a lista do quadro. A professora complementa dizendo "*Alimento*", "*as plantas nos dão alimento!",* ratificando a resposta de Ângela. A professora pergunta à

> Caroline sobre sua resposta, nada foi dito. Seguindo a aula, a professora instiga o grupo a pensar sobre: "*Há ainda uma coisa importante..."* Eduardo, em tom de voz bem alto diz "*oxigênio!!!"* Yasmin sugere como resposta "*madeira*". Não ratificando as respostas sugeridas, a professora diz: "*Adubo*". Eduardo, ainda inconformado, sem resposta da professora ao seu comentário, diz: "*profe., mas o oxigênio também é importante!!*!" Mais uma vez, sem resposta. Outros alunos como Paula, Caroline e Clara acompanhando tudo. Logo em seguida, sem resposta, Eduardo volta a sua atividade de comparação; dessa vez, comparando os tons dos lápis. Olhou para mim e perguntou: "*Profe, qual é o mais forte?*" respondi e disse para ele que depois conversaríamos; a professora poderia não gostar de nos ver conversando durante a aula (toda hora tem uma história para contar, quer falar comigo). [13h38] leram a lista do quadro, todos juntos e em voz alta. Depois da leitura, olhou para mim e disse "*eu não escrevi adubo..." (afinal essa era uma coisa importante que a planta nos dá, segundo a professora).*
> Concluída a correção do tema, a professora pergunta "Que outras plantas nascem de semente?" (já haviam visto que o feijão nasce de sementes). Como resposta, as crianças sugerem "*Milho, Pipoca, Feijão, Melancia, Arroz, Bananeira, Limão, Abacate*".
>
> (Excerto de Diário de Campo - "Relato escrito de experiência científica", 05/11/2008)

Para dar início à correção do tema, a professora solicita que as crianças listem "o que a planta nos dá?". Fábio, André e Paula oferecem respostas "água", "sombra" e "limpa a água", respectivamente e Yasmin também oferece uma resposta "ar". Demonstrando um indício de aceitação à resposta de Yasmin, a professora escreve no quadro a frase "purifica o ar". Pelas ações da professora, podemos compreender a não ratificação das respostas de Fábio, André e Paula, e uma parcial aceitação à resposta de Yasmin, já que sua resposta é estendida.

Até esse momento da interação, Eduardo continuava brincando de comparar os tamanhos e cores dos lápis, apesar de ter escrito uma lista dos benefícios das plantas, sem se engajar à atividade em andamento. Na sequência, Larissa autosseleciona-se e oferece sua resposta: "chá", resposta que é seguida pela resposta "frutas", sugestão de Ângela. Como provável aceitação, a professora ia escrevendo as respostas de ambas, ratificando-as, mas novamente estende a resposta de Ângela dizendo "Alimento, as plantas nos dão alimento!".

Passados 10 minutos desde a proposição para corrigir o tema, a professora seleciona Caroline para que ofereça sua resposta. Caroline, apesar de estar engajada na atividade, copiando as repostas oferecidas pelos colegas, não aceita o convite à participação. Sem comentar a posição tomada por Caroline, a professora procura engajar novamente a turma, propondo uma pergunta-convite à participação (Há ainda uma coisa importante...). Eduardo autosseleciona-se e oferece a resposta "oxigênio" e

Yasmin sugere “madeira”. Ambos não são ratificados porque a resposta esperada era “adubo”, já que ela mesma oferece a resposta. No entanto, diferentemente de Yasmin, que não ‘exige’ um posicionamento da professora, Eduardo seleciona a professora (profe., mas o oxigênio também é importante!!!). Novamente, não há acolhimento de sua contribuição.

Os excertos apresentados até aqui demonstram que há certa complexidade quando analisadas as relações entre alfabetização e ratificação. Essa complexidade pode ser observada no Excerto 1 – “Reta numérica”, no Excerto 5 - “Não é com éfe é com gê” e no Excerto 7 – “Relato escrito de experiência científica”, vimos que ser ou não ratificado, independe de estar ou não alfabetizado, pois há situações nas quais a participação de alguns não é ratificada por questões outras de afiliação à atividade em desenvolvimento ou de conhecimento dos conteúdos negociados, entre outras variações da construção conjunta da participação.

De qualquer forma, é notável em diversas situações típicas deste contexto de letramento escolar, especialmente nas aulas com a professora de referência, o quanto os participantes se orientam à questão de não competência para a realização de atividades pedagógicas de letramento e tornam relevantes as dificuldades de alguns com relação ao conhecimento alfabético. Isso ocorre de tal forma que a participação dos não alfabetizados encaixa-se em estruturas de participação distintivas e, às vezes, funciona como porta de acesso à ratificação de suas participações. Na seção seguinte, discuto aspectos relevantes sobre o letramento.

5.3 O LETRAMENTO COMPREENDE ESTRATÉGIAS INTERPRETATIVAS DIVERSAS, ENTRE ELAS A ALFABETIZAÇÃO EM PORTUGUÊS

Esta subseção tem por objetivo analisar a coleção de dados em que procuro compreender como o (bi)letramento é constituído nas diversas tarefas pedagógicas propostas. Para fazer isso, esta subseção está subdividida em três: na seção 5.3.1 apresento dados relativos a como os participantes desenvolvem atividades de leitura em língua portuguesa e em espanhol; na seção 5.3.2, analiso dados relativos à participação e aprendizagem. Na seção 5.3.3, mostro atividades (bi)letradas.

5.3.1 Ler sem estar alfabetizado

Nesta subseção, analiso um excerto "Intentan leer"**,** que considero representativo de como os participantes podem se engajar em atividades de leitura sem estarem alfabetizados. Reapresento esse excerto com a professora de espanhol com o objetivo de demonstrar como os participantes interacionalmente se engajam na realização de uma tarefa de leitura.

Excerto 9 – "Intentan leer"

A professora desenha a tabela abaixo no quadro e escreve as três categorias: *animales, frutas e colores*. Primeiro os alunos recebem um bilhete com uma das três categorias escritas e, oralmente os alunos dizem palavras relacionadas a elas, a professora pergunta em qual categoria deve escrevê-las.

Colores	Animales	Frutas
verde, negro rojo, amarillo,	elefante, abeja, araña, perro	manzana, sandía, uva, banana

Na sequência, a professora distribui bilhetes com palavras escritas em espanhol, subdivididas nas três categorias revisadas: *animales, frutas e colores.*

(Excerto de Diário de Campo, 29 de setembro de 2008)

Excerto 9 – "Intentan leer"

1	**Professora:**	*vamos tentar ler? Vamos ver esse outro? Cierto? Quem quer começar?*	olhando a tabela desenhada no quadro, com as três categorias
		cada uno intenta leer	entregando os bilhetes com as palavras escritas. Eduardo e Larissa leem as suas palavras juntos
2	**Fernando:**	para mim profe	ela tinha começado a entrega dos 3 bilhetes pelo outro lado
3	**Professora:**	já vou dar	
4	**Fernando:**	o, Caroline	percebendo que a professora segue a aula sem pedir que Caroline sente, ela estava no fundo da sala lendo livrinhos, Fernando faz isso, então
5	**Professora:**	intentan leer, o pessoal, três grupos que nós estudamos, não foi isso? De cores, frutas e animais. Essa atividade é de	todos lêem as palavras de seus

		revisão desses três grupos. Nós vamos tentar representar aqui e nós vamos separar. Cada um tenta ler o seu, ta? Que grupo será esse primeiro? Vamos tentar ler?	bilhetes em voz alta. Mostrando a tabela desenhada na lousa com as três categorias
6	**Yasmin:**	colores	
7	**Professora:**	como?	
8	**Yasmin:**	colores	
9	**Talita:**	colores	em tom de voz alto
10	**Eduardo:**	colores	também em tom de voz alto
11	**Professora:**	colores. Vamos ver esse outro?	
12	**Paula:**	animais	
13	**?:**	a-ni-mais	soletrando
14	**Fernando:**	animal	em tom de voz alto
15	**Alunos:**	animais	
16	**Talita:**	animales	em tom de voz alto
17	**Yasmin:**	animales	
18	**Professora:**	vamos ver aqui	
19	**Fernando:**	animal	
20	**Yasmin: :**	animals	
21	**Yasmin, Eduardo, Talita:**	animales	
22	**Professora**	anima?	Dizendo cada sílaba
23	**Yasmin, Talita**	les	
24	**Professora:**	ahora cada uno tendrá que leer la palabra y decidir en que grupo que está. Cierto? ¿quien quiere comenzar?	
			enquanto isso, Paula ajuda Clara a fazer uma atividade de escrita em uma folha que a professora havia entregue na aula passada. Mesmo assim, Paula auxilia Clara e acompanha a aula atenta a tudo.
25	**José:**	uva, uva	José autosseleciona-se, erguendo a mão
26	**Professora:**	¿en qué grupo que va esa palabra que usted dice? viene aquí em que grupo que vai tua palavra? Vamos ver	José vai para a lousa
27	**José:**	uva	
28	**Professora:**	¿ustedes pueden leer?	
29	**?:**	uva	
30	**Professora:**	uva ¿es una fruta? si ¿Quién quiere seguir?	professora auxilia na resposta
31	**Fernando:**	eu profe	
32	**Professora:**	Fernando ¿qué palabra tu quieres?	
			pausa
33	**André:**	Professora eu, professora eu	
34	**Professora:**	calma calma, Fernando agora, vem cá Fernando, ¿non es color? ¿Es o que entonces?	
35	**? (várias crianças):**	animal	
36	**?:**	animales	

37	**Professora:**	animale	
38	**?:**	araña	
39	**Professora:**	ó, quando tem esse sinalzinho em cima da letra N fica o som do nh ¿entonces es cómo?	olhando para Fernando
40	**Paula:**	araña	
41	**Professora:**	ara?	
42	**?:**	ña	
43	**Professora:**	¿En qué grupo que va, Fernando? Entonces coloca aquí ¿dónde va?	
44	**João:**	professora	autoselecionando-se para ser o próximo
45	**Professora:**	João ¿Qué palabra tú tienes?	Depois de João, a professora seleciona Ângela e Maria, as quais anteriormente já haviam se autosselecionado, erguendo a mão e dizendo "eu, profe, eu, profe".
46	**João:**	sandia	segue a sequência interacional com João e depois a professora seleciona Maria.
47	**Professora:**	Maria, vien ¿qué palabra que es? Dice bien alto para eles	a professora pede para ela ler seu bilhete, o que é feito em tom de voz bem baixo; ela demora na leitura e lê a palavra "verde"
48	**Maria:**	verde	
49	**Professora**	Caroline, esa palabra	a professora seleciona Caroline para ajudar Maria a ler seu bilhete.
50	**André:**	eu eu eu	com a mão erguida e pedindo para ser o próximo
51	**Professora:**	calma (olhando para André) Caroline esa palavra 'verde' (olhando para Caroline) ¿es un color, un animale o una fruta?	
			Pausa
52	**Eduardo:**	ela não leu ela foi lá com a Roberta	no fundo da sala ler livros
53	**Caroline:**	color	quase em tom de voz inaudível
54	**Professora:**	color	Caroline volta a ler livro no fundo da sala, juntando-se a Fernando que também estava lá segue a atividade com Paula, Clara, André, Eduardo,

			Juliana, que são selecionadas pela professora, depois de já terem se autosselecionado
55	**Professora:**	o Fernando e a Caroline aqui ó, venham para o lugar que agora vocês vão ajudar, ó Fernando, a professora está pedindo para vocês sentarem Caroline você tem a tua (palavra) também.	
56	**Professora:**	Talita, a Caroline, pode ser a Caroline vem Caroline mostra para eles que palavrinha você tem, muito bem, qual é a primeira letra?	Caroline vai à lousa. Mostra para o grupo a palavra
57	**Caroline:**	n	
58	**Professora:**	n pessoal e a segunda letra?	
59	**Caroline:**	e	
60	**Professora:**	então mostra para eles, eles também querem saber o n e o e	olha para a turma tentando ajudar
61	**José:**	ne ne ne	
62	**Professora:**	ne que palavra que dá? Agora olha, ne y después?	virando o bilhete em sua direção para que ela pudesse ler
63	**Caroline:**	g	
64	**Professora:**	o g, que mais? que palavra que dá então? vamos ajudar a Caroline?	perguntando para ela, sem resposta
65	**Colegas:**	sim	
66	**Professora:**	mostra para eles, um dia a Caroline também vai ter que descobrir	
			André, José, Fernando, Paula, Clara, Yasmin, Larissa, Eduardo e Ângela – que estava virada mexendo em um bichinho de pelúcia de Yasmin – Talita estavam olhando para a professora e prestando atenção; Maria – mexendo no estojo – João – no fundo da sala se olhando no espelho
67	**Paula:**	negro	
			outros alunos – Larissa, José e Fernando ajudam dizendo ”Negro!!” “preto”. A professora ainda pergunta onde é o lugar da categoria “color, ¿es aqui?”. Caroline afixou seu bilhete no lugar e foi sentar. Depois a professora selecionou Talita e depois Yasmin. Na

> sequência, a professora convidou todos para lerem as palavra afixadas no mural.
> ("Intentan leer", 29/09/2008)

No excerto acima, observamos que a professora propõe uma tarefa de leitura para a turma. No entanto, no andamento da atividade há quatro momentos que demonstram as diversas estratégias utilizadas pelos participantes para que a atividade proposta pudesse ser realizada por todos.

Entre as linhas 1 e 5, a professora propõe a leitura individual ("cada uno intenta leer" "intentan leer"), sendo que Fernando nominalmente chama Caroline para se engajar ao grupo (linha 4). Entre as linhas 5 e 24, Yasmin, Talita, Paula, Fernando e Eduardo fazem a leitura coletiva em voz alta das categorias que seriam revisadas e que estavam escritas na lousa. Essa leitura coletiva pode ser considerada um aspecto relevante da aula, porque convida todos para se engajarem à atividade, além de poderem ler coletivamente.

Entre as linhas 25 e 48, José, Fernando, Paula, Ângela, João e Maria leem suas palavras e as classificam de acordo com suas categorias. Apesar de individual, os modos pelos quais a professora encaminha a leitura ela passa a ser ao mesmo tempo coletiva porque é realizada em voz alta e com o engajamento de todos.

Na linha 49, a professora seleciona Caroline para ler sua palavra. Todavia, no desenvolvimento da sequência interacional, a atividade passa a ser coletiva, pois Caroline não consegue ler sozinha (linhas 49 a 67). Essa ação-percepção-redirecionamento da tarefa, proposto pela professora foi fundamental para o restante da interação; ou seja, em momentos anteriores, diversos alunos se autosselecionavam (linhas 25, 31, 33 e 44) para participar, eram ratificados pela professora (linhas 25, 32 e 45) que os selecionava para que realizassem a atividade. No entanto, no caso de Caroline, a qual não havia se autosselecionado, foi selecionada pela professora (linha 56) e, embora não conseguisse ler, recebeu suporte interacional do grupo para levar a atividade até o fim.

Na linha 66, podemos verificar como a professora aponta para uma aprendizagem a ser desenvolvida e possível para algum dia, ou seja, há expectativas em relação ao desenvolvimento de Caroline.

Nesse sentido, esse excerto analisado nesta subseção evidencia momentos em que é possível se engajar e realizar atividades de leitura sem o domínio do código alfabético. No entanto, é preciso intenso trabalho pedagógico e interacional para possibilitar o engajamento e a participação de crianças em processo de desenvolvimento da leitura, como demonstraram as ações dos participantes nessa sequência interacional, diferentemente de ações excludentes e que não compreendem a participação como oportunidade para aprender. E sobre a análise de excertos representativas desses casos que me detenho a seguir.

5.3.2 Participar é aprender, aprender é participar[72]

Nesta subseção, realizo a análise de dois excertos: "Mostra" "Ergue assim, ó" e "Los Colores", o primeiro deles, com a professora de referência e, o segundo, com a professora de espanhol. O objetivo de retomar esses excertos deve-se ao fato de que eles evidenciam momentos em que a aprendizagem e a participação são construídas pelos participantes interacionalmente.

No excerto "Mostra" "Ergue assim, ó", assim como observamos nos dados das seções anteriores, é possível verificar diversos momentos em que o engajamento das crianças na realização da atividade possibilita aprendizagens diversas.

Ao final da linha 1, a professora seleciona Eduardo para ler seu livro ("vamos lá, Eduardo, pode vir!"). Com esse convite, ele pega seu livro, anda entre os colegas pela sala, conversa com a professora, e se posiciona em frente aos colegas para realizar a tarefa proposta. No decorrer da leitura do livro, há diversas autosseleções dos colegas que, ao longo da sequência interacional vão contribuindo com sugestões (linhas 3, 5, 7 e 8) e reclamações (linha 4) para que ele siga os acordos que parecem estar subentendidos entre os participantes para a realização da atividade de rotina.

Num total de 12 turnos transcritos na sequência interacional acima, cinco deles são autosseleções dos colegas que indicam ações para as quais Eduardo deve se alinhar a fim de realizar a atividade. Como pode ser acompanhado ao longo da coluna "comentários" do excerto em análise, a cada página do livro lida, Eduardo afilia-se às solicitações dos colegas.

[72] Título de subseção inspirado em Schulz (2007).

Nesse sentido, participar é aprender diversos modos de fazer parte de um grupo, de afiliar-se a suas ações e querer engajar-se para construir significados para o que está sendo feito conjuntamente.

Essa relação entre participação e aprendizagem também é observada no próximo excerto a ser analisado – "Los Colores" – que ocorreu no andamento de uma aula de espanhol. A professora diz aos participantes que eles vão trabalhar com as cores; primeiro oralmente, e, após, com uma atividade de escrita.

A professora dá início à atividade pedagógica pedindo que as crianças procurem os lápis de cor, seguindo suas orientações ("lápiz negro, lápiz Blanco, lápiz amarillo, azul celeste, verde anaranjado, busque lo lápiz azul, verde, rosado, rojo, morado"). Nessa primeira parte da tarefa pedagógica, como pode ser verificado nos registros em diário de campo, "todos os alunos fazem o que é solicitado" pela professora e procuram os lápis de acordo com a cor indicada por ela. No entanto, dando continuidade à atividade, Fábio, Eduardo e Fernando não se alinham à explicação, enquanto Clara, Talita, Paula e Yasmin prestam atenção ao encaminhamento da tarefa, como também a realizam juntas.

Eduardo, que não demonstra alinhamento à explicação da professora, percebe "que a ordem das cores não estava na mesma sequência em português e em espanhol na folha com a atividade". Larissa auxilia Eduardo e lhe mostra o que está trocado. Fábio, no entanto, recorre à professora, pois não lembrava mais como fazer a atividade ("no lugar do azul pintou de rosa, em vez do rosa pintou vermelho, no lugar do preto pintou de verde").

Caroline estava engajada à atividade, mas, como Fábio, não usou as cores como deveria e, por diversas vezes, levantou e foi mostrar o que havia feito à professora. No desenvolvimento da atividade, Ângela foi auxiliada por Larissa, a qual recebeu críticas por ter dito que sabia e "agora não sabe!!". Paula e Yasmin conversando sobre como fazer a atividade e André também engajado na atividade. No andamento da aula, Eduardo e Fábio ainda estão tentando acertar a ordem das cores.

Os dois excertos retomados aqui demonstram como a participação e a aprendizagem podem ou não ser construídas no fluxo interacional: o primeiro excerto mostra que aprender é saber observar as regras, modos específicos de realizar determinadas atividades, bem como fazer parte de um grupo; no segundo excerto, procuro mostrar que as crianças participam de forma diferenciada na construção da aprendizagem.

Assim, na próxima subseção, procedo à análise da coleção de excertos e materiais documentais, os quais possibilitam compreender os eventos de (bi)letramento no contexto da escola pesquisada.

5.3.3 Biletramento

Questões envolvendo atividades pedagógicas (bi)letradas podem ser verificadas em excertos representativos: nos excerto 17 – "Calendário" e outros excertos do diário de campo, com a professora de referência e no excerto 18 "El alfabeto e Poema", com a professora de espanhol.

O excerto 17 e os outros dois excertos de diário de campo e de material documental tratam sobre a escrita da data, que é uma atividade de rotina, realizada com a professora de referência.

Excerto 17 – "Calendário"

[13h20min] A professora inicia a aula com a escrita coletiva da data. Essa atividade de rotina consiste em uma conversa com a turma, tendo como suporte o calendário, após isso, a professora escreve a data no quadro, com base na conversa sobre o dia que estavam, cada criança escreve a data em seu caderno, conforme fotos abaixo.

Figura 44 – Atividade realizada em sala de aula – set/2008

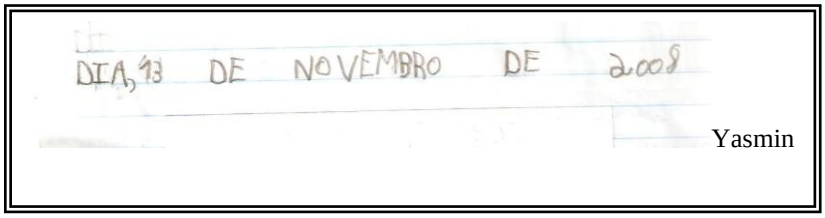
Fonte: caderno de alunas

A aula foi iniciada com uma conversa sobre a data, a qual foi escrita no quadro, tendo como suporte um calendário que a professora fez e está disposto na sala.
(Excerto diário de campo, 14 de setembro de 2008)

A Natacha já estava com a data no caderno feita e estava ajudando a Rafaela a encontrar o seu caderno. Perguntei a ela como estava com a data escrita.
Natacha: eu já fiz em casa!!! (rindo)
Carmen: alguém ajudou?

Natacha: fiz sozinha!
13h25min – Iniciaram a correção do tema. No dia anterior (12/11/08) haviam trabalhado com histórias matemáticas.

Figura 45 – Atividade realizada em sala de aula – nov/2008



Fonte: caderno da aluna Yasmin

Essa atividade de rotina consiste de duas partes: uma oral, em que todo o grupo se engaja para falar qual é o mês em andamento, o dia do mês e o dia da semana. Na segunda parte, as crianças escrevem a data em seu caderno. Essa rotina em torno da produção oral e escrita da data promove aprendizagens em duas dimensões: a dimensão temporal, que é relevante para o desenvolvimento das crianças, e a dimensão discursiva.

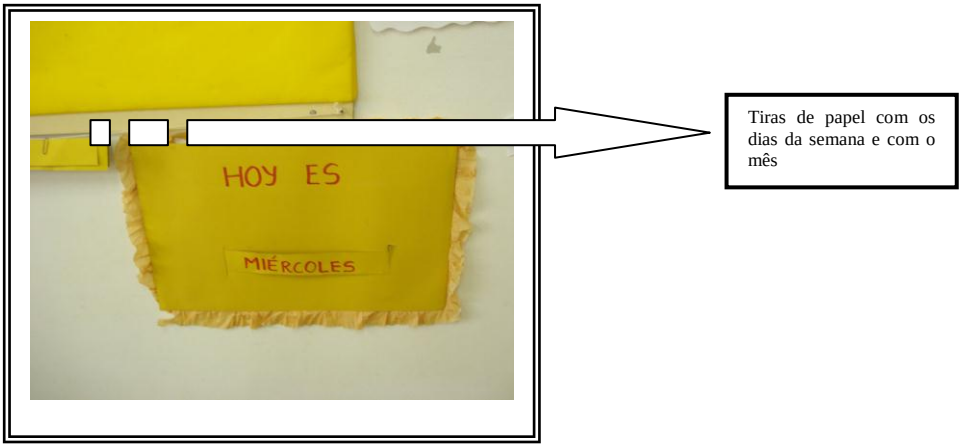
A realização dessa atividade, também aborda questões que extrapolam o espaço da sala de aula, quando Yasmin realiza a atividade de rotina escolar em casa. Trazendo a data já escrita em seu caderno, ela demonstra independência nessa aprendizagem de escrita.

Algo semelhante à essa atividade de rotina em língua portuguesa ocorre no excerto 18 "Calendario - El alfabeto – Poema", em espanhol. Esse excerto será retomado em três partes: na primeira, realizo a análise relacionada ao calendário, na segunda, enfatizo o trabalho pedagógico sobre o alfabeto e, por fim, analiso aspectos relacionados ao poema.

Excerto 18 - "Calendario - El Alfabeto - Poema"

No início da aula [14h30], a professora convida a turma para que juntos organizassem o Calendário e pergunta: ¿qué día es hoy? Escolheram MIÉRCOLES dentre as tiras de papel com os dias da semana escritos.

Figura 46 – Atividade realizada em sala de aula



Fonte: dados gerados durante a realização da pesquisa.

Após essa atividade [14h35min], a professora entrega à turma os cadernos que ela havia recolhido para dar nota. Em cada caderno havia uma mensagem escrita. No caderno de Yasmin, por exemplo, estava escrito "Tu caderno és mui lindo" – a professora pede que Yasmin leia o que estava escrito em seu caderno e que cada criança leia para si sua mensagem. Como nos 'recadinhos' escritos pela professora havia alguns sinais de pontuação (pontos de exclamação e de interrogação), a professora explica no quadro as diferenças de pontuação entre o português e o espanhol, especialmente, no que se refere aos pontos de exclamação e de interrogação, e seus os diferentes usos.

[14h37] A professora entrega para os alunos uma folha com atividades escritas com as letras do alfabeto e propõe que todos façam.

As crianças fazem a atividade, unindo os pontos e tendo assim as letras em ordem alfabética, formando o desenho de um guarda-chuva. Depois, leem em voz alta as letras do alfabeto em espanhol. Na sequência da aula, a professora entrega também um poema relacionado à atividade que estavam realizando.

Figura 47 – Atividade realizada em sala de aula

YO TENGO UN ..... AMARILLO

QUE LO ABRO CUANDO LLUEVE

SI EL SOL MUESTRA SU BRILLO

Fonte: dados gerados durante a realização da pesquisa.

A professora lê o poema para o grupo e pergunta: ¿qué palabra completa el poema? ¿De qué color es? O grupo segue conversando sobre as rimas do poema: ¿Amarillo combina con? ¿Llueve combina con? A professora lê o poema e depois dela os alunos leem também, em voz alta e individualmente.

("Calendario - El Alfabeto - Poema", 03/11/2008)

A tarefa pedagógica do Calendário é construir o conceito de tempo, com relação aos dias da semana. Perguntando "¿qué día es hoy?" a professora incentiva o grupo a ler os dias da semana escritos em espanhol e pensar coletivamente qual é o dia, no caso "miércoles".

Nesse sentido, os dois excertos "Calendário" e "Calendario - El Alfabeto - Poema" demonstram aprendizagens muito simétricas acontecendo em duas línguas, em português e em espanhol. O excerto 18, em espanhol, também se relaciona com outras atividades desenvolvidas com a professora de referência. A atividade de ligar as letras, por exemplo, trabalha com a ordem alfabética, formando o desenho de um guarda-chuva (paraguas). Ou seja, a tarefa estuda o alfabeto em espanhol, como dizer o nome das letras, sua pronúncia. Uma atividade que se assemelha ao excerto 5 "Não é com éfe é com gê", apresentado no capítulo 4.

Em língua portuguesa e em espanhol há trabalho com o alfabeto para a construção de significados relacionados à escrita, como pode ser verificado nos excertos 5 e 18. No caso do primeiro, as crianças constroem palavras e as utilizam em um jogo de formação e conceituação de palavras; no segundo excerto, a partir da atividade de ligar as letras, elas escrevem uma palavra que serviria para completar o poema, o que pode ser visto no excerto 18, quando a professora entrega um poema, lê para o grupo e pergunta que palavra está faltando para completá-lo ("¿qué palabra completa el poema?"), qual é sua cor ("¿de qué color és?") as crianças respondem e a professora os questiona sobre as rimas ("¿Amarillo combina con? ¿Llueve combina con?"). Na sequência, o poema é lido coletivamente e individualmente.

O objetivo da análise acima foi evidenciar como o (bi)letramento foi sendo construído ao longo das aulas em língua portuguesa e em espanhol. Com os excertos representativos analisados nesta seção, procurei mostrar os significados construídos a partir da leitura e da escrita nas duas línguas. As atividades focalizadas aqui se relacionam não apenas em relação à língua em que foram desenvolvidas, mas também se correlacionam em termos de funções e usos linguísticos.

5.4 OS CRITÉRIOS INSTITUCIONAIS DE AVALIAÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR

Nesta seção, apresento excertos de diário de campo, material documental como atas do conselho de classe, ata de reunião com os professores da escola, Projeto político Pedagógico e material entregue a alguns pais das crianças ao final do ano letivo. Cada dado é analisado de modo a verificar como a avaliação é construída na escola pelos participantes. Na subseção 5.4.1, os dados evidenciam como professores, alunos e pais lidam com as leis vigentes sobre a avaliação no Ensino Fundamental e as ações dos participantes na turma do 1º ano do Ciclo de alfabetização.

5.4.1 Estar alfabetizado: suas implicações práticas

Como foi descrito no capítulo metodológico, gerei dados acompanhando a turma em diferentes atividades (nas aulas de português, com a professora de referência e nas aulas de espanhol, com a professora especializada), e em diferentes espaços (na hora do recreio e em atividade realizada no pátio da escola). Outras atividades das quais participei como pesquisadora e como professora da escola foram os conselhos de classe e uma reunião pedagógica. As atividades dos conselhos de classe que acompanhei foram organizadas em diários de campo e posteriormente obtive autorização para fotocopiar as atas. Essas atividades aconteceram no dia 28 de abril de 2008, dia 21 de julho de 2008, 01 de outubro de 2008 e 03 de dezembro de 2008 - 1º , 2º , 3º e 4º bimestre respectivamente. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2008, p.29), a escola "adotou o sistema de avaliação com registro bimestral, sendo um processo diagnóstico, processual e contínuo, respeitando o desenvolvimento integral do educando, levando em conta a recuperação paralela.".

Os conselhos de classe são atividades desenvolvidas fundamentalmente pelos professores da turma e pela direção da escola. A participação das crianças pode ser compreendida como um repasse daquilo que foi discutido sobre elas no conselho. Desse modo, além da pouca participação das crianças no processo avaliativo, essas atividades podem ser vistas como espaços que pouco contribuem para o seu desenvolvimento. Em geral, os conselhos de classe são coordenados pela diretora da escola, Patrícia, e seguem sempre a mesma rotina: primeiramente, é feito um parecer sobre cada criança e, em seguida, um parecer geral da turma.

Quadro 7 – Resumo dos conceitos e pareceres da turma dos quatro bimestres/2008 e do conselho de classe após os exames finais

Alunos	**Parecer**	**Aprovado/ Reprovado**
1) André	Está se esforçando, dedicado, às vezes é inseguro, quando encorajado se desafia. Precisa ter mais capricho com o material. Bom aluno.	Aprovado
2) Ângela	É esforçada, participa, envolve-se nas atividades. É capaz, apresenta-se desestimulada e desinteressada (2º bimestre). Continuar se esforçando e se dedicando nas atividades.	Aprovada
3) Caroline	Tem muitas/grandes dificuldades, precisa ser encorajada a fazer as atividades, tem que estudar, participar, e se esforçar mais. Precisa da ajuda da família. Vários aspectos interferem na aprendizagem: desnutrição, higiene, piolhos, socialização com colegas. Prestar exames finais.	Reprovada
4) Clara	Destaca-se pela dedicação, capricho e interesse, esforçada, insegura, precisa ser encorajada. Praticar mais a leitura.	Aprovada
5) Eduardo	Inteligente e capaz, continuar estudando e se dedicando. Ótimo aluno, esforçado, caprichoso, e dedicado.	Aprovado
6) Fábio	Tem muitas dificuldades. Não consegue se concentrar, conversa muito e se distrai, precisa se dedicar mais, fazer os temas. Apesar de apresentar algumas melhoras, apresenta dificuldades em conteúdos já trabalhados. Precisa de atendimento diferenciado para poder superar as dificuldades, precisa da ajuda e do incentivo da família. Prestar exames finais.	Reprovado
7) Fernando	Aluno capaz, precisa melhorar (nas atividades e no relacionamento com os colegas). Precisa cuidar mais de si mesmo e realizar as atividades com mais interesse. Bom aluno.	Aprovado
8) João	Apresenta dificuldades, esforçado, continuar estudando e se empenhando nas atividades. Precisa se desafiar mais, ter mais vontade e entusiasmo nos estudos, percebe-se que é um aluno capaz. Ter mais capricho e organização com o material. Apresenta dificuldade na leitura e na escrita. Prestar exames finais.	Aprovado
9) José	Deve continuar estudando e se dedicando*	-
10) Larissa	Inteligente, dedicada, caprichosa e esforçada. Ótima aluna.	Aprovada
11) Maria	Boa aluna, às vezes insegura*	-
12) Paula	Inteligente, capaz, desafia-se, precisa melhorar a letra. Ótima aluna, dedicada e esforçada.	Aprovada
13) Talita	Boa aluna, muito inteligente e esforçada. Ótima aluna, supercaprichosa.	Aprovada
14) Yasmin	Inteligente, dedicada, organizada. Ótima aluna.	Aprovada
Turma	Em geral a turma é muito boa, produtiva, os alunos precisam continuar estudando e se esforçando. Há alunos com algumas dificuldades e alguns com pouco interesse. São amigos, se ajudam, tomam iniciativa.	

*Alunos que saíram da escola em 2008

(Material documental coletado para a pesquisa – julho a dezembro de 2008)

Do primeiro ao último conselho de classe do ano letivo, em geral, as discussões acerca do desempenho e do comportamento das crianças se repetem. Segundo os professores, a grande maioria das crianças (André, Ângela, Clara, Eduardo, Fernando, José, Larissa, Maria, Paula, Talita e Yasmin) é vista como alunos "bons", "ótimos", "capazes" e "inteligentes", que "precisam continuar se esforçando e estudando". Outros alunos (Caroline, Fábio e João), também segundo os professores, "apresentam muitas dificuldades", "precisam se esforçar mais", "precisam da ajuda da família" entre outras observações feitas por eles. De acordo com o parecer geral da turma, "Em geral a turma é muito boa, produtiva, os alunos precisam continuar estudando e se esforçando. Há alunos com algumas dificuldades e alguns com pouco interesse. São amigos, se ajudam, tomam iniciativa."

Conforme atas do conselho de classe, apresentadas sinteticamente no Quadro 5, os professores identificam algumas potencialidades das crianças e algumas de suas dificuldades. Como prática realizada da escola da qual fazia parte, após o conselho de classe, o professor referência da turma lê para as crianças o que foi "falado sobre elas" no conselho. A direção da escola envia bilhetes aos pais pelas próprias crianças, chamando-os para que compareçam à escola. Assim, os mantém informados sobre o desempenho dos alunos. A escola também oferece aulas de reforço no contra turno com uma psicopedagoga para os alunos com maiores dificuldades. Entretanto, o conselho de classe não se constitui em um espaço onde o grupo de professores organiza estratégias e abordagens de acordo com as dificuldades dos alunos, a fim de criar condições de intervenção a curto, médio e longo prazo para sanar/amenizar as dificuldades observadas e redirecionar o trabalho docente.

O PPP (2008), no entanto, aponta para outra prática avaliativa, ou seja, mais ampla e com a participação de toda a comunidade escolar:

> Entendendo a avaliação como um processo contínuo e permanente, a escola encaminha a avaliação da seguinte forma:
> ♦ Deverá ser avaliado o trabalho Administrativo e Pedagógico em todas as instâncias.
> ♦ Participa da avaliação toda a comunidade escolar.
> ♦ Os registros da avaliação deverão ser anuais, a fim de possibilitar a reorganização ou continuidade do processo educativo e administrativo.
> ♦ Cabe ao Apoio Pedagógico convocar a comunidade escolar de forma direta ou indireta para verificação do andamento dos trabalhos escolares. (Material documental acumulado para a pesquisa – PPP, 2008, p.32)

A turma pesquisada é a primeira turma da escola a ser matriculada no Ensino Fundamental de Nove Anos. De acordo com o PPP da escola:

> A Secretaria Municipal da Educação do município de Santa Helena oferece, de acordo com a sua especificidade, a Educação Infantil atendendo aos educandos de três a cinco anos e Ensino Fundamental (anos iniciais) com autorização dos órgãos competentes baseados no Art.23 da LDB, Resolução nº 3 do Conselho Nacional de Educação/Conselho de Educação Básica e Decreto Municipal nº689/07 que estabelece o Ensino Fundamental de nove anos, sendo de responsabilidade do Município o atendimento aos educandos até o quinto ano, assim distribuídos:

Figura 48 – Projeto Político Pedagógico, p. 28/29

Anos Iniciais	1º ano	Ciclo de alfabetização
	2º ano	
	3º ano	3º ano
	4º ano	4º ano
	5º ano	5º ano

Fonte: dados gerados durante a realização da pesquisa. - julho a dezembro de 2008

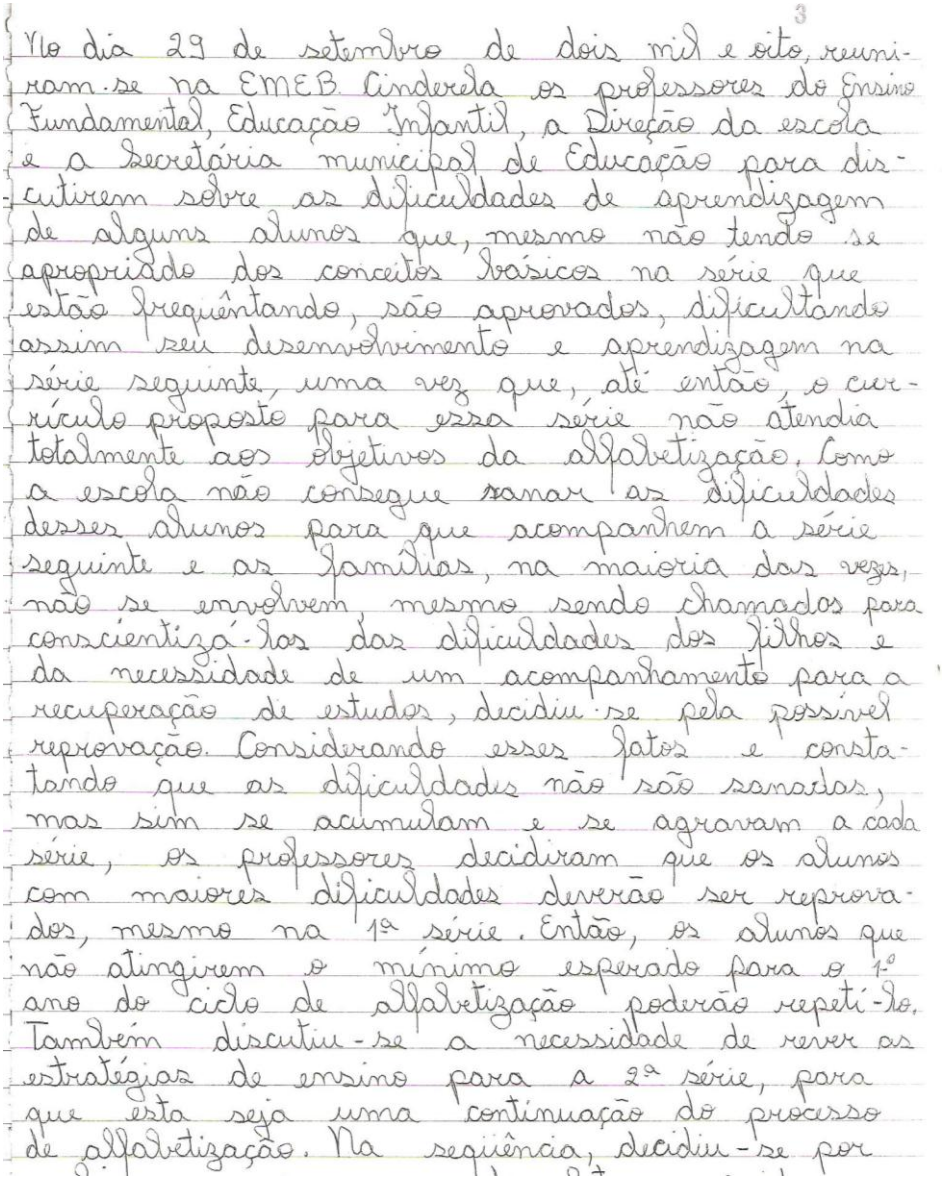
Desse modo, o 1º e o 2º ano compreendem o ciclo de alfabetização. Mais tarde, em 2010, a Resolução Nº 7, do MEC, editada em parceria com outros órgãos da área educacional, passa a considerar que os três primeiros anos do Ensino Fundamental devem garantir a alfabetização e o letramento, "como um bloco pedagógico" ou "um ciclo sequencial não passível de interrupção", entre outros aspectos apontados.

> Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:
> I – a alfabetização e o letramento;
> II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da
> Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;
> III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.
> § 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.

> § 2º Considerando as características de desenvolvimento dos alunos, cabe aos professores adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade das crianças nas salas de aula e as levem a explorar mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, a utilizar materiais que ofereçam oportunidades de raciocinar, manuseando-os e explorando as suas características e propriedades [...].
> (Material documental coletado para a pesquisa - Portaria do MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, do CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO e da CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA - RESOLUÇÃO Nº 7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010, p. 8/9)

Conforme reuniões pedagógicas das quais participei em 2008, a Secretária Municipal da Educação, a equipe diretiva da escola e o grupo de professores, após diversas discussões sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos, compreenderam que todos os alunos matriculados no 1º ano do Ciclo de Alfabetização não deveriam reprovar no ano de 2008, entendendo que teriam o 1º e o 2º ano para "aprenderem a ler e a escrever", o que foi conversado com os pais em reuniões de pais. Entretanto, no decorrer do ano letivo, o mesmo grupo de profissionais da educação se reuniu, em 29 de setembro de 2008, para "oficializar" a possibilidade de reprovação dos alunos que apresentaram dificuldades de aprendizagem ao longo do ano

Figura 49 – Ata da Reunião Pedagógica – 29/09/2008



No dia 29 de setembro de dois mil e oito, reuniram-se na EMEB Cinderela os professores do Ensino Fundamental, Educação Infantil, a Direção da escola e a Secretária municipal de Educação para discutirem sobre as dificuldades de aprendizagem de alguns alunos que, mesmo não tendo se apropriado dos conceitos básicos na série que estão freqüentando, são aprovados, dificultando assim seu desenvolvimento e aprendizagem na série seguinte, uma vez que, até então, o currículo proposto para essa série não atendia totalmente aos objetivos da alfabetização. Como a escola não consegue sanar as dificuldades desses alunos para que acompanhem a série seguinte e as famílias, na maioria das vezes, não se envolvem, mesmo sendo chamados para conscientizá-los das dificuldades dos filhos e da necessidade de um acompanhamento para a recuperação de estudos, decidiu-se pela possível reprovação. Considerando esses fatos e constatando que as dificuldades não são sanadas, mas sim se acumulam e se agravam a cada série, os professores decidiram que os alunos com maiores dificuldades deverão ser reprovados, mesmo na 1ª série. Então, os alunos que não atingirem o mínimo esperado para o 1º ano do ciclo de alfabetização poderão repetí-lo. Também discutiu-se a necessidade de rever as estratégias de ensino para a 2ª série, para que esta seja uma continuação do processo de alfabetização. Na seqüência, decidiu-se por

Fonte: dados gerados durante a realização da pesquisa.

Os aspectos que justificariam as reprovações são: a escola não consegue sanar as dificuldades desses alunos, as famílias não se envolvem e as dificuldades que os alunos acumulam nos anos subsequentes. Desse modo, “os professores decidiram que os alunos com maiores dificuldades deveriam/poderiam ser reprovados mesmo no 1º ano”.

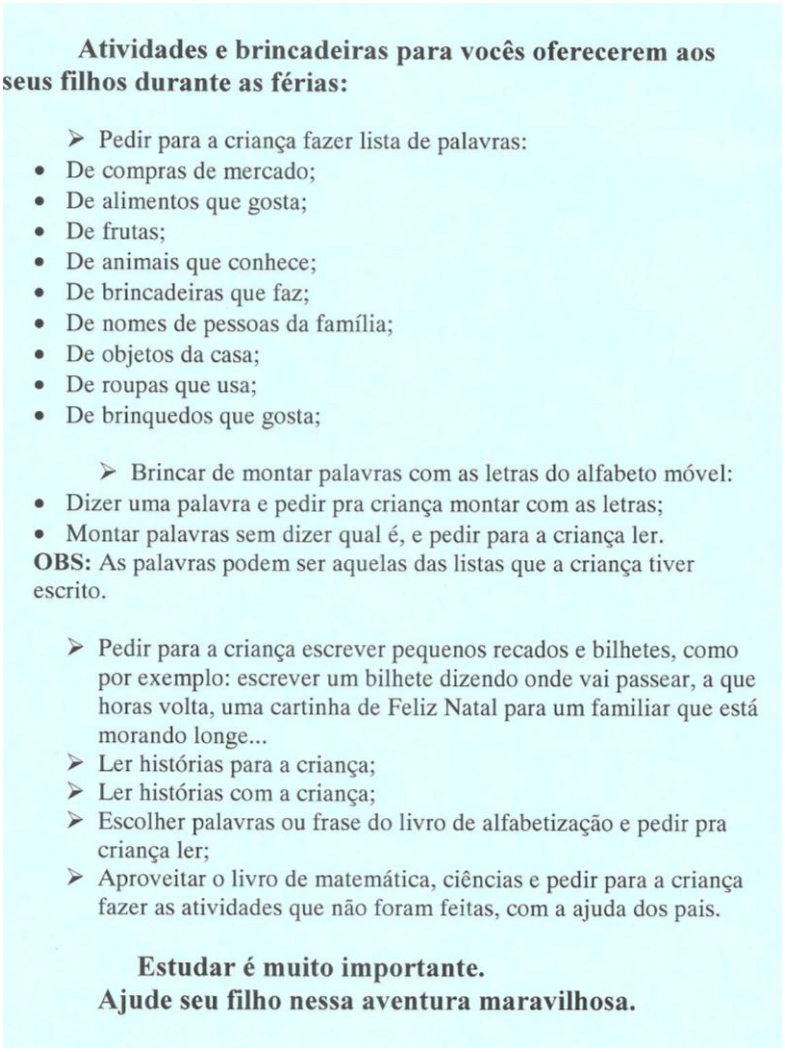
Quanto à avaliação, o PPP (2008) da escola pesquisada destaca três aspectos que devem ser considerados para a formação da nota bimestral e final dos alunos: avaliação qualitativa, avaliação quantitativa e a concordância dos professores que trabalham com a turma quanto à nota atribuída.

> Deverá ter registrado uma nota pela vivência do aluno no espaço escolar, demonstrando o aprendizado dos conteúdos e valores trabalhados na escola.
> Também são critérios da avaliação do aproveitamento no Ensino Fundamental: provas, trabalhos individuais e coletivos, pesquisas, leituras dirigidas, realização de atividades propostas.
> A atribuição de uma avaliação bimestral e final será feita em reunião e consenso de todos os professores envolvidos com o aluno. (PPP, 2008, p. 31)

Conforme mostra o Quadro 5, Caroline, Fábio e João estão apresentando "muitas/grandes dificuldades", "muitas dificuldades na leitura e na escrita" e "precisam da ajuda da família". Nesse sentido, conforme notas do Diário de Campo, os pais de Caroline, Fábio e João foram chamados à escola para conversar sobre a possível reprovação de seus filhos, considerando suas dificuldades. A mãe de Fábio compareceu à escola no dia 19 de novembro de 2008. De acordo com Daniela, a professora referência da turma, "era para a escola fazer como achasse melhor" e, inclusive concordou que o menino fosse reprovado (Notas do Diário de Campo, novembro/2008). No caso de Caroline, estive presente como pesquisadora na reunião com seu pai. De acordo com ele, a menina "era muito teimosa", "somente quer saber de brincar". Também não demonstrou objeção a que Caroline fosse reprovada (Notas do Diário de Campo, 21/11/2008), ao contrário da mãe de João que não concordou que o menino fosse reprovado, apesar das dificuldades na leitura e na escrita da qual ela tinha conhecimento (Notas do Diário de Campo, 21/11/2008). Conforme eu mesma constatei (estava presente na reunião, também como pesquisadora), ela mostrou-se totalmente contrária ao fato de seu filho ser reprovado e ela mesma tomava para si a tarefa de dar continuidade a seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita, nas férias.

Tendo tomado sua decisão, a escola "achou melhor" reprovar Caroline e Fábio, o que não aconteceu a João. Contudo, contando com a ajuda da família, as professoras do 1º ano da manhã e da tarde elaboram um material com atividades que, segundo elas, "auxiliariam as crianças no processo de alfabetização" (Diário de Campo, dezembro/2008).

Figura 50 - Material entregue aos pais – dezembro/2008



Atividades e brincadeiras para vocês oferecerem aos seus filhos durante as férias:

➢ Pedir para a criança fazer lista de palavras:

- De compras de mercado;
- De alimentos que gosta;
- De frutas;
- De animais que conhece;
- De brincadeiras que faz;
- De nomes de pessoas da família;
- De objetos da casa;
- De roupas que usa;
- De brinquedos que gosta;

➢ Brincar de montar palavras com as letras do alfabeto móvel:

- Dizer uma palavra e pedir pra criança montar com as letras;
- Montar palavras sem dizer qual é, e pedir para a criança ler.

OBS: As palavras podem ser aquelas das listas que a criança tiver escrito.

➢ Pedir para a criança escrever pequenos recados e bilhetes, como por exemplo: escrever um bilhete dizendo onde vai passear, a que horas volta, uma cartinha de Feliz Natal para um familiar que está morando longe...
➢ Ler histórias para a criança;
➢ Ler histórias com a criança;
➢ Escolher palavras ou frase do livro de alfabetização e pedir pra criança ler;
➢ Aproveitar o livro de matemática, ciências e pedir para a criança fazer as atividades que não foram feitas, com a ajuda dos pais.

Estudar é muito importante.
Ajude seu filho nessa aventura maravilhosa.

Fonte: dados gerados durante a realização da pesquisa.

O material entregue aos pais das crianças com maiores dificuldades oferece diversas possibilidades de atividades de alfabetização (montar palavras com o alfabeto móvel) e de letramento (escrever bilhetes, cartinhas de natal).

Na visita que realizei às famílias das crianças participantes da pesquisa em 2009, Rose, mãe de João, demonstra sua preocupação e seu entendimento com/sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita do filho, conforme mostro a partir de registros em áudio que fiz e que, posteriormente, transcrevi.

> No começo, o João lia e não sabia onde estava lendo. Perguntava para ele, onde você está lendo? A leitura era inventada, a partir das gravuras do livro. Quando questionado por ela, ele dizia: “Mãe, olha bem se não é essa a história”. E eu (sua mãe), respondia “Acho que não é a mesma...” mas eu deixava, ele não sabia ler... eu sabia que ele ia aprender a ler quando ele

> conhecesse as letras. Eu sempre ditava as letras e ele escrevia. Ele aprendeu a ler quando aprendeu o ABC (Excerto de entrevista, 12/08/2009).
>
> Antes de ele aprender a ler, todas as noites eu ajudava bastante, sempre. Achava impossível ele não aprender a ler. Na escola, a professora percebeu a mudança. Quando não era eu, Cláudio (seu esposo) ficava com ele. Hoje, algumas dificuldades são com o CR, como em crê, PL, como em planta (referindo-se aos encontros consonantais) (Excerto de entrevista, 12/08/2009).

Outro assunto topicalizado por Rose é sobre a oportunidade de usar os conhecimentos já adquiridos com relação à leitura para aprender coisas novas, diferentes.

> Sempre digo, quanto mais vocês leem mais vão aprender; se vocês (referindo-se a Gustavo e João) disserem que já sabem e não se interessarem mais para os estudos, na escola, quando forem solicitados para ler, vão se apertar. Se continuarem se interessando pelos estudos, cada vez vão aprender coisas diferentes, novas, não vão ficar somente nisso aqui (nos livros lidos, nas atividades realizadas e nas condições de vida que a família tem hoje, poderão melhorar) [...]. A gente vê hoje como poderia ajudar mais, tem vergonha de não saber muitas coisas. Em uma reunião (de pais) quero responder uma pergunta, fico com vergonha de falar, de falar alguma coisa errada ou que não é para falar. Se eu fosse um pouco mais estudada ia saber responder e fazer as coisas. (Excerto de entrevista com Rose, 12/08/2009).

Resumindo a análise dessa seção, a escola procurou nortear sua política educativa e ações pedagógicas seguindo os princípios de uma avaliação processual, diagnóstica e mais inclusiva. Entretanto, as concepções de educação, de leitura, de escrita e de participação não estavam afinadas a tais políticas e ações. Nesse sentido, professores, alunos, equipe diretiva e pais, com exceção de Rose, abandonaram o discurso dialógico e emancipador do PPP e das reuniões pedagógicas e não asseguraram a continuidade da aprendizagem, considerando "a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade [...]". (RESOLUÇÃO Nº 7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010, p. 9)

A seguir apresento as conclusões deste estudo, respondendo as perguntas de pesquisa.

6 CONCLUSÕES: AS PERGUNTAS DE PESQUISA E IMPLICAÇÕES DESTE ESTUDO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA ALUNOS EM CONSTRUÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

Este estudo foi desenvolvido com o objetivo principal de investigar e compreender os eventos de letramento em língua portuguesa e em espanhol no 1° ano do Ensino Fundamental. Conforme os dados foram sendo analisados à luz de pesquisas sobre (bi)letramento, eventos de letramento, língua adicional e educação linguística e, sobremaneira, procurando compreender as ações dos participantes em um lugar tão familiar a mim, como já demonstrei no capítulo 1, diversas interpretações sobre o objeto deste estudo foram sendo reveladas pelas ações dos participantes. Ao longo da análise notaram-se diferenças entre as identidades de participação negociadas, de tal forma que a ratificação dos participantes para tomar parte nos diferentes eventos de letramento registrados varia de um participante a outro e de um contexto a outro (nas aulas de português e nas aulas de espanhol)

Para apresentar algumas das conclusões possíveis a partir dos dados discutidos ao longo do trabalho, retomo as perguntas de pesquisa, apresentadas na seção 3.3, procurando também apontar algumas implicações deste estudo para a prática pedagógica.

1. Nos eventos de letramento escolares que se configuram em sala de aula durante as aulas de língua portuguesa, matemática, ciências etc., que têm a língua portuguesa como língua focalizada em suas manifestações orais e escritas, que orientações de letramento são reveladas pelos participantes?
1.1 Como se configura a participação nesses eventos?
1.2 Que papel tem o domínio do código alfabético nesses eventos?
1.3 Que estratégias de interpretação do material escrito tornam-se relevantes por meio da ação dos participantes nesses eventos?

As orientações de letramento, a configuração da participação, o domínio do código alfabético e como essas representações foram interpretadas pelos participantes podem ser verificados ao longo das análises realizadas nos capítulos 4 e 5. Conforme apresentei na subseção 4.1.1, no evento de letramento matemático analisado (Excerto 1 – “Reta Numérica”), as crianças interagem com a leitura e a escrita de maneiras

diversas. Essas diferenças se relacionam aos diferentes modos como participam verbalmente, a como sua participação é ou não ratificada e por receberem ou não a ajuda dos colegas no momento da realização da atividade. Outro aspecto observado na subseção 4.1.1, refere-se aos conhecimentos que as crianças possuem em relação ao conteúdo escolar proposto, ou seja, quanto mais o conhecimento matemático se torna manifesto, maior ajuda recebe e oferece o participante. Do contrário, sem demonstrar esse conhecimento, a construção coletiva de novas aprendizagens, de colaboração não é permitida aos participantes.

Entre outras tarefas pedagógicas propostas, como demonstrado com o Excerto 2 – "A letra é emendada" há várias sinalizações de que há uma orientação de letramento que prevalece: ler parte do texto verbal e da capacidade de decodificá-lo. No entanto, quanto à participação, nesse excerto, pode-se notar um evidente esforço conjunto entre os participantes para que a tarefa pedagógica seja realizada. Nesse sentido, durante o desenvolvimento da sequência interacional, o valor atribuído à escrita, à interação em torno da escrita e ao sentido que é dado a ela pelos participantes vai se tornando menos relevante do que o valor atribuído à letra cursiva, conforme discutimos na subseção 4.1.2. Desse modo, o código alfabético é uma condição essencial para que alguém possa participar da atividade pedagógica.

Outros dados gerados no contexto desta pesquisa confirmam a centralidade dessa interpretação para os participantes deste estudo. Por exemplo, no excerto de entrevista realizada com a mãe de uma das crianças participantes da pesquisa, a mãe de João, expressa bem o mesmo contraste que se estabelece interacionalmente, no Excerto 2, entre ler figuras e ler o texto verbal, em código alfabético e letra cursiva; ou seja, nos dois casos, as interpretações são compatíveis com aqueles discutidos por Heath (1982; 1983), Street (1984) ou Terzi (1995; 2002); ou seja, ao se compreender o letramento de modo autônomo, não há meios de valorizar os diferentes sentidos que tem a escrita para diferentes crianças, o que acaba por distinguir, na escola, as oportunidades de participação delas nas atividades pedagógicas.

A análise dos dados também evidenciou, como pode ser visto no Excerto 3 - "Mostra!!" "Ergue assim, ó!!" a atenção para os conteúdos da conversa e o modo como tais conteúdos são negociados por todos em suas intervenções e ações. Nesse sentido, aproximando e distanciando as interpretações demonstradas pelos participantes no Excerto 2 – "A letra é emendada" e no Excerto 3 - "Mostra!!" "Ergue assim, ó!!", podemos evidenciar que alguns momentos é possível participar de eventos de

letramento escolar lançando mão de outras maneiras de ler, ou seja, dizer um texto estudado com antecedência, ancorar esse dizer à leitura de imagens e construir a fala em interação com as solicitações da audiência. No entanto, caso o participante evidenciar a inabilidade em decodificar o texto verbal, (no caso registrado, a escrita cursiva), tais estratégias associadas à competência de construir discurso a partir de um livro são interditadas ao participante. Desse modo, o letramento escolar proporcionado parece evidenciar que muitas linguagens e modos de participar estão implicados nas interpretações do discurso escrito, mas, ao mesmo tempo, torna central para a interação com esses discursos as competências ligadas à alfabetização.

A participação, a interação e o caráter colaborativo que a sequência interacional ““Mostra!!” “Ergue assim, ó!!” evidenciou se sobrepõem ao fato de a tarefa pedagógica tal como proposta não ter sido levada a cabo, de tal forma que os participantes controem conjuntamente uma atividade emergente de grande relevância para a construção de sentidos em torno do letramento. As ações que as crianças e a professora produziram ao longo da interação possibilitam compreender quais são suas concepções de leitura e a escrita, ou seja, há momentos em que alfabetização e letramento se entrecruzam na dimensão social, dicursiva e pedagógica da atividade, sendo que, na singularidade situada dessa sequência interacional, a alfabetização tornou-se mais relevante para os participantes que o letramento. Pode-se ver que foi construída conjuntamente, por ações de ratificação ou não das diversas participações e pelos próprios conteúdos explicitamente reificados sobre leitura e escrita, uma dependência entre saber “ler emendado” e participação plena e positivamente avaliada na atividade pedagógica de letramento em curso.

Os Excerto 4 “Receita Culinária”, Excerto 5 “Não é com éfe é com gê”, Excerto 6 “Poema” e Excerto 7 “Relato escrito de uma experiência científica” focalizam diferentes gêneros discursivos, conforme pode ser verificado na subseção 4.1.3. No caso do excerto 4, considerando a estrutura típica de uma receita, há um conjunto de categorias, como: nome, ingredientes, modo de fazer e rendimento, as quais seguem uma ordem específica, podendo haver variação dos ingredientes. A tarefa de reconhecimento das funções desse gênero textual topicaliza outras questões (onde devemos olhar caso não sabemos uma receita de cor?; o que são os ingredientes?) (propósito e formato, respectivamente); Outro aspecto destacado pela professora refere-se à descrição dos procedimentos sequenciais ou o passo a passo de uma receita (O que se faz por primeiro?) (formato). Além disso, esse trabalho propõe funções sociais e

interlocutores definidos: a turma também vê a necessidade de decidir que pessoas seriam convidadas para comer a ‘salada de frutas com sorvete’.

A atividade pedagógica demonstrada com o excerto 5, focaliza, o gênero “definição de significado de palavra”, tanto como gênero emergente e ligado à tarefa proposta pela professora, quanto como gênero estável – o verbete de dicionário. Desse modo, a interação entre as crianças e a professora contribuiu para a construção de conhecimentos sobre a escrita e de significados relacionados a ela, o que pode ser observado no diálogo entre o grupo, no uso do dicionário, na reflexão sobre que letras são necessárias para escrever determinadas palavras. Entretanto, as oportunidades de participação e a ratificação distinta de diferentes contribuições segue sendo notada, com forte ênfase na avaliação positiva de respostas que se alinhem ao repertório da professora e aos sentidos ligados a instrumentos valorizados pela escola, como o dicionário. Desse modo, diferentemente do que acontece no gênero receita, a livre associação entre experiências extraescolares e o tratamento escolar da escrita não se dá do mesmo modo quando o trabalho está concentrado no nível da palavra e lida diretamente com o alfabeto, com definições e com um instrumento normativo, o dicionário.

O excerto 6 – “Poema”, que focaliza uma atividade de leitura em torno do poema “A Árvore de Bombons”, evidencia uma abertura a diferentes modalidades de participação, o que proporciona a expressão de sentidos diversos para o letramento, mesmo no contexto de uma atividade pedagógica escolar. Isso pode ser verificado com base em um conjunto de ações interacionais e de participação, bem como com base na discussão sobre o conteúdo do poema e para além dele; aprendizagem de uma linguagem diferenciada, específica da linguagem da literatura; e, por último, com a proposta da atividade de desenhar a “árvore dos sonhos”, resposta ao texto por meio de criação artística em modalidade visual.

Com relação ao Excerto 7 “Relato escrito de experiência científica”, ele possibilita às crianças usarem um vocabulário específico da área de Ciências, estabelecendo relação entre teoria e prática e interagem, construindo aprendizagens coletivas. Ao mesmo tempo, as crianças lançam mão de vocabulário específico e transpõem para esses contextos conhecimentos experienciais codificados em palavras de uso mais corrente. Nesse sentido, o elaborado trabalho com os conteúdos de ciências toma forma em um gênero discursivo – o relato de experiência – e um campo discursivo – a esfera científica, com seu vocabulário específico e seus modos específicos de

proceder à construção de conhecimentos que se manifestarão na escrita. Nessa atividade pedagógica, o letramento escolar está fortemente ancorado em modos de estar no mundo pertinentes a um mundo extraescolar: o do fazer ciência.

O Excerto 1 – "Reta numérica", o Excerto 5 - "Não é com éfe é com gê" e o Excerto 7 – "Relato escrito de experiência científica" demonstram que há certa complexidade quando analisadas as relações entre alfabetização e ratificação. Essa complexidade pode ser observada independe de estar ou não alfabetizado, pois há situações nas quais a participação de alguns não é ratificada por questões outras de afiliação à atividade em desenvolvimento ou de conhecimento dos conteúdos negociados, entre outras variações da construção conjunta da participação.

De qualquer forma, é notável em diversas situações típicas deste contexto de letramento escolar, o quanto os participantes se orientam à questão de não competência para a realização de atividades pedagógicas de letramento e tornam relevantes as dificuldades de alguns com relação ao conhecimento alfabético. Isso ocorre de tal forma que a participação dos não alfabetizados encaixa-se em estruturas de participação distintivas e, às vezes, funciona como porta de acesso à ratificação de suas participações.

2. Nos eventos de letramento escolares que se configuram em sala de aula durante as aulas que têm a língua espanhola (aulas de espanhol) como língua focalizada em suas manifestações orais e escritas, que orientações de letramento são reveladas pelos participantes?

2.1 Como se configura a participação nesses eventos?

2.2 Que papel tem o domínio do código alfabético nesses eventos?

2.3 Que estratégias de interpretação do material escrito tornam-se relevantes por meio da ação dos participantes nesses eventos?

As orientações de letramento, a configuração da participação, o domínio do código alfabético e como essas representações foram interpretadas pelos participantes também podem ser verificados ao longo das ações dos participantes, durante a realização das atividades pedagógicas desenvolvidas em espanhol.

Ao mediar as atividades pedagógicas, a professora de espanhol, garante que todas as crianças participem, como apresento na subseção 4.2.1, durante a realização de um jogo chamado "Ensalada de Frutas" (excerto 9). O gerenciamento conjunto do discurso de sala de aula nessa atividade de jogo pode ser verificada através da

participação oral e na parte escrita, quando a professora auxilia as crianças na escrita de palavras em espanhol fazendo perguntas e responsabilizando o grupo pela produção e não apenas a criança que está na lousa. O evento de letramento em espanhol (Heath, 1982) analisado, mostra que, a partir das perguntas da professora, há relevantes jogos de nomeação de palavras advindos da interação entre professora e alunos, o que pode ser observados durante todo o jogo.

O engajamento de todos e cada um nas atividades pedagógicas também pode ser observado na subseção 4.2.2, com a análise do Excerto 9 – "Intentan leer", o qual é construído por meio de convites à participação. Nele podemos verificar que a tarefa pedagógica de revisão consiste da leitura individual, leitura em voz alta e classificação das palavras de acordo com sua categoria. Outros aspectos relevantes dessa atividade pedagógica são a cooperação e interação entre o grupo e a leitura coletiva, por meio da qual, mesmo não sabendo ler, é possível participar e aprender.

Os Excerto 10 e 11 – "El Cuerpo Humano" (parte 1 e parte 2), o Excerto 12 – "Los Animales" e o Excerto 13 – "Los Colores", assim como o Excerto 9 – "Intentan leer", demonstram como se dá a constituição da participação nos eventos de letramento focalizados, sendo que diversas ações dos participantes ao longo das interações demonstram engajamento e alinhamento às tarefas propostas pela professora; há também diversas tomadas de turno (seleções e autosseleções) que levam o grupo a interagir, participar e aprender. As crianças Caroline e Fábio se autosselecionam pouco e, em geral, não demonstram afiliar-se ao que está sendo proposto pela professora; no entanto, no decorrer da interação engajam-se à atividade e a realizam embora mais individualmente.

Em síntese, a análise dos eventos de letramento escolares que se configuram em sala de aula durante as aulas de língua portuguesa, matemática, ciências e artes, que têm a língua portuguesa como língua focalizada em suas manifestações orais e escritas (capítulos 4 e 5), as crianças interagem com a leitura e a escrita de maneiras diferentes. Essas diferenças se relacionam aos diferentes modos como participam verbalmente, a como sua participação é ou não ratificada e por receberem ou não a ajuda dos colegas no momento da realização das atividades. O letramento escolar proporcionado parece evidenciar que muitas linguagens e modos de participar estão implicados nas interpretações do discurso escrito, mas, ao mesmo tempo, torna central para a interação com esses discursos as competências ligadas à alfabetização. Em muitos momentos das aulas em língua portuguesa, a interação entre as crianças e a professora contribui para a

construção de conhecimentos sobre a escrita e de significados relacionados a ela, embora as oportunidades de participação e a ratificação distinta de diferentes contribuições seja notada, com forte ênfase na avaliação positiva de respostas que se alinhem ao repertório da professora e aos sentidos ligados a instrumentos valorizados pela escola. Nos eventos de letramento escolares que se configuram em sala de aula durante as aulas que têm a língua espanhola (aulas de espanhol) como língua focalizada em suas manifestações orais e escritas (capítulo 4 e 5), o gerenciamento conjunto do discurso de sala de aula nas diversas atividade realizadas pode ser demonstrado na organização da participação em sala de aula, no trabalho oral e interativo, no engajamento de todos e cada um nas atividades pedagógicas e também na cooperação entre o grupo para a leitura coletiva, por meio da qual, mesmo não sabendo ler é possível participar e aprender. Essa organização da participação e da aprendizagem também ocorre nas aulas que têm a língua portuguesa como foco, mas parece ser distintiva da aula de espanhol, na qual a função da alfabetização como porta de acesso à participação não convive com uma participação mais inclusiva. Ou seja, como interpretação central dos dados recolhidos, fica a questão de que nas aulas em que o letramento em português está em curso, há variadas interpretações do letramento sendo negociadas, mas a alfabetização se coloca muitas vezes como repertório escolar valorizado e construído como condição para a participação. Contrariamente a isso, no (bi)letramento produzido nas aulas de espanhol, essa agenda ligada à alfabetização não é construída conjuntamente em nenhuma das interações observadas.

Como vimos na subseção 4.3.1, a atividade de rotina “Momento da Oração” é um momento de participações diferenciadas. Há crianças que não se engajam por opção, há outros que se engajam espontaneamente e, por fim, há crianças que, na coletividade, são deixadas de lado, o que também pode ser observado na hora do recreio (subseção 4.3.2).

Desse modo, retomando a discussão sobre o conceito de educação linguística, entendo que cabe à escola, a mais importante das agências de letramento, possibilitar experiências de letramento amplas afinadas às tarefas da educação linguística (Bagno e Rangel, 2005), oferecendo propostas teóricas e práticas que garantam às crianças a possibilidade de participar e de uma sociedade letrada. Nesse sentido, no contexto pesquisado, especialmente nas aulas com a professora de referência, a valorização do letramento escolar autônomo e do código alfabético acaba por ter fortes efeitos de classificação e seleção dos alunos, tornando a observação de como isso se constrói aula

a aula uma questão importante para o entendimento da educação produzida no contexto situado pesquisado. Considerando a discussão sobre educação linguística, como vimos na subeção 5.4, a escola procurou nortear sua política educativa e ações pedagógicas seguindo os princípios de uma avaliação processual, diagnóstica e mais inclusiva. Entretanto, as concepções de educação, educação lingüística, de leitura, de escrita e de participação não estavam afinadas a tais políticas e ações. Nesse sentido, professores, alunos, equipe diretiva e pais, com exceção de Rose, abandonaram o discurso dialógico e emancipador do PPP e das reuniões pedagógicas e não asseguraram a continuidade da aprendizagem. Diferentemente de como compreendemos ser uma prática escolar inclusiva e letrada, a alfabetização precede o letramento e torna-se um instrumento de seleção e de exclusão.

Nesse sentido, acredito que uma contribuição deste estudo é a descrição dos eventos de letramento escolares que se configuram durante as aulas de língua portuguesa, matemática, ciências e artes, tendo a língua portuguesa como língua focalizada em suas manifestações orais e escritas e a descrição dos eventos de letramento escolares que se configuram durante as aulas que têm a língua espanhola como língua focalizada em suas manifestações orais e escritas da escola pesquisada, procurando refletir como a proposta pedagógica da escola, com relação ao Ensino Fundamental de nove anos e a inserção da língua estrangeira espanhol no currículo, construíram as práticas letradas no 1º ano, do ciclo de alfabetização.

Por fim, percebo que a realização deste estudo e os enfretamentos vividos durante o seu desenvolvimento possibilitaram uma compreensão das práticas letradas da escola pesquisada. No meu caso, lidar com os princípios da reflexividade e do estranhamento foram fundamentais para a compreensão dos dados gerados. Nesse sentido, os trabalhos de minha orientadora foram fundamentais para que os desafios teóricos e metodológicos pudessem ser enfrentados e compreendidos à luz do contexto social situado.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. e RANGEL, E. O. **Tarefas da educação linguística no Brasil.** In Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 5, n. 1, 2005, p. 63-81.

BARTON, D. **Literacy: an introduction to the ecology of written language.** Malden/Oxford: Blackwell Publishing, second edition, 2007.

BARTON, D. & HAMILTON, M. Literacy Practices. In: Barton, D.; Hamilton, M.; Ivanic, . (Orgs.). **Situated literacies: reading and writing in context.** Londres e Nova York:mRoutledge, 2000, p. 7-15.

BORTOLINI. L. S. **Letramento em uma escola de educação bilíngue na fronteira Uruguai/Brasil. 2009**. Dissertação (Mestrado em Línguística Aplicada)- Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

BORTONI-RICARDO S. M. e DETTONI, R. V. Diversidades linguísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: COX M. I. P. e ASSIS PETERSON, A. A. (orgs.). **Cenas de sala de aula.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 81-104

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira. Brasília, MEC/SEF, 1998, 120 p.

BRITTO, L. P. L. **Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento.** Calidoscópio, vol. 5, n. 1, São Leopoldo, 2007, p. 24-30.

_____. **Contra o consenso:** cultura escrita, educação e participação. Campinas: São Paulo, Mercado de Letras, 2003.

_____. **A sombra do caos:** ensino de língua x tradição gramatical. Campinas: São Paulo, Mercado de Letras, 1997.

BURGESS, R.G. **In the field: an introduction to field reseach.** London: Allen and Unwin, 1984.

CANDELA, A. **Students' Participation as Co-authoring of School Institutional Practices,** Culture Psychology 2005; 11; 321.

CANDELA, A. Students'power in classroom discourse. Mexico, 1999.

CAZDEN, C. B. **Classroom Discourse:** the language of teaching and learning. 2 ed. New York: Heinemann, 2001.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M.C. (Org.). **Handbook of research on teaching.** Nova York: Macmillan Publishing Company, 1990, p. 119-158.

FONSECA, C. L. W.; BRITTES, J. (Org.). **Etnografias da Participação.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

FONSECA, C. L. W. **Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação.** Revista Brasileira de Educação, n. 10, jan/fev/mar/abr, 1999, p. 58-78.

FONSECA, C. L. W. **Família, fofoca e honra: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

GARCEZ, P. **A organização da fala-em-interação na sala de aula:** controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. Calidoscópio, vol 4, n.1, 2006, p. 66-80.

GEE, P. F. **Situated language and learning: a critique of traditional schooling.** Londres: Routledge, 2004.

GUMPERZ E COOK-GUMPERZ. A sociolinguística interacional no estudo da escolarização. In COOK-GUMPERZ. **A construção social da alfabetização.** 2. ed. Porto Alegre: Artemed, 2008, p. 55-75.

HOUAISS, A. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa.** Cd-rom, 2001.

HEATH, S.B. **Way with words. Cambridge:** Cambridge University Press, 1983.

_____. **What no bedtime story means:** Narrative skills at home and school, 1982.

HEATH, S.B. & STREET, B. **On ethnography: approaches to language and literacy research.** New York: Teachers College Press, 2008.

JUNG, N. M . **Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngüe.** 2003. Tese (Doutorado em Aquisição da Linguagem)-Programa de Pós-Graduação em letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LANTOLF, J. P. THORNE S. **Sociocultural theory and second language learning**, 2006.

LAPLANTINE, F. **A descrição etnográfica.** São Paulo: Terceira Margem, 2004.

LARSON, J. & MARSH, J. **Making liteacy real:** theories and practices for learning and teaching. London: Sage Publications, 2005.

MASON, J. **Qualitative researching.** London: Sage, 1996.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO (OCEM). **Linguagens, códigos e suas tecnologias/Secretaria de Educação Básica.** Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Conhecimentos de línguas estrangeiras, vol. 1, 2006, p. 85-124

RAMOS. I. F. **Constituição e superação de momentos desconfortáveis em sequências de convites à participação:** a construção do engajamento na fala-em-interação de sala de aula. 2010. Dissertação (Mestrado em Línguística Aplicada) - Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

SCHLATTER, M. **O ensino de leitura em língua estrangeira na escola:** uma proposta de letramento. Calidoscópio, vol. 7, n. 1, São Leopoldo, 2009, p. 11-23.

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. M. **Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês).** In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. (Orgs.). Referencias curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2009, v. 1, p.127-172.

SCHULZ, L. **A construção da participação na fala-em-interação de sala de aula:** um estudo microetnográfico sobre a participação em uma escola municipal de Porto Alegre. 2007. Dissertação (Mestrado em Línguística Aplicada)- Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

SCRIBNER, S. & COLE, M. **The psychology of literacy.** Cambridge: Harvard Universiy Press, 1981.

SINCLAIR, J. e COUTTHARD, M. **Towards an analysis of discourse.** Lonadres: Oxford University Press, 1975.

SILVA, H. **A situação etnográfica:** andar e ver. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 15, n. 32, 2009,p. 171-188.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. In Rev. Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr, no 25, 2004a.

_____. Letramento e escolarização. In RIBEIRO, V. M. (org.). **Letramento no Brasil:** reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2004b, p. 89-114.

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

STREET, B. **Social literacies:** critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London and New York: Longman, 1995.

TEBEROSKY A. COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever:** uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TEIXEIRA, M. B. Tornar-se aluno: o aprendizado da etiqueta escolar em uma sala de pré-escolar. In: COX, M. I. P. e ASSIS-PETERSON, A. A. (orgs.). **Cenas de sala de aula.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 193-226.

TERZI, S. B. **A construção da leitura:** uma experiência com crianças de meios iletrados. Campinas, SP: Pontes, 3. ed., 2002.

_____. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, A. (org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 91-118.

WENGER, E. **Communities of practice:** learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ANEXO I – Consentimento destinado aos participantes da pesquisa

Consentimento Destinado aos Pais ou Responsáveis dos educandos participantes da pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
DOUTORADO EM LETRAS

Projeto de Pesquisa: A aquisição/aprendizagem da língua materna e da língua estrangeira inglês/espanhol – e as práticas de letramento dos participantes

Programa de Pós-Graduação em Letras
Av. Bento Gonçalves, 9500 – Campus do Vale
Caixa postal 15002 – 91501-970 – POA – RS
Fone 0xx51 3308-6699 / Fax 0xx51 3308-6712
Email: ppplet@ufrgs.br
Home Page: http://www.ufrgs.br/iletras/ppg

Santa Helena, agosto de 2008

Prezados Senhores Pais / Responsáveis,

Sou professora da Escola Municipal de Educação Básica Cinderela e aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Estou realizando uma pesquisa na escola sobre o ensino aprendizagem da língua materna e das línguas estrangeiras – Inglês / Espanhol. Para realizar este trabalho preciso acompanhar algumas aulas, fazer gravação em áudio e vídeo, bem como fazer anotações e conversar com os educandos (as).

Gostaria que os senhores autorizassem as gravações audiovisuais, anotações nos diários de campo e participação nas aulas na turma da 1ª série, turno vespertino. A direção da escola e as demais professoras estão de acordo com a realização deste trabalho. Todas as informações não serão utilizadas para outros propósitos que não sejam os desta pesquisa e o nome dos participantes serão mantidos no anonimato.

A sua participação nesta pesquisa é muito importante pois contribuirá para que o conhecimento científico seja desenvolvido. Desde já agradeço pela participação. Qualquer esclarecimento ou dúvida, estou à sua disposição na escola, em horário a combinar.

Atenciosamente,

Professora Carmen Ângela Lazarotto

LI A DECLARAÇÃO ACIMA E DOU MEU CONSENTIMENTO PARA A REALIZAÇAO DA PESQUISA NA SALA DE AULA EM QUE ESTUDA O ALUNO SOB MINHA RESPONSABILIDADE, BEM COMO AUTORIZO O USO DOS REGISTROS PARA A PESQUISA CONFORME INDICADO ACIMA.

NOME DO ESTUDANTE: _____

NOME DO RESPONSÁVEL: _____

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL: _____