

Maíra de Sousa Emerick de Maria

**UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA:
O ENCONTRO DE DIFERENTES VOZES NO PRÓ-
LETRAMENTO ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM EM
SANTA CATARINA**

Dissertação submetida ao Programa de
Pós-graduação em Linguística da
Universidade Federal de Santa
Catarina para a obtenção do Grau de
Mestre em Linguística
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mary
Elizabeth Cerutti-Rizzatti

Florianópolis
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pela autora
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária
da UFSC.

Maria, Maíra de Sousa Emerick de

Um olhar para a formação continuada: o encontro de diferentes vozes no pré-letramento alfabetização e linguagem em Santa Catarina / Maíra de Sousa Emerick de Maria; orientadora, Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti – Florianópolis, SC, 2015.

271 p.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós Graduação em Linguística.

Inclui referências

1. Linguística. 2. Formação continuada. 3. Pré-letramento. 4. Alfabetização. I. Cerutti-Rizzatti, Mary Elizabeth. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós Graduação em Linguística. III. Título.

Maíra de Sousa Emerick de Maria

**UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA:
O ENCONTRO DE DIFERENTES VOZES NO PRÓ-
LETRAMENTO ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM EM
SANTA CATARINA**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre em Linguística”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 29 de outubro de 2015.

Prof. Heronides Maurílio de Melo Moura, Dr.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, Dr.^a
Orientadora
PPGL/UFSC

Prof.^a Ana Lúcia Guedes Pinto, Dr.^a
UNICAMP

Prof.^a Roselete Fagundes Aviz, Dr.^a
UDESC

Prof.^a Rosângela Pedralli, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Aos meus pais, Ruth e Mair.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela vida e por todas as bênçãos que recebo diariamente.

Aos meus pais, Ruth e Mair, obrigada pelo amor, carinho e atenção. Sem o apoio e motivação de vocês, não conseguiria ter chegado até aqui. Obrigada pelo incentivo e dedicação sempre, em todos os momentos e a qualquer hora. Vocês são meus exemplos e meus guias.

Ao meu irmão, João Victor, pelo carinho e amor. Pelas conversas sempre animadas. Seu bom humor é inspirador.

Ao meu marido, Guilherme, por seu olhar sempre atento, por toda paciência e compreensão. Obrigada por acreditar em mim nos momentos em que eu mesma não acreditei.

Às amigas que tive o prazer de encontrar ao longo da vida e que são tão gentis, carinhosas e solícitas: Camila, Helena, Renata e Thays.

Aos colegas e amigos do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (NELA) por todos os momentos de aprendizagem: Aline, Amanda, Anderson, Dani, Elô, Hellen, Josa, Kamila, Karol, Letícia, Lili, Rô, Sabatha, Simone, Suzi e Tassi. E agradeço, especialmente, à Laiana, que acompanhou de perto todo processo deste estudo, me ouviu tantas vezes, dividiu comigo as angústias e as alegrias deste momento.

Às professoras constituintes da banca, Ana Lucia Guedes-Pinto, Rosângela Pedralli e Roselete Fagundes de Aviz e ao professor suplente, Rodrigo Acosta Pereira, pela leitura atenta e pelas sugestões e contribuições ao estudo.

E à professora Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, minha orientadora, pelos encontros tão instigantes, pelas palavras de apoio, pela dedicação, pelo carinho e respeito. Obrigada por ser um exemplo de profissional e ser humano, que me ensinou e me ensina o que é ser professora para além dos escafandros.

Preciso ser um outro
para ser eu mesmo

Sou grão de rocha
Sou o vento que a desgasta

Sou pólen sem inseto
Sou areia sustentando o sexo das árvores

Existo onde me desconheço aguardando pelo meu
passado ansiando a esperança do futuro

No mundo que combato
morro no mundo por que luto nasço..

(Mia Couto)

RESUMO

O tema desta pesquisa é a formação de professores na educação em linguagem em se tratando dos anos iniciais, com enfoque na alfabetização, delimitando-se a reverberações do Programa Pró-letramento (PL) Alfabetização e Linguagem nas percepções e ações de educadores dele participantes e de seus alunos. Assim, considerada a configuração sob a qual esse Programa foi implementado no Estado de Santa Catarina, anos 2011-2012, este estudo objetivou depreender tais reverberações de natureza praxiológica do PL em se tratando de tutoras, professoras alfabetizadoras e alfabetizandos nele envolvidos. Em vista disso, as questões que nortearam a pesquisa foram: 1) Que reverberações de natureza praxiológica são depreensíveis: a) em se tratando dos tutores participantes deste estudo?; e b) em se tratando dos alfabetizadores participantes deste estudo?; 2) É possível depreender incidências dessas reverberações junto a alunos que participaram deste processo estando imersos em classes atendidas por tais alfabetizadores formados por tais tutores? Quais?; 3) Tendo respondido às questões-suporte a e b e submetendo os resultados de sua análise às quatro professoras formadoras do Programa, como tais profissionais se posicionam em relação à aos resultados do estudo?. Para esse propósito, o estudo tem como base um *simpósio conceitual*, contemplando a concepção vigotskiana de *linguagem como instrumento psicológico de mediação simbólica*, concepções fundantes do ideário bakhtiniano, com destaque à *alteridade/outridade* e o campo conceitual das teorizações dos estudos de letramento. A pesquisa caracteriza-se como uma abordagem qualitativa interpretativista, desenvolvida em quatro regiões do estado de Santa Catarina, com quatro tutoras, seis alfabetizadoras, três grupos de crianças e quatro formadoras do PL. Os dados foram gerados a partir de diferentes instrumentos: análise documental, entrevistas semiestruturadas, rodas de conversa e notas de campo. Os resultados apontaram para dois movimentos assim interpretados: (i) um deles como *entrelugar* em se tratando da apropriação conceitual no que tange às tutoras participantes deste estudo, num *continuum* entre *autonomia* e *heteronomia*; e (ii) outro como *interferência*, em se tratando das alfabetizadoras e seus alunos, compreendido sob a perspectiva de uma aposição de vozes na qual se projetam *práticas sociais de referência* da *esfera escolar*. O processo interpretativo aponta para os desafios de programas de formação continuada em larga escala nos quais se dá um progressivo revozeamento do *ato de dizer* dos

formadores de origem no estudo das abordagens praxiológicas fundantes que constituem tais programas.

Palavras-chave: Formação continuada. Pró-letramento. Alfabetização.

ABSTRACT

The theme of this research is the teachers training in language education in what respects the early years, focusing the alphabetization, restricted to reverberations of the Pro-literacy Program (PL) Alphabetization and Language in perceptions and actions of educators that participated in it and of their students. Thus, considering the configuration under which this Program was implemented in Santa Catarina state, 2011-2012 years, this study aimed to infer those reverberations of praxeological nature of PL in what respects tutors, alphabetization teachers and students involved in it. In view of this, the questions that guided the study were: 1) What reverberations of praxeological nature are inferred: a) in what respects tutors participants of this study?; and b) in what respects the alphabetization teachers participants of this study?; 2) Is it possible to infer incidence of such reverberations with students that participated of the process being immersed in classes attended by the alphabetization teachers trained by the tutors? Which ones?; 3) With the a and b support questions answered and the results submitted to analysis of four *training teachers* of the Program, how such professionals positioned themselves in relation to the study results?. For this purpose, the study is based on a *conceptual symposium*, contemplating the Vigotskian conception of *language as psychological instrument of symbolic mediation*, founding conceptions of Bakhtin's ideal, especially to *alterity/otherness* and the conception field of the literacy studies theories. The research is characterized with an interpretative qualitative approach, developed in four regions of Santa Catarina state, with for tutors, six alphabetization teachers, three groups of children and four training teachers of PL. The data were generated from different instruments: document analysis, semi-structured interviews, conversation circles and field notes. The results pointed to two interpreted movements: (i) one of them as a *between place* in what respects the conceptual appropriation in regard to the tutors that participated in this study, in a *continuum* between *autonomy* and *heteronomy*; and (ii) another one as *interference*, in what respects the alphabetization teachers and their students, understood under the perspective of an affixation of voices in which are designed *social practices of reference* of the school sphere. The interpretive process points to the challenges of continuity training programs in large scale in which it takes a progressive revoicing of the *act of telling* of trainer's origin in the study of the praxeological approaches that constitute such programs.

Keywords: Continuity formation. Pro-literacy. Alphabetization.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Página do Moodle.....	58
Figura 2 – Encontro 1.	59
Figura 3 – Encontro 2.	61
Figura 4 – Encontro 3.	64
Figura 5 – Encontro 4.	66
Figura 6 – Encontro 5.	69
Figura 7 – Encontro 6.	72
Figura 8 – Encontro 7.	75
Figura 9 – Encontro 8.	77
Figura 10 – Encontro 9.	79
Figura 11 – Encontro 10.	81
Figura 12 – Encontro Final.	83
Figura 13 – Diagrama integrado.	106
Figura 14 – Diagrama Letramento e Alfabetização.	109
Figura 15 – Menção ao relatório.	151
Figura 16 – Slide 2 de “A formação do produtor de textos”.....	165
Figura 17 – Slide 14 de “A formação de produtor de textos”.....	166
Figura 18 – Slide 4 de “A formação do produtor de textos”.....	169
Figura 19 – Menção ao relatório – exemplo de atividade.	184
Figura 20 – Exemplo de atividade da alfabetizadora RC.....	186
Figura 21 – Projeto da alfabetizadora LN.	187
Figura 22 – Carta no Moodle.	190
Figura 23 – Diversidade Textual.....	191
Figura 24 – Videoaula.	195
Figura 25 – Exemplo de produção textual da alfabetizadora AL.	199
Figura 26 – Fábula O gato vaidoso.	210
Figura 27 – Exemplo de atividade para alfabetizandos de AL.....	214
Figura 28 – Exemplo de atividade para alfabetizandos de AL.....	214
Figura 29 – Exemplo de atividade para alfabetizandos de AL.....	215
Figura 30 – Exemplo de atividade para alfabetizandos de AL.....	215
Figura 31 – Exemplo de atividade alfabetizandos AL.	215
Figura 32 – Exemplo de atividade para alfabetizandos de AL.....	216
Figura 33 – Conto Uma das Marias.	218
Figura 34 – Respostas da questão a dos alfabetizandos de RC.	220
Figura 35 – Resposta da questão a de um alfabetizando de RC.....	221
Figura 36 – Resposta da questão a de um alfabetizando de RC.....	222
Figura 37 – Fábula O pássaro que enganou o gato.	223
Figura 38 – Resposta das atividades de um alfabetizando de <i>IW</i>	225

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Compreensão e valorização da cultura escrita	37
Quadro 2 – Apropriação do sistema de escrita.....	39
Quadro 3 – Leitura.....	41
Quadro 4 – Produção textual	43
Quadro 5 – Oralidade.....	45
Quadro 6 – Elementos constitutivos das práticas e dos eventos de letramento	104
Quadro 7 – Etapas de geração de dados.....	136

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Evolução do indicador de alfabetismo funcional população de 15 a 64 anos (em %).....	26
Tabela 2: Níveis de alfabetismo da população de 15 a 64 anos por escolaridade (em %)	27

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
1 DESCRIÇÃO HISTORICIZADA DO PRÓ-LLETRAMENTO ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM 2011-2012	33
1.1 APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA.....	33
1.2 PRÓ-LETRAMENTO ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM.....	35
1.2.1 <i>Compreensão e valorização da cultura escrita</i>	36
1.2.2 <i>Apropriação do sistema de escrita</i>	38
1.2.3 <i>Leitura</i>	40
1.2.4 <i>Produção de textos escritos</i>	42
1.2.5 <i>Desenvolvimento da oralidade</i>	44
1.3 DO MANUAL À PRÁTICA.....	56
2 CONTORNOS DO IDEÁRIO HISTÓRICO-CULTURAL NUM OLHAR SOBRE O FENÔNEMO DO LETRAMENTO E SOBRE A ALFABETIZAÇÃO	85
2.1 CONCEPÇÕES DE <i>SUJEITO</i> E DE <i>LÍNGUA/LINGUAGEM</i>	86
2.1.1 <i>Sujeito: um olhar para a singularidade e para a historicidade</i>	86
2.1.2 <i>Língua/Linguagem como objeto social</i>	91
2.2 OS USOS SOCIAIS DA ESCRITA: UMA DISCUSSÃO CONCEITUAL.....	97
2.2.1 <i>A modalidade escrita da língua compreendida como prática social</i>	98
2.3 APROPRIAÇÃO DA ESCRITA: UM OLHAR SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL.....	110
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: A BUSCA POR COMPREENDER POSSÍVEIS REVERBERAÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NAS COMPREENSÕES TEÓRICAS E NAS AÇÕES DOS DOCENTES	121
3.1 TIPIIFICAÇÃO DA PESQUISA.....	121
3.2 O CAMPO E OS SUJEITOS PARTICIPANTES DE PESQUISA.....	125
3.3 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	128
3.3.1 <i>Pesquisa documental</i>	128
3.3.2 <i>Entrevistas</i>	130
3.3.3 <i>Rodas de Conversa: uma proposta a partir dos grupos focais</i>	131
3.3.4 <i>Notas de campo</i>	135
3.4 DIRETRIZES PARA ANÁLISE DE DADOS.....	135
3.5 ETAPAS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	136
4 POSSÍVEIS REVERBERAÇÕES DO PL: UM OLHAR PARA OS SUJEITOS EM FORMAÇÃO CONTINUADA	139

4.1	EM BUSCA DA COMPREENSÃO DO <i>ENCONTRO</i> ENTRE AS FORMADORAS E AS TUTORAS.....	141
4.1.1	<i>Apresentando as tutoras participantes deste estudo</i>	141
4.1.2	<i>Indícios de um entrelugar: um continuum entre autonomia e heteronomia</i>	143
4.2	EM BUSCA DA COMPREENSÃO DO <i>ENCONTRO</i> ENTRE AS TUTORAS E AS ALFABETIZADORAS.....	177
4.2.1	<i>Apresentando as alfabetizadoras participantes deste estudo: um olhar ainda inicial para suas vivências</i>	178
4.2.2	<i>Interferência: acentuações de vozes na configuração da dialogia</i> 179	
4.3	O OLHAR SOBRE O <i>EVENTO DE LETRAMENTO RODA DE CONVERSA</i> COM OS ALFABETIZANDOS	205
4.3.1	<i>A primeira roda de conversa: o desafio de interlocutores outros</i> 208	
4.3.2	<i>A segunda roda de conversa: mais uma vez interlocutores outros</i> 217	
4.3.3	<i>A terceira roda: enfim, um evento de letramento</i>	222
4.3.4	<i>Em busca de uma resposta ao enfoque de pesquisa: reverberações, nas vivências dos alunos, do percurso do PL</i>	225
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	229
	REFERÊNCIAS.....	233
	APÊNDICE A – Entrevista com as tutoras	243
	APÊNDICE B – Entrevista com as alfabetizadoras.....	245
	APÊNDICE C – <i>Handout</i> formadoras	247
	APÊNDICE D – Carta de esclarecimento e TCLE para pais	251
	APÊNDICE E – Termo de assentimento	253
	APÊNDICE F – Carta de esclarecimento e TCLE para tutores....	255
	APÊNDICE G – Carta de esclarecimento e TCLE para alfabetizadores.....	259
	ANEXO A – Diagrama integrado.....	263
	264
	ANEXO B – Fábula	265
	ANEXO C – Aprovação do Comitê de Ética	266

INTRODUÇÃO

A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do seu inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança.

(Paulo Freire)

Este estudo situa-se na área de concentração da Linguística Aplicada e na linha de pesquisa Ensino e aprendizagem de língua materna, inserindo-se nas atividades do grupo de pesquisa Cultura Escrita e Escolarização, vinculado ao Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (NELA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Refere-se a uma pesquisa que tem como objeto o Programa Pró-Letramento (também referenciado como PL) Alfabetização e Linguagem, implementado no estado de Santa Catarina, entre os anos de 2011 e 2012, com enfoque no conjunto de participantes do PL. Esta dissertação corresponde a uma proposta qualitativa de pesquisa na área de ensino e aprendizagem de língua materna, com enfoque na *alfabetização*¹, discutindo o Programa Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem. Assim, nosso objeto de estudo implica a *alfabetização*, tema bastante caro quando tratamos de escola e de ensino e aprendizagem, neste caso, de Língua Portuguesa.

Ao longo das últimas décadas, a *alfabetização* foi amplamente discutida, e grande parte dessa discussão tem se relacionado a números divulgados acerca do a(na)lfbetismo no país. Segundo o 11º Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, disponibilizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em 2014², atualmente, o número de analfabetos adultos no Brasil é de 12,9 milhões; cerca de 8,6% da população é, portanto, analfabeta. Com a divulgação desses dados e de outras pesquisas

¹ Seguindo comportamento que temos adotado em nosso grupo de pesquisa, usamos, ao longo desta dissertação, itálico para tomadas conceituais, aspas simples para indicação de mais de um sentido e aspas duplas para revozeamento de autores.

² Fonte: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/unesco-brasil-tem-quase-13-mi-de-analfabetos-adultos-e-e-8-no-mundo,5c15a2a6cb3d3410VgnCLD2000000ec6eb0aRCRD.html>>. Acesso em: maio de 2014.

envolvendo o mesmo tema, os olhares recaem sobre a educação, em especial, em se tratando das redes públicas.

É certo que a *alfabetização* por si só não garante que o aluno tornar-se-á um leitor e/ou um produtor de texto em *gêneros do discurso* diversos, o que vai além do ensino da técnica, além do domínio do sistema de escrita alfabética. O ensino de Língua Portuguesa requer que o professor, como interlocutor mais experiente, seja um guia para o aluno no processo de ensino e de aprendizagem, portanto o foco não pode estar somente no professor ou no aluno, ou somente no objeto de ensino, mas na interação dos diferentes sujeitos com esse objeto.

Assim, o ensino de leitura e escritura³ deve ser pensado a partir dos usos sociais da língua/linguagem⁴, o que exige que as práticas em sala de aula não sejam somente aquelas escolares, pensadas na e para a escola. Ao aluno cabe compreender que seu conhecimento de mundo constitui base no processo de aprendizagem e que os conhecimentos produzidos na escola o auxiliarão em sua vida nas diversas esferas de atividade humana. Ler e escrever, pois, transcendem o domínio do sistema de escrita alfabética, pois a leitura e a escrita não podem se dar fora de um contexto de interação.

Assim considerando, esta pesquisa busca depreender possíveis reverberações nas bases teóricas e nas práticas didático-pedagógicas de professores alfabetizadores após sua participação no PL Alfabetização e Linguagem. Pensando, então, em nosso objeto de estudo e em nossas questões de pesquisa, propomo-nos, inicialmente, a estudar o PL em Santa Catarina – pontualmente nas regiões Sul, Grande Florianópolis, Planalto Serrano, Planalto Norte e Oeste, no entanto, por limitações operacionais a serem especificadas em capítulo à frente, não foi possível contemplar esta última região. Em nosso processo de geração de dados, foi nossa intenção interagir com todas as instâncias envolvidas no percurso de formação do PL Alfabetização e Linguagem: formadoras, tutoras, alfabetizadoras e alunos no âmbito dessas cinco regiões – ao final do percurso, quatro dessas regiões.

Motivação adicional ao realizar esta pesquisa, além de compreender o processo de formação do PL Alfabetização e Linguagem

³ No par *leitura e escritura*, valemo-nos de *escritura* para distinguir de *escrita* como modalidade da língua.

⁴ Inscritos em uma base epistemológica de fundamentação histórico-cultural, entendemo-nos desobrigados de distinguir *língua* de *linguagem*, já que concebemos ambas na dimensão das relações intersubjetivas a que se prestam.

e suas possíveis reverberações, foi a busca por aprofundar estudos em alfabetização, pois, como mencionamos anteriormente, este tema é bastante caro à educação, sendo recorrentes falas de professores, das mais diferentes áreas, sobre problemas de leitura e escritura dos alunos em textos de diferentes *gêneros do discurso*. Muitos afirmam que tais alunos têm problemas básicos de codificação e decodificação ou não conseguem localizar informações explícitas nos textos. Convergindo com essas percepções empíricas, podemos observar dados do Inaf – Indicador de Alfabetismo Funcional que focalizam níveis de alfabetismo dos brasileiros, entre quinze e 64 anos de idade, objetivando contribuir para a reflexão sobre como a população brasileira faz uso da modalidade escrita da língua, em suas demandas do cotidiano e para além delas.

Nesse contexto, ser alfabetizado funcionalmente significa o sujeito ser “[...] capaz de utilizar a leitura e a escrita⁵ e habilidades matemáticas para fazer frente às demandas de seu contexto social e utilizá-las para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida” (Instituto Paulo Montenegro – IPM)⁶. Os níveis de alfabetismo, segundo o Inaf, estão divididos em *analfabetismo*, *alfabetismo rudimentar*, *alfabetismo básico* e *alfabetismo pleno*. O *analfabeto* nomeia aquele sujeito que não consegue realizar tarefas simples que envolvem leitura. O nível *rudimentar* corresponde à capacidade para encontrar informações explícitas em textos curtos e familiares e lidar com informações básicas. O *nível básico* corresponde a quem é *funcionalmente alfabetizado*, pois consegue ler e compreender textos de média extensão. Já o *alfabetismo pleno* corresponde a quem não possui limitações ou restrições, conseguindo ler textos longos, relacionando suas partes e fazendo inferências.

O Inaf Brasil foi criado em 2001, tendo, portanto, completado uma década no ano em que realizou a pesquisa mais recente. Os resultados são gerados por meio de entrevista e testes cognitivos aplicados em uma amostra nacional de duas mil pessoas, entre quinze e 64 anos de idade, como informamos anteriormente, residentes tanto em zonas urbanas quanto em zonas rurais, em todas as regiões do país. Para a última edição, o período de campo ocorreu entre dezembro de 2011 e abril de 2012. Assim, de acordo com essa pesquisa, “[...] houve uma redução do analfabetismo absoluto e da alfabetização rudimentar e um incremento do nível básico de habilidades de leitura, escritura e

⁵ Aqui, mantemos *escrita* e não *escritura*, por se tratar de citação.

⁶ Fonte: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por>.

matemática” (Instituto Paulo Montenegro – IPM), como mostra a Tabela 1, a seguir.

Tabela 1: Evolução do indicador de alfabetismo funcional população de 15 a 64 anos (em %)⁷

	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2007	2009	2011-2012
Analfabeto	12	13	12	11	9	7	6
Rudimentar	27	26	26	26	25	21	21
Básico	34	36	37	38	38	47	47
Pleno	26	25	25	26	28	25	26
Analfabetos funcionais (Analfabeto e Rudimentar)	39	39	38	37	34	27	27
Alfabetizados funcionalmente (Básico e Pleno)	61	61	62	63	66	73	73
Base	2002	2002	2002	2002	2002	2002	2002

Fonte: INAF Brasil, 2001 a 2011.

Como podemos observar na Tabela 1, imediatamente anterior, a proporção daqueles que atingem um *nível pleno* de alfabetismo manteve-se praticamente inalterada em relação à edição anterior do indicador, em torno de 25%. Pode-se perceber, também, pela Tabela 1, que houve um crescimento dos *alfabetizados funcionalmente*, que eram de 61% nos anos de 2001 e que, em 2011, subiram para 73%. Já analisando os níveis mais baixo e mais alto, dessa mesma Tabela, inferimos que o percentual de *analfabetos* caiu pela metade, de 12% para 6% ao longo desses dez anos, no entanto, quando se trata dos níveis de *alfabetismo pleno*, o índice manteve-se igual, 26%. O nível *básico* de *alfabetismo* também cresceu ao longo da década, partindo de 34% e chegando a 47%. E o nível *rudimentar* diminuiu um pouco, de 27% para

⁷ Os resultados, até 2005, são apresentados por meio de médias móveis de dois em dois anos de modo a possibilitar a comparação com as edições realizadas nos anos seguintes.

21%. Esses números sinalizam um avanço nos domínios da escrita, mas quando se trata da *alfabetização plena*, parece, pois, haver, ainda, desafios substantivos a enfrentar.

Outro dado relevante é que o aumento do grau de escolarização não tem se refletido no aumento do *alfabetismo pleno*, pois somente 62% das pessoas com Ensino Superior e 35% das pessoas com Ensino Médio completo são classificadas como *plenamente alfabetizadas*⁸, como podemos observar na Tabela 2, a seguir.

Tabela 2: Níveis de alfabetismo da população de 15 a 64 anos por escolaridade (em %)

Níveis	Até Ensino Fundamental I		Ensino Fundamental II		Ensino Médio		Ensino Superior	
	2001-2002	2011	2001-2002	2011	2001-2002	2011	2001-2002	2011
Bases	797	536	555	476	481	701	167	289
Anal-fabeto	30	21	1	1	0	0	0	0
Rudi-mentar	44	44	26	25	10	8	2	4
Básico	22	32	51	59	42	57	21	34
Pleno	5	3	22	15	49	35	76	62
Alfabe-tizado Funci-onal-mente (Anal-fabeto e Rudi-men-tar)	73	65	27	26	10	8	2	4
Funci-onal-mente Alfabe-tizado (Básico e Pleno)	27	35	73	74	90	92	98	9

Fonte: INAF Brasil, 2011.

Propostas para responder a esse desafio, no que respeita ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita, nos usos sociais, têm tido origem no Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, em programas de formação continuada para professores. Um desses programas foi o Pró-Letramento, ação do Governo Federal que visa facultar essa mesma formação continuada aos professores dos anos/séries iniciais da Educação Básica. O Pró-Letramento – hoje

⁸ Dados retirados do site http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por. Acesso em maio de 2014.

substituído pelo PNAIC⁹ – foi realizado pelo MEC em parceria com as Universidades Federais e Estaduais, contando com a adesão dos estados e municípios. Os objetivos do Programa, em linhas gerais, são: disponibilizar suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental; propor situações que incentivem a reflexão e a produção de conhecimento de forma contínua; alargar os conhecimentos nas áreas da matemática e da linguagem; contribuir para formação continuada; e desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino.

No que tange à leitura e à escritura nos usos sociais, o Programa Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem, ocupou-se em “[...] estabelecer um diálogo efetivo entre questões cruciais para o ensino de Língua Portuguesa e as condições de trabalho do professor brasileiro”¹⁰. Assim, ao longo dos fascículos que compuseram o Manual do Pró-Letramento e, nessa condição, serviram de base para o desenvolvimento do Programa, questões relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa, como os conceitos de *alfabetização* e *letramento*, *avaliação*, *planejamento*, *uso do livro didático*, *elaboração* de projetos etc., foram debatidas, e problematizadas, com o apoio de materiais impressos e audiovisuais, por meio de encontros presenciais e a distância e com auxílio dos professores formadores e dos tutores.

Programas como Pró-Letramento, PNAIC e outras iniciativas do Ministério da Educação, em parceria com o Distrito Federal, os estados e os municípios, em grande medida buscam diminuir a distância entre a Universidade e a Escola, levando as discussões da Academia aos professores da Educação Básica que, em muitos casos, tiveram uma formação lacunar, na busca de unir teoria à prática. Assim, por meio de formações-continuadas, o objetivo é facultar aos professores da Educação Básica discutir questões teóricas e refletirem sobre sua prática docente.

⁹ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. (<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>).

¹⁰ Fonte:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12346&Itemid=700>. Acesso em maio de 2014.

Tendo presente, desse modo, essa contextualização, a questão geral de pesquisa que norteia o delineamento desta dissertação assim se enuncia: **Considerando a configuração sob a qual o Programa Pró-Letramento Linguagem foi implementado no Estado de Santa Catarina, anos 2011-2012, é possível depreender reverberações de natureza praxiológica¹¹ em se tratando dos participantes deste estudo? Em caso afirmativo, como se caracterizam tais reverberações?** Em caso de serem depreensíveis tais reverberações, eliciar-se-ão as seguintes questões-suporte: 1) Que reverberações de natureza praxiológica¹² são depreensíveis: a) em se tratando dos tutores participantes deste estudo?; e b) em se tratando dos alfabetizadores participantes deste estudo?; 2) É possível depreender incidências dessas reverberações junto a alunos que participaram deste processo estando imersos em classes atendidas por tais alfabetizadores formados por tais tutores? Quais?; 3) Tendo respondido às questões-suporte a e b e submetendo os resultados de sua análise às quatro *professoras formadoras* do Programa, como tais profissionais se posicionam em relação à aos resultados do estudo? Essas questões nortearam esta pesquisa, buscando compreender, se/de que maneira, o Programa Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem contribuiu para a formação teórica dos professores alfabetizadores e, por conseguinte, para a qualificação de suas ações didático-pedagógicas no cotidiano da sala de aula nos anos iniciais de escolarização.

Em estreita convergência com essas questões de pesquisa, este estudo norteou-se pelo seguinte objetivo geral: Considerada a configuração sob a qual o Programa Pró-Letramento Linguagem foi implementado no Estado de Santa Catarina, anos 2011-2012, depreender reverberações de natureza praxiológica desse mesmo Programa em se tratando dos participantes deste estudo: tutoras, professoras alfabetizadoras e alfabetizandos nele envolvidos. E, por conseguinte, os objetivos específicos, em inter-relação com as questões-suporte, foram: 1) Depreender reverberações de natureza praxiológica em se tratando

¹¹ Quando tratamos de *praxiologia*, aproximamo-nos de uma dimensão mais filosófica do conceito, ligada ao marxismo, que se refere ao conjunto de atividades humanas tendentes a criar as condições indispensáveis à existência da sociedade e, particularmente, à atividade material, à produção; e à prática (com base em GRAMSCI, 1982 [1949]).

¹² Por *praxiológica*, para as finalidades deste estudo, entendemos o imbricamento entre fundamentos filosófico-epistemológicos e teórico-metodológicos subjacentes à materialização da ação didático-pedagógica.

dos tutores participantes deste estudo; 2) depreender tais reverberações em se tratando dos alfabetizadores participantes deste estudo; 3) depreender possíveis incidências dessas mesmas reverberações na apropriação da modalidade escrita da língua no âmbito dos usos sociais, junto a alunos que participaram deste processo estando imersos em classes atendidas por tais alfabetizadores formados por tais tutores; 4) cotejar interpretações conferidas aos dados gerados para atendimento dos objetivos anteriores com representações das quatro docentes formadoras do Programa acerca dessas mesmas interpretações.

O foco desta pesquisa na *alfabetização*, em especial, no Programa Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem, decorre de minha participação, no ano de 2011, como secretária do PL. Nesse mesmo ano, concluí minha formação¹³ em Licenciatura em Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa, pela Universidade Federal de Santa Catarina, e iniciei minha atuação como professora substituta na rede municipal de Ensino de Florianópolis.

Desde o início de minha experiência com a docência, percebi teoria e prática substancialmente dissociadas, não me sentia preparada para ministrar as aulas para as quais me formei. Algumas inquietações surgiram, porque, por mais que eu me interessasse e me esforçasse para planejar e implementar tais aulas, buscando a excelência no processo de ensino e aprendizagem, percebi que minha formação deixou lacunas, e que, de fato, eu não tinha me apropriado de conhecimentos teóricos ali requeridos e havia tido poucas vivências na prática durante a graduação. Não é objetivo desta dissertação estudar e/ou criticar o currículo do curso de Letras, embora nos pareça notória a necessidade de se repensar os currículos das licenciaturas, neste caso, Letras-Português. Em boa medida, foi em razão dessas inquietações que passei a me interessar pelos programas de formação continuada e percebi que outros professores também sentiam a necessidade de estudar mais, refletir e discutir suas práticas.

Assim, a partir da minha participação no Pró-Letramento, como secretária do programa no estado de SC, e de meus questionamentos como docente, senti-me motivada a entender melhor o Programa, buscando compreender como as tutoras desenvolveram as atividades em seus municípios, com base no Manual do Programa e nas formações empreendidas, e, o mais importante, se/como o Programa reverberou nas

¹³ Pontualmente, ao longo deste projeto, usarei a primeira pessoa do singular sempre que isso se fizer necessário para enfatizar meu protagonismo, neste percurso.

escolhas metodológicas e, conseqüentemente, nas bases teóricas que ancoram a prática, em se tratando de professoras alfabetizadoras de participantes, ou seja, se/como o Pró-Letramento incidiu na ação didático-pedagógica cotidiana dessas professoras.

É importante informar que, ao longo do ano de 2011, pude acompanhar os relatórios enviados pelas tutoras, em que elas registravam como desenvolveram as atividades com as cursistas, veiculando exemplos dos trabalhos dessas mesmas cursistas com suas respectivas turmas. Nesses relatórios, as professoras alfabetizadoras informavam ter obtido resultados satisfatórios com seus alunos. E, mais do que isso, foi possível depreender que cursistas, professoras alfabetizadoras, estavam se apropriando de conceitos que até então elas desconheciam; parecia-nos, nesse acompanhamento, ter havido um crescimento teórico; atividades desenvolvidas por elas sinalizavam para esses novos conhecimentos.

No que tange à Academia, pesquisas como esta – em que o foco são reverberações de um Programa de formação continuada – ainda são poucas, tanto que, em uma breve pesquisa exploratória no banco de teses da Capes, com o filtro ‘Pró-Letramento’ e ‘Pró-Letramento+Linguagem’, o único documento que conseguimos mapear foi um estudo sobre formação continuada de alfabetizadores, fazendo uma avaliação do Programa em uma configuração mais genérica dele. Parece, pois, importante que as universidades se voltem para a realidade de pós-programas federais em busca de compreender em que medida esses programas de nível nacional podem ressignificar as práticas locais e quais os desafios que remanescem após a conclusão de iniciativas como essas.

Estudos tais afiguram-se como relevantes porque parece haver inúmeros professores insatisfeitos com sua formação inicial, que teria deixado lacunas e não os teria preparado para a ação docente, pois as disciplinas voltadas à educação tendem a ser insuficientes para promover reflexões sobre o papel do professor em sala de aula e discutir questões fundamentais relacionadas à educação e à escola. O que ocorre, muitas vezes, nos cursos de licenciatura, é um excesso de disciplinas teóricas e desconectadas entre si, sendo rarefeita a prática docente e quando há, tende a tratar a escola com certa artificialidade: desse modo, não se consolida uma articulação entre as disciplinas “[...] para que a ação do licenciado possa ter respaldo nas teorizações com que teve contato durante sua graduação e para que, então, possa agenciar seus saberes científicos em seus processos de elaboração didática [...]” (GIACOMIN, 2013, p. 190).

Após essa formação inicial, os licenciados, em sua maioria, ingressam nas redes de ensino municipal e estadual para carreira docente. Gestores de Prefeituras Municipais e de Estados da Federação organizam formações continuadas com o intuito de responder a demandas manifestadas pelos professores em sua atuação na sala de aula, porém essas propostas de formação continuada tendem a ocorrer esporadicamente sem dar conta de tratar das especificidades da ação docente nos desafios em que se apresenta (com base em CATOIA-DIAS, 2012; TOMAZONI, 2012).

Assim, Programas Federais, no campo dessa mesma formação continuada, buscam dar suporte teórico aos professores para auxiliá-los em sua prática. No caso do Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem, trata-se da atenção a temas como uso do livro didático, organização do tempo de aula, elaboração de projetos, processo avaliativo, uso da biblioteca e espaços de leitura na escola, questões que, muitas vezes, passam ao largo da formação inicial e que demandam discussões de modo a contribuir para evitar a replicação de práticas tradicionais que não se ocupam com os diferentes contextos e sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Esta dissertação, então, para responder à questão de pesquisa que a justifica, com os desdobramentos já apresentados, assim se delinea após essa seção introdutória: descrevemos o Programa Pró-Letramento, em linhas gerais, contemplando tanto sua materialização no Manual quanto a operacionalização dos estudos desse Manual na prática de consolidação do Programa, em Santa Catarina; dando continuidade à dissertação, registramos as bases teóricas, apresentamos a metodologia utilizada na pesquisa, a análise dos dados e, enfim, as considerações finais.

1 DESCRIÇÃO HISTORICIZADA DO PRÓ-LETRAMENTO ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM 2011-2012

O que quer dizer diz.
 Não fica fazendo o que, um dia, eu sempre fiz.
 Não fica só querendo, querendo, coisa que eu nunca quis.
 O que quer dizer, diz.
 Só se dizendo num outro o que, um dia, se disse,
 um dia, vai ser feliz.

(Paulo Leminski)

Neste capítulo, descrevemos o Programa Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação na área de Alfabetização e Linguagem. Na primeira seção, trataremos do Guia do Programa, registrando quem foram os participantes e como as atividades foram organizadas; na segunda seção, faremos uma síntese do Manual, discorrendo sobre os sete fascículos e mais o fascículo complementar; e, na terceira seção, descreveremos como o programa foi desenvolvido na prática, no estado de Santa Catarina, no ano de 2012. Este é um capítulo de conteúdo descritivo, no qual não empreendemos uma atividade interpretativo-analítica; o propósito é situar o campo de estudo.

1.1 APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA

O Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação – constituiu, fundamentalmente, um programa de formação continuada para professores das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse programa teve, entre seus objetivos: oferecer suporte à ação pedagógica dos professores; incentivar a reflexão e a construção de conhecimento de modo que esses conhecimentos possibilitassem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem; e criar a prática da formação continuada, bem como ações que possibilitassem essa prática em parceria com Universidades, Secretarias de Educação e Escolas da Rede Pública.

Segundo o Guia do Programa (BRASIL, 2012, p. 1),

[...] a formação continuada é uma exigência da atividade profissional no mundo atual não podendo ser reduzida a uma ação compensatória

de fragilidades da formação inicial. O conhecimento adquirido no início da formação se reelabora e se especifica na atividade profissional para atender a mobilidade, a complexidade e a diversidade das situações que solicitam intervenções adequadas. Assim, a formação continuada deve desenvolver uma atitude investigativa e reflexiva, tendo em vista que a atividade profissional é um campo de produção de conhecimento, envolvendo aprendizagens que ultrapassem a simples aplicação do que foi estudado.

A estrutura organizacional do Programa previu que o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica, as Universidades Formadoras e as Redes Públicas de Ensino trabalhassem de forma integrada, com os seguintes participantes: Coordenador Geral do Programa (função ocupada por professores universitários); Formador (funções ocupadas por professores universitários e pós-graduandos em Educação e Linguística); Coordenador Administrativo do Programa; Orientador de Estudos (funções ocupadas por professores graduados em Pedagogia ou Letras); e Professor Cursista (professores de redes públicas de ensino atuando nos cinco primeiros anos da escolarização básica). Assim estruturado, o Programa contou com seis etapas pré-estabelecidas, sendo elas: Apresentação do Programa; Seleção dos Orientadores de Estudos; Adesão; Formação dos Orientadores de Estudo; Formação dos Cursistas; e Revezamento da formação dos cursistas (em um primeiro ano de trabalho, a formação dava-se em uma das áreas, ou Linguagem ou Matemática, para, no segundo ano, dar-se o revezamento entre essas mesmas áreas). É importante frisar que, para as atividades dos orientadores de estudos, junto aos cursistas, foram previstas quatro horas semanais, totalizando 21 encontros, ou oito horas semanais, integralizando dez encontros mais um encontro de quatro horas.

Os Orientadores de Estudo receberam bolsa de estudos mediante cumprimentos dos requisitos definidos no curso. Após o término da formação, tais Orientadores de Estudo receberam certificação por 180 horas, na primeira etapa, e 120 horas, no revezamento; e os cursistas, receberam certificação de 120 horas, tanto na primeira etapa quanto no revezamento.

1.2 PRÓ-LETRAMENTO ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM

Para que os cursistas desenvolvessem as atividades em seus respectivos municípios, eles contaram com o manual do Pró-Letramento, uma obra dividida em sete fascículos, acompanhada de um fascículo complementar, o qual será descrito a seguir. Importa mencionar que os fascículos são de autoria de distintos núcleos de pesquisa vinculados a várias universidades brasileiras, o que lhes confere acento diferenciado, nem sempre compondo um todo epistemologicamente harmônico. Nesta seção, reiteramos, mantemos conteúdo meramente descritivo, limitando-nos a resumir o conteúdo do Manual.

No primeiro fascículo¹⁴, intitulado *Capacidades linguísticas: Alfabetização e Letramento*, são apresentados, na primeira unidade, ‘Pressupostos da aprendizagem e do ensino da alfabetização’, alguns conceitos-chave fundamentais ao entendimento da proposta do Programa e ao desencadeamento das discussões, são eles: Língua e ensino de língua; Alfabetização; Letramento; e Ensino da língua escrita¹⁵. Esses conceitos são tidos como fundamentais e servem de base para o desenvolvimento de todo trabalho. Já a unidade dois, *As capacidades linguísticas da alfabetização*, tem início com os conceitos que serão agenciados durante todo o texto, *capacidades*, acompanhadas de *conhecimentos* e *atitudes*. Em seguida, registram-se verbos operacionais que serão utilizados para descrever o trabalho docente com o aluno no desenvolvimento dessas *capacidades*: *introduzir* a capacidade X, *retomar* a capacidade X, *trabalhar* a capacidade X e *consolidar* a capacidade X, os quais foram objeto de atenção docente para saber quando enfatizar determinada *capacidade*¹⁶.

¹⁴ Os autores deste fascículo são Antonio Augusto Gomes Batista, Ceris Salete Ribas da Silva, Maria das Graças Bregunci, Maria da Graça Ferreira da Costa Val, Maria Lúcia Castanheira, Sara Mourão Monteiro e Isabel Cristina Alves da Silva Frade.

¹⁵ Entendemos mais apropriado, ao invés de ‘língua escrita’, o uso de ‘modalidade escrita da língua’, mas manteremos a expressão ‘língua escrita’ sempre que for usada dessa forma nos documentos que são objeto de nosso estudo.

¹⁶ O ideário histórico-cultural, ao qual nos filiamos, nos faz ter reservas em relação a conceitos como *capacidade* e *competência*, no âmbito da educação, do que trataremos no aporte teórico deste projeto. Por ora, limitamo-nos a descrever a configuração do programa que será objeto de estudo nesta pesquisa.

A discussão dos conceitos e dos verbos operacionais está relacionada com a apresentação de cinco eixos principais para o aprendizado da modalidade escrita da língua, cada um deles desdobrado em ações que devem ser realizadas em sala: Compreensão e valorização da cultura escrita; Apropriação do sistema de escrita; Leitura; Produção de textos escritos; e Desenvolvimento da oralidade. Os eixos têm seus conteúdos sintetizados em quadros, dos quais nos valeremos a seguir para a presente descrição analítica.

1.2.1 Compreensão e valorização da cultura escrita

Este primeiro eixo organiza-se no quadro a seguir veiculado:

Quadro 1 – Compreensão e valorização da cultura escrita¹⁷

Quadro 1			
Compreensão e valorização da cultura escrita: capacidades, conhecimentos e atitudes			
CAPACIDADES, CONHECIMENTOS E ATITUDES	1º ano	2º ano	3º ano
Conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e de circulação da escrita na sociedade	I/T/C	T/C	T/C
Conhecer os usos e funções sociais da escrita	I/T/C	T/C	T/C
Conhecer usos da escrita na cultura escolar	I/T/C	T	R
Desenvolver capacidades necessárias para o uso da escrita no contexto escolar:	I/T/C	T	R
(i) saber usar objetos de escrita presentes na cultura escolar	I/T/C	T	R
(ii) desenvolver capacidades específicas para escrever	I/T/C	T	R

Fonte: Brasil, 2008

No Quadro 1, observamos quais *capacidades, conhecimentos e atitudes* estão relacionados aos usos da escrita no contexto escolar e também na sociedade – vemos que este Quadro 1 é nomeado *Compreensão e valorização da cultura escrita*. Assim, além de o aluno saber usar objetos de escrita no contexto escolar, precisa conhecer as funções sociais da escrita na sociedade e saber que nossa sociedade é grafocêntrica e por isso, para inserir-se nas diferentes *esferas de atividade humana*, é fundamental dominar a escrita.

¹⁷ Legenda: I – Introduzir; T – Trabalhar; C – Consolidar; e R – Retomar. O tom mais claro de cinza significa que a capacidade deve ser introduzida ou retomada, o tom médio significa que a capacidade deve ser trabalhada sistematicamente e o tom mais escuro significa que a capacidade deve ser consolidada.

O conhecimento e a valorização da circulação, dos usos e das funções da língua escrita na sociedade são capacidades que devem ser trabalhadas com vistas à consolidação, nos três anos considerados, ainda que isso se faça com estratégias didáticas diferenciadas a cada ano. Já as capacidades necessárias para o uso dos materiais de leitura e escrita especificamente escolares devem ser tratadas sistematicamente e consolidadas logo na chegada das crianças e mantidas, retomadas, sempre que necessário, até o fim do período (BRASIL, 2008, p. 18).

Há, segundo o Manual, em certa medida, uma ordem para trabalhar os conceitos ou conteúdos, no entanto a forma como o Programa foi organizado em Santa Catarina no período objeto de nossa atenção e de que nos ocuparemos à frente, objetivou facultar a cada professor protagonismo nas suas ações, dependendo das demandas e das características de seus alunos, considerando que essas sequências não podem ser pré-estabelecidas de modo estanque e que cada turma apresenta suas necessidades e cada aluno tem suas particularidades. Além disso, tal forma como o Programa foi organizado focalizou a importância de levar diferentes textos em diferentes *gêneros*, em seus suportes originais, como têm lugar nas relações intersubjetivas nas diferentes *esferas da atividade humana*.

1.2.2 Apropriação do sistema de escrita

Este segundo eixo organiza-se no quadro a seguir veiculado:

Quadro 2 – Apropriação do sistema de escrita¹⁸

Quadro 2			
Apropriação do sistema de escrita: conhecimentos e capacidades			
CAPACIDADES, CONHECIMENTOS E ATITUDES	1º ano	2º ano	3º ano
Compreender diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas	I/T/C	R	R
Dominar convenções gráficas:	I/T/C	R	R
(i) Compreender a orientação e o alinhamento da escrita da língua portuguesa	I/T/C	R	R
(ii) Compreender a função de segmentação dos espaços em branco e da pontuação de final de frase	I/T/C	R	R
Reconhecer unidades fonoaudiológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras, etc.	I/T/C	T	R
Conhecer o alfabeto	I/T	T/C	R
(i) Compreender a categorização gráfica e funcional das letras	I/T	T/C	R
(i) Conhecer e utilizar diferentes tipos de letras (de fôrma e cursiva)	I/T	T/C	R
Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita	I/T	T/C	R
Dominar as relações entre grafemas e fonemas	I	T/C	T/C
(i) Dominar regularidades ortográficas	I	T/C	T/C
(ii) Dominar irregularidades ortográficas	I	I/T	T/C

Fonte: Brasil, 2008

Como o eixo deste segundo quadro especifica, recomenda-se trabalhar com os alunos as convenções da escrita, desde a compreensão de que se trata de um sistema que se orienta da esquerda para direita, de cima para baixo, considerando questões de segmentação que implicam delimitações de palavras e espaços, convenções nem sempre claras para

¹⁸ Legenda: I – Introduzir; T – Trabalhar; C – Consolidar; e R – Retomar. O tom mais claro de cinza significa que a capacidade deve ser introduzida ou retomada, o tom médio significa que a capacidade deve ser trabalhada sistematicamente e o tom mais escuro significa que a capacidade deve ser consolidada.

os alunos e que estão na base do sistema alfabético. Neste quadro, registram-se desdobramentos que vão desde a orientação, no papel, até as especificidades das relações grafêmico-fonêmicas e fonêmico-grafêmicas, de modo a orientar o trabalho do docente com a alfabetização, contemplando características mais simples ou mais complexas do sistema.

No Quadro 2, o sombreado e as letras usadas estão indicando que se considera adequado começar a lidar apenas preliminarmente com as irregularidades da ortografia no 1º ano e trabalhá-las sistematicamente, buscando consolidação, só a partir do 2º ano. [...] é de se esperar que algumas dificuldades ortográficas permaneçam mesmo no final dos anos iniciais da alfabetização e que tenham que ser retomados nos anos posteriores. O mais importante é que o professor ou a professora procure estudar e ter clareza sobre as particularidades de cada tipo de problema, para saber distinguir os mais simples dos mais complicados, saber lidar com as dificuldades específicas que cada caso envolve e, assim, poder conduzir adequadamente seu trabalho e dimensionar com equilíbrio suas expectativas (BRASIL, 2008, p. 39).

Assim, novamente, percebemos que o papel do professor é fundamental para lidar com os problemas apresentados pelos alunos.

1.2.3 Leitura

Este terceiro eixo organiza-se no quadro a seguir veiculado:

Quadro 3 – Leitura¹⁹

Quadro 3			
Leitura: capacidades, conhecimentos e atitudes			
Capacidades, conhecimentos e atitudes	1º ano	2º ano	3º ano
Desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura	I/T/C	T/C	T/C
Desenvolver capacidades de decifração	I	T/C	T/C
(i) saber decodificar palavras	I	T/C	T/C
(ii) saber ler reconhecendo globalmente as palavras	I	T/C	T/C
Desenvolver fluência em leitura	I	T	T/C
Compreender textos	I/T/C	T/C	T/C
(i) identificar finalidades e funções da leitura, em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto	I/T/C	T/C	T/C
(ii) antecipar conteúdos de textos a serem lidos em função de seu suporte, seu gênero e sua contextualização	I/T/C	T/C	T/C
(iii) levantar e confirmar hipóteses relativas ao conteúdo do texto que está sendo lido	I/T/C	T/C	T/C
(iv) buscar pistas textuais, intertextuais e contextuais para ler nas entrelinhas (fazer inferências), ampliando a compreensão	I/T/C	T/C	T/C
(v) construir compreensão global do texto lido, unificando e inter-relacionando informações explícitas e implícitas	I/T/C	T/C	T/C
(vi) avaliar ética e afetivamente o texto, fazer extrapolações.	I/T/C	T/C	T/C

Fonte: Brasil, 2008

De acordo com o manual, “[...] a abordagem dada à leitura, abrange, [...], desde capacidades necessárias ao processo de

¹⁹ Legenda: I – Introduzir; T – Trabalhar; C – Consolidar; e R – Retomar. O tom mais claro de cinza significa que a capacidade deve ser introduzida ou retomada, o tom médio significa que a capacidade deve ser trabalhada sistematicamente e o tom mais escuro significa que a capacidade deve ser consolidada.

alfabetização até aquelas que habilitam o aluno à participação ativa nas práticas sociais letradas, ou seja, aquelas que contribuem para o letramento” (BRASIL 2008, p.39). Nem sempre, os alunos chegam, à escola, familiarizados com a leitura, portanto é a escola a maior responsável por incentivar e criar o hábito da leitura nos alunos. Podemos observar, neste terceiro quadro, desde enfoques básicos como a decodificação até enfoques mais elaborados como a construção de uma compreensão global para o texto. Consta no Manual:

Com relação aos três anos iniciais da alfabetização, é desejável que até o terceiro ano os alunos sejam capazes de: · utilizar livrarias e bancas como locais de acesso a livros, jornais, revistas; · utilizar bibliotecas para manuseio, leitura e empréstimo de livros, jornais, revistas; · dispor-se a ler os escritos que organizam o cotidiano da escola (cartazes, avisos, circulares, murais); · engajar-se na produção e organização de espaços para realização de leituras, tais como canto de leitura, biblioteca de classe, jornais escolares, murais, realizando leituras para outros colegas, para outras classes, para grupos de amigos, para a escola como um todo (BRASIL, 2008, p. 41).

Novamente, é enfatizado trabalho com a cultura escrita e suas manifestações em diferentes *gêneros do discurso*²⁰, processo, segundo fundamentos do Manual, para cuja educação discente o professor tem papel fundamental, ao guiar a leitura e as atividades a serem realizadas com os textos, buscando fazer perguntas prévias, identificando elementos internos e externos ao texto, levantando hipóteses, conhecendo o autor e quando o texto foi escrito, entre outras questões.

1.2.4 Produção de textos escritos

Este quarto eixo organiza-se no quadro a seguir veiculado:

²⁰ Com base em nossa filiação teórico-epistemológica, usaremos a expressão *gêneros do discurso* (BAKHTIN, ano [1952-53]); quando, porém, o Manual referenciar *gêneros textuais* ou expressão afim, manteremos tal qual está no Manual.

Quadro 4 – Produção textual²¹

Quadro 4			
Produção: capacidades, conhecimentos e atitudes			
CAPACIDADES, CONHECIMENTOS E ATITUDES	1º ano	2º ano	3º ano
Compreender e valorizar o uso da escrita com diferentes funções, em diferentes gêneros	I/T/C	T/C	T/C
Produzir textos escritos de gêneros diversos, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação:	I	T/C	T/C
(i) Dispor, ordenar e organizar o próprio texto de acordo com as convenções gráficas apropriadas	I	T/C	T/C
(ii) Escrever segundo o princípio alfabético e as regras ortográficas	I/T/C	T/C	T/C
(iii) Planejar a escrita do texto considerando o tema central e seus desdobramentos	I/T/C	T/C	T/C
(iv) Organizar os próprios textos segundo os padrões de composição usuais na sociedade	I/T/C	T/C	T/C
(v) Usar a variedade linguística apropriada à situação de produção e de circulação, fazendo escolhas adequadas quanto ao vocabulário e à gramática	T/C	T/C	T/C
(vi) Usar recursos expressivos (estilísticos e literários) adequados ao gênero e aos objetivos do texto	I/T/C	T/C	T/C
(vii) Revisar e reelaborar a própria escrita, segundo critérios adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação previstos	I	T	T/C

Fonte: Brasil, 2008

Neste quadro, podemos observar enfoques na escrita que vão desde a codificação até o planejamento, a produção e a revisão do próprio texto por parte do aluno. Segundo o Manual, a escrita pode e deve estar presente desde os primeiros dias de aula, pois as crianças já podem produzir textos, mesmo que seja seu próprio nome, desde que este seja usado, por exemplo, para fazer um crachá. Assim, conforme orientação do documento, as atividades com a escrita devem estar atreladas a objetivos específicos e estabelecidos previamente pelo docente, não meramente cópias de textos prontos para simples

²¹ Legenda: I – Introduzir; T – Trabalhar; C – Consolidar; e R – Retomar. O tom mais claro de cinza significa que a capacidade deve ser introduzida ou retomada, o tom médio significa que a capacidade deve ser trabalhada sistematicamente e o tom mais escuro significa que a capacidade deve ser consolidada.

memorização ou treino. A síntese neste quadro parece traduzir uma compreensão de que a escola é a responsável pelo ensino e pelo acesso à norma padrão (no sentido que lhe atribui Faraco (2008)), no entanto, é preciso deixar claro que existem variedades linguísticas as quais não podem ser desprezadas pela escola, que recebe alunos de diferentes regiões, culturas, idades etc. e, por isso, como adverte o Manual em fascículo sobre o tema a ser mencionado à frente, o preconceito linguístico deve ser prevenido desde as séries/anos iniciais, mostrando que, de acordo com a situação, com o contexto e com os interlocutores, vamos nos comunicar de modo diferente.

1.2.5 Desenvolvimento da oralidade

Este quinto eixo organiza-se no quadro a seguir veiculado:

Quadro 5 – Oralidade²²

Quadro 5			
Desenvolvimento da Oralidade: capacidades, conhecimentos e atitudes			
CAPACIDADES, CONHECIMENTOS E ATITUDES	1º ano	2º ano	3º ano
Participar das interações cotidianas em sala de aula:	I/T/C	T/C	T/C
escutando com atenção e compreensão	I/T/C	T/C	T/C
respondendo às questões propostas pelo(a) professor(a)	I/T/C	T/C	T/C
expondo opiniões nos debates com os colegas e com o(a) professor(a)	I/T/C	T/C	T/C
Respeitar a diversidade das formas de expressão oral manifestas por colegas, professores e funcionários da escola, bem como por pessoas da comunidade extra-escolar	I/T/C	T/C	T/C
Usar a língua falada em diferentes situações escolares, buscando empregar a variedade lingüística adequada	I	T	T/C
Planejar a fala em situações formais	I	T	T/C
Realizar com pertinência tarefas cujo desenvolvimento dependa de escuta atenta e compreensão	I	T	T/C

Fonte: Brasil, 2008

Neste último quadro, vemos registrados enfoques acerca da oralidade, desde a atenção à escuta, até o planejamento da fala em situações formais e afins. Há pouco tempo a escola começou a tratar e dar importância ao trabalho com a oralidade. E, como sugere o quadro, este trabalho tem início na própria sala de aula, quando o aluno responde a questões propostas pelo professor, expõe sua opinião, participa de debates, entre outros comportamentos.

²² Legenda: I – Introduzir; T – Trabalhar; C – Consolidar; e R – Retomar. O tom mais claro de cinza significa que a capacidade deve ser introduzida ou retomada, o tom médio significa que a capacidade deve ser trabalhada sistematicamente e o tom mais escuro significa que a capacidade deve ser consolidada.

Nos três anos iniciais do Ensino Fundamental, os alunos devem aprender a escutar com atenção e compreensão, a dar respostas, opiniões e sugestões pertinentes nas discussões abertas em sala de aula, falando de modo a serem entendidos, respeitando colegas e professores (as), sendo respeitado por eles. Além do jogo de pergunta e resposta e da discussão, normalmente empreendidos nas atividades de interpretação de textos lidos, outras situações devem ser implementadas para incentivar a participação oral dos alunos: *organização da rotina diária*, produção coletiva de textos, decisões coletivas sobre assuntos de interesse comum, planejamento coletivo de festas, torneios esportivos, a “rodinha” e outros eventos (BRASIL, 2008, p. 54-55).

A partir dessa organização inicial nos cinco eixos, dá-se o encaminhamento teórico-metodológico que constitui o restante do Manual. No fascículo seguinte, intitulado *Alfabetização e Letramento: Questões sobre avaliação*²³, o enfoque do estudo proposto é a avaliação como fonte de informação para o delineamento das práticas pedagógicas, de modo que os docentes tenham meios para intervir em benefício da potencialização da aprendizagem dos alunos. Há, segundo o Manual, duas dimensões associadas às práticas avaliativas: a dimensão *técnica* ou *burocrática* e a dimensão *formativa* ou *continuada*. A primeira dimensão é concebida como muito restrita e fechada, visando apenas ao resultado final, sem conhecer a fundo o processo. A segunda, de acordo com a proposição do material didático em questão, é mais focada na aprendizagem dos alunos.

Na concepção de avaliação reguladora e orientadora do processo de aprendizagem, o que está em foco no conteúdo do Manual é o diagnóstico e o monitoramento. Dentre os métodos avaliativos que constam no documento, estão: 1) Observação e registro – identificação da escola, da turma, do aluno, do professor, do que foi trabalhado e com que objetivos, das atividades realizadas e do nível a que turma e o aluno chegaram; 2) Provas operatórias – instrumento com ênfase em operações mentais envolvidas nos conhecimentos que estão sendo

²³ Os autores deste fascículo são Antonio Augusto Gomes Batista, Ceris Salete Ribas da Silva, Maria das Graças Bregunci, Maria Lúcia Castanheira e Sara Mourão Monteiro.

processados pelo aluno, cujo objetivo é levantar hipóteses sobre esses conhecimentos; 3) Auto-avaliação – instrumento cuja finalidade é que o aluno tome consciência do seu processo de aprendizagem; 4) Portfólio – seleção e organização das atividades realizadas pelos alunos e escolhidas por eles, podendo contar com vários tipos de avaliação e, assim, potencialmente mostrando a trajetória do aluno.

As formas de avaliação, segundo o Manual, devem também ser pautadas nos critérios estabelecidos pelo professor, relacionadas àquilo que se quer observar. Nesse ponto, recomenda-se que o docente precisa cuidar ao corrigir/averiguar as avaliações dos alunos, principalmente na rotulação dos erros, considerando o aforismo de que a avaliação não pode ocorrer de forma genérica, apenas para dar uma nota. O professor, recomenda o documento, deve empenhar-se para esclarecer as dúvidas e sinalizar caminhos para o crescimento discente na superação das dificuldades.

Ainda segundo o Manual, tratar de avaliação sem pensar numa proposta de intervenção não tem sentido; portanto, advertem os autores, não basta mostrar os problemas, o professor deve encontrar meios que auxiliem os alunos em suas dificuldades. Essa intervenção pode ocorrer de diferentes formas, como reagrupar alunos da própria classe em horários específicos; proceder a atendimentos individuais; reagrupar alunos de turmas diversas em horários combinados etc.

Além de tratar da avaliação dos alunos, conforme o documento, é importante também lembrar aos professores e aos demais profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, que os conteúdos trabalhados, as atividades realizadas e as avaliações devem ser adequados às/aos séries/anos e às capacidades dos alunos. Assim, sob essa perspectiva, o professor também precisa refletir sobre sua prática.

O terceiro fascículo, intitulado *A organização do Tempo pedagógico e o Planejamento do Ensino*²⁴, está dividido em três unidades. A primeira chama-se ‘Os tempos da leitura na sala de aula’ e começa propondo uma atividade para os professores pensarem sobre a rotina da sala de aula; assim, é possível perceber qual tempo é destinado a cada atividade. Por meio de um relato, são pensadas questões que envolvem a leitura, como, por exemplo: Quando a leitura é feita? Em que contexto? Qual o objetivo dessa leitura?, entre outros enfoques.

²⁴ Os autores deste fascículo são Ana Lúcia Guedes-Pinto (coordenação), Leila Cristina Borges da Silva, Maria Cristina da Silva Tempesta, Roseli AP. Cação Fontana e Aline Shionara (fotografia/imagens).

Na segunda unidade, chamada ‘Os tempos da escrita na sala de aula’, consta que se escreve muito na escola, recomendando-se enfatizar o que se escreve, para quê, para quem e como. Novamente, usando alguns relatos que exemplificam situações do cotidiano da sala de aula, o Manual adverte que, muitas vezes, a escrita torna-se meramente cópia, sem preocupação com os usos sociais. Em outro exemplo, uma professora relata como trabalha com a leitura e a escrita, o quanto lê para seus alunos, suas idas à biblioteca e como escrevem cartas para outra escola e que os próprios alunos dão valor à presença da literatura em seu cotidiano. Assim, o que nos parece bastante claro, segundo o Manual, é a importância de o professor promover atividades de leitura e escrita e disponibilizar tempo adequado para essas atividades.

Por fim, a unidade três, intitulada ‘Planejamento’, propõe uma reflexão acerca da importância do planejamento docente, atividade que, na compreensão dos autores do fascículo, por vezes, é vista como meramente burocrática. O planejamento deve estar atrelado ao interesse dos alunos, e mesmo quando se elege o livro didático como suporte de trabalho, o planejamento diário das aulas não é excluído. Assim, o planejamento deve ser visto como

[...] possibilidade de fazer da rotina escolar um momento de escolha e decisão. Aquele professor ou professora que analisa sua classe aprende a conhecer seus alunos, enxerga suas necessidades, busca atividades, ações, interferências para que os alunos avancem na qualidade do domínio do conhecimento escolar (BRASIL, 2008, p. 24).

A seguir, o fascículo *Organização e Uso da Biblioteca Escolar e das Salas de Leitura*²⁵ discorre “[...] sobre a importância da Biblioteca escolar ou da sala de leitura, apontando elementos relacionados à sua organização e possibilidades de uso” (BRASIL, 2008, p. 6). Conforme os autores deste fascículo, no passado, a biblioteca era vista como uma redoma de livros, em que se admiravam as capas de longe, sem tocar no acervo. Hoje, a biblioteca é o lugar de acesso a livros, coleções, periódicos, jornais, gibis etc., onde devem ter disponíveis lápis e papel, para que os leitores possam anotar, registrar, copiar o que acharem interessante. Assim o ambiente será acolhedor e fará com que os alunos

²⁵ Os autores deste fascículo são Adriana Silene Vieira, Célia Regina Delácio Fernandes, Márcia Cabral da Silva e Milena Ribeiro Martins.

queiram frequentá-lo. O importante, frisam os autores, é que o professor não fique controlando o leitor, limitando o que cada aluno pode ler ou não, pois seu papel é de mediação, mostrando diferentes possibilidades.

Ainda há, porém, escolas que não possuem espaços de leitura, ou esses espaços são desprivilegiados, em função da falta de estrutura. Assim, o professor pode levar, à sala, diferentes exemplares e disponibilizá-los para os alunos, usando outros ambientes da escola para os momentos de leitura, pois

[...] para que nossos alunos se tornem leitores, efetivamente, e para que a leitura seja uma prática social em suas vidas, é preciso que ela comece a se tornar uma prática relacionada a esta dimensão também na escola – porque, para muitos alunos, a escola é o ambiente em que eles mais terão contato com materiais [...] de leitura (BRASIL, 2008, p. 21).

O professor, no entanto, conforme o Manual, precisa criar momentos de leitura e escrita, os quais não podem ficar apenas nos minutos finais da aula, como já havia sido registrado pelos autores do primeiro fascículo. Também não é necessário que todas as atividades que envolvem leitura estejam vinculadas a atividades, exercícios de compreensão. A escrita pode ser trabalhada, por exemplo, para escrever uma carta ao autor do livro. Outro artefato valorado nesse processo de educação para a leitura e a escrita é o dicionário, pois ele é “[...] uma espécie de registro histórico da língua, um tipo de arquivo, de memória da língua” (BRASIL, 2008, p. 34). Desse modo, ao procurar determinado significado, o aluno pode ter curiosidade e aprender novas palavras, e isso pode enriquecer a leitura.

O fascículo subsequente, *O lúdico na sala de aula: projetos e jogos*²⁶, “[...] tem o propósito geral de orientar os professores no uso de jogos e brincadeiras para promover tanto a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética quanto práticas de leitura, escrita e oralidade significativas” (BRASIL, 2008, p. 6). O primeiro exemplo, mencionado no Manual, é o relato de uma professora que trabalhou com a produção de um almanaque, estando registrado o percurso desde a proposta até o produto final. É importante, registra o fascículo, manter um contrato

²⁶ Os autores deste fascículo são Telma Ferraz Leal, Márcia Mendonça, Artur Gomes de Morais e Margareth Brainer.

com os alunos em que eles estejam cientes do processo de produção do almanaque, um passo a passo do desenvolvimento desse livro, envolvendo, assim, a leitura e a escrita desde o início do projeto.

Em todos os momentos do percurso registrado, os alunos puderam ter contato com diferentes gêneros do discurso, além de leitura por fruição, reflexão sobre como eles funcionam, para que servem e como se organizam. Foram realizadas muitas atividades em grupo, com canções e paródias, caça palavras pensando na ortografia, construção de jogos de sete erros etc. Assim, sob essa perspectiva, não só utilizar o almanaque em sala seria lúdico, como também seu processo de criação o seria. Essa atividade resultou no lançamento do almanaque e, para isso, os alunos fizeram convites, cartazes e, novamente, a escrita transcendeu em alguma medida o mero cumprimento de atividades escolares.

Outro exemplo mencionado é o trabalho com brincadeiras populares. O Manual registra ação em que a professora apresentou o tema para os alunos e juntos decidiram que o produto final do projeto fosse a produção de um catálogo de brincadeiras populares. Tal catálogo contaria com oito brincadeiras diferentes. Para tanto, foi preciso fazer entrevistas na comunidade mediante um roteiro previamente escrito; houve votação e escolha de oito brincadeiras, planejamento do catálogo, produção das instruções, elaboração dos itens necessários, montagem, reprodução e lançamento. O que é importante destacar é que em todas as atividades os alunos estavam engajados, pois sabiam o que estavam fazendo e com quais objetivos. A leitura e a escrita permearam todo o projeto.

Outra atividade lúdica que pode estar na sala de aula, destacam os autores do fascículo, são os jogos, que auxiliam na compreensão do sistema de escrita alfabética e também a dominar suas convenções. Para isso,

[...] é preciso selecionar os jogos propostos, pensar sobre quais são adequados a alunos com diferentes níveis de escrita e familiarizar os aprendizes com suas regras e materiais. Isso requer, por um lado, cuidados na confecção e escolha do que será proposto para alunos com conhecimentos diferentes, o que não elimina a necessidade de testar e registrar as reações e dificuldades encontradas no momento de real aplicação, de modo a fazer ajustes adequados (BRASIL, 2008, p. 29).

Todas essas atividades, segundo o Manual, “[...] permitem algo precioso e fundamental para a alfabetização: que o aluno assuma uma atividade metalinguística, isto é, uma atitude de reflexão sobre a língua, sobre suas unidades [...]” e auxiliam o professor no processo de ensino e aprendizagem.

O fascículo seguinte, *O livro didático em sala de aula: algumas reflexões*²⁷, propõe-se a discutir

O processo de modificação dos livros didáticos de alfabetização e de Língua Portuguesa a partir da institucionalização do PNDL (Programa Nacional do Livro Didático); As características desses ‘novo’ livros didáticos; O processo de escolha dos livros didáticos; O uso que os professores e professoras fazem do livro didático em suas práticas de ensino (BRASIL, 2008, p. 6).

Em sua primeira unidade, há uma reflexão sobre o Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP) e de Alfabetização no passado e atualmente. A partir da década de setenta, muitas críticas vieram à tona sobre a utilização do LD em sala de aula, já que suas orientações teórico-metodológicas estavam sendo questionadas. Numa tentativa de lidar com essa situação, o Ministério da Educação, doravante MEC, organizou o ‘Guia de Livros Didáticos’, e assim, a partir de 1996, os professores da rede pública de ensino só podem escolher os LDs recomendados por esse guia.

Quanto ao LD de Alfabetização, a crítica mais intensa é sobre o uso de textos forjados, os chamados ‘pseudotextos’.

[...] os textos cartilhados correspondem a um gênero textual que foi criado pela escola, para alfabetizar os alunos através de uma prática descontextualizada. Em vez de proporem a leitura e a escrita de textos que circulavam na sociedade os livros apresentavam textos completamente artificiais (BRASIL, 2008, p. 12).

²⁷ Os autores deste fascículo são Artur Gomes de Morais, Ceris Ribas da Silva, Eliana Borges Albuquerque, Beth Marcuschi, Maria das Graças C. Bregunci e Andréa Tereza Brito Ferreira.

Segundo o Manual, não só os textos, mas as atividades propostas também apresentavam problemas, como leitura de sílabas, palavras soltas, frases; cópia; escrita de palavras, explorando as letras cursivas, imprensa, maiúscula e minúscula. Sendo assim, as atividades eram mecanizadas e repetitivas, o que deixa claro que, segundo esses LDs, os alunos aprenderiam de forma passiva e receberiam as informações de forma pronta.

Ao longo do tempo, destacam os autores do fascículo, a maior mudança nos LDs diz respeito à presença de uma diversidade textual, bem como as propostas de produção de textos, que contemplam diferentes gêneros do discurso. E mesmo com algumas lacunas ainda, entendem tais autores, eles já apresentam boa qualidade, são distribuídos para cada aluno e propõem que os alunos sejam alfabetizados no que eles compreendem ser ‘uma perspectiva do letramento’.

Na segunda unidade deste fascículo, o foco está no LDLP. Após inúmeras críticas, discussões e pesquisas, a partir da década de noventa, o ensino e a aprendizagem no LDLP passou a

- 1) tratar os fenômenos da linguagem em função das práticas de letramento e a ensejar momentos diversificados de trabalho textual em contextos de uso; 2) trabalhar com os gêneros textuais da oralidade e da escrita que circulam socialmente, tanto nas atividades de compreensão quanto nas produções; 3) valorizar as variedades dialetais e a pluralidade das experiências culturais dos aprendizes; e 4) estabelecer parâmetros diversificados de avaliação e de autoavaliação, levando em conta o percurso percorrido pelo aluno, o conhecimento em construção, os pequenos ganhos, sem se fixar apenas nos resultados finais, no produto (BRASIL, 2008, p. 20).

Na última unidade, há uma reflexão sobre a escolha do LD. A qualidade desse material deve ser priorizada; por isso, segundo o Manual, o MEC passou a submeter os LDs à avaliação. O que chama a atenção dos autores do fascículo é que seis em cada dez livros do primeiro ao quinto ano que são escolhidos pelos professores receberam apenas uma estrela, ou seja, foram aprovados com ressalva. Ainda segundo o Manual, isso também ocorre com a escolha dos LDLP,

mesmo com as mudanças propostas, parece que, em contextos escolares, ainda predominam as práticas pedagógicas ditas ‘tradicionais’.

Podemos concluir com esses dados que a questão da qualidade do livro didático é muito mais complexa do que tem sido considerada. Não simplesmente uma questão de excluir do mercado os livros de pior qualidade, também não é simplesmente uma questão de classificar os livros de pior qualidade e fazer chegar essa classificação aos professores e professoras. Há toda uma história por detrás da autoria, da edição, da comercialização do livro didático; há toda uma história por detrás da escola e dos professores e professoras que temos hoje no Brasil. Precisamos refletir sobre as relações existentes entre produção, distribuição e uso do livro didático no país e o conjunto de relações que governam a sociedade e influenciam ou mesmo determinam as estruturas e os processos educacionais (BRASIL, 2008, p. 31).

O fascículo *Modos de falar, modos de escrever*²⁸ constitui uma reflexão sobre a modalidade oral e a modalidade escrita da língua em construções de textos. Depois, o enfoque recai sobre a modalidade oral, destacando seu espontâneo monitoramento e como é importante os alunos, desde as séries iniciais, perceberem que há diferenças na fala das pessoas, mas que isso não acarreta, necessariamente, uma total falta de inteligibilidade. Assim, não há um jeito certo ou errado de falar. Na verdade,

[...] a escola precisa empenhar-se na ampliação dos recursos comunicativos dos alunos. Dispondo de uma gama mais ampla de recursos comunicativos, os alunos, sempre que precisarem, saberão monitorar sua fala, ajustando-se às expectativas de seus interlocutores e às normas sociais que determinam como as pessoas devem comportar-se em cada situação. Ao fazerem isso estarão seguindo normas sociais e serão bem

²⁸ Os autores deste fascículo são Márcia Elizabeth Bortone e Stella Maris Bortoni-Ricardo.

recebidos pelos seus interlocutores (BRASIL, 2008, p. 22).

Segundo os autores deste fascículo, é importante também que, no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, os professores fiquem atentos à transcrição das regras da oralidade para escrita, explicando as diferenças entre elas e principalmente, as convenções de escrita. Isso pode ser feito por meio de atividades lúdicas, em que as crianças poderão aprender sem ficar decorando regras.

Para finalizar o fascículo, faz-se uma reflexão a respeito da leitura de histórias infantis em sala de aula, atividade que pode constituir a primeira leitura dos alunos, pois, mesmo que eles não dominem a decodificação, podem compreender o que foi lido pela professora. Essa leitura realizada em sala, porém, segundo os autores, não pode ocorrer de qualquer maneira. O professor é peça fundamental, pois é ele quem vai explicar para os alunos o que é um título, quem escreveu a história, qual a editora, para quem o texto foi escrito, elementos esses que envolvem o contexto de produção, além de pensar nas informações cotextuais, se há coesão e coerência, que outras referências essa história traz e itens afins; ou seja, não é apenas o ato de ler em voz alta, mas inteirar os alunos de tudo o que está envolvido naquele texto. Assim, os autores entendem que a turma terá vontade de participar das atividades e, possivelmente, procedimentos tais ajudarão na criação do hábito da leitura.

O fascículo complementar²⁹ – o último do Manual – está dividido em três unidades. A primeira, ‘Atividades relacionadas à identidade: possíveis contribuições ao desenvolvimento linguístico, afetivo e social do aluno’, trata da importância do aprendizado, por parte dos alunos de seu próprio nome, já que, registram os autores deste fascículo, eles mesmos têm essa vontade desde os primeiros dias de aula. Assim considerando, inúmeras atividades podem ser desenvolvidas com a grafia do próprio nome, que auxiliarão os alunos a darem sentido à escrita, relacionando a referências de seu mundo. Assim, o professor poderá trabalhar com a oralidade, com as diferentes funções da linguagem e itens afins no âmbito dos gêneros do discurso.

Cabe ao professor

[...] conhecer o que os alunos pensam sobre a escrita, escolher textos que mais condizem com

²⁹ A autora deste fascículo é Maria Beatriz Ferreira.

suas necessidades cognitivas em determinados momentos e situações, organizar as atividades que melhor se prestam ao trabalho com o sistema de escrita, envolver os alunos no processo de ensino e aprendizagem e, sobretudo, buscar informações de que necessita para uma ação pedagógica eficaz (BRASIL, 2008, p. 20).

A segunda unidade, ‘A contribuição da leitura na formação linguística do aluno e na sua constituição como sujeito leitor’, aborda, inicialmente, as estratégias de leitura, as quais o professor utilizará para colaborar na compreensão do texto por parte dos alunos. Entre elas, os autores deste fascículo destacam: a antecipação e a previsão, que permitem supor o que está por vir; inferência, que auxilia o leitor a ver o que está explícito no texto; e verificação, que possibilita ao leitor confirmar, ou não, previsões e inferências feitas. Também é importante, segundo o Manual, pensar sobre a função da leitura: Para que se lê? Assim, os alunos compreenderão as diferentes proposições dos textos, as maneiras de escrever e os diversos gêneros do discurso. Desse modo, “[...] a escola deve oportunizar condições de vivenciar desde a alfabetização, a funcionalidade de cada gênero e da própria linguagem” (BRASIL, 2008, p. 25).

A última unidade, ‘Textos de alfabetizando: uma reflexão sobre os fatores discursivos e linguísticos’, inicia afirmando que, mesmo sem dominar o sistema alfabético, as crianças podem produzir textos escritos. No início, elas costumam utilizar a linguagem pictórica (desenho) e a linguagem verbal. O professor pode intervir e auxiliar no processo de escrita, realizando atividades, como por exemplo, montar e desmontar palavras, usando o alfabeto móvel e as lendo em voz alta. Assim, segundo o Manual, o professor deve saber usar diferentes estratégias nas práticas de produção e de reestruturação do texto, identificando os problemas apresentados pelos alunos e os ajudando a refletir sobre eles, pois, registram os autores, é bastante comum que os alunos tenham dificuldade de dividir o texto em parágrafos, usar a pontuação adequada, fazer diálogos diretos e indiretos, entre outros desdobramentos do ato de escritura. E, também com base no Manual, não é necessário focar a correção das produções nos critérios ortográficos, pois ainda há professores que “[...] não percebem que o chamado ‘erro’ linguístico advém quase sempre de um processo de reflexão e de hipóteses do aluno quanto àquela escrita”. (BRASIL, 2008, p. 37) Concluindo o fascículo, vale ressaltar “[...] que, ao vir para

escola, o aluno já tem conhecimentos práticos sobre a língua que utiliza em suas interações cotidianas” (BRASIL, 2008, p. 42). E cabe à escola não desconsiderar esses saberes; na verdade, é preciso cruzá-los, fazendo com que as crianças construam relações com o que está sendo aprendido.

Objetivamos, ao longo desta seção, documentar o conteúdo do Manual do Pró-Letramento Linguagem, usado no Programa de mesmo nome, nos anos de 2010 a 2012, Programa que constitui nosso objeto de estudo neste projeto de dissertação. Limitamo-nos, ao longo desta seção, a descrever e ilustrar minimamente – menção a alguns dos muitos exemplos registrados pelos autores dos diferentes fascículos – em que consistiu esse conteúdo e o fazemos com base na compreensão de que do conhecimento deste conteúdo depende a compreensão desta dissertação. Na próxima seção, procederemos à descrição de como esse Manual foi usado na efetivação do Programa em Santa Catarina no período objeto de estudo.

1.3 DO MANUAL À PRÁTICA

Nesta seção, iremos descrever como as atividades do Programa Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem foram desenvolvidas em Santa Catarina. Como foi mencionado na seção 1.1, o Programa dividiu-se em duas etapas, contando com o revezamento entre, de um lado, Alfabetização e Linguagem e, de outro, Matemática, o que implicou o desenvolvimento, por duas vezes consecutivas, das atividades correspondentes a cada área do conhecimento. Apresentamos aqui a configuração que as atividades assumiram no ano de 2012, porque, como discutiremos na dissertação, neste segundo ano, a partir da experiência do ano anterior, houve reorganização dessa mesma configuração, de modo que os dados que ficaram documentados na plataforma objeto de descrição nesta seção correspondem àqueles de 2012.

É importante frisar que a elaboração de tais atividades nos encontros que descreveremos a seguir constituiu a implementação do estudo e das ações contidas no Manual do PL de que tratamos na seção anterior, com reorganizações, acréscimos e desdobramentos, já que tal Manual não foi usado em sequência, linearmente; também foram trabalhados textos de autoria da equipe do Pró-Letramento Linguagem e

outras atividades foram incluídas ao longo do processo³⁰. Toda a organização do Programa, no momento em que escrevemos esta dissertação, esteve disponível aos tutores por meio da plataforma *Moodle* e pode ainda ser acessada pelos participantes do Programa pelo endereço eletrônico <www.proletramento.moodle.ufsc.br>. No total, foram organizados onze encontros de oito horas, sendo que cada um deles poderia ser realizado sob forma de ‘um encontro de oito horas’ ou ‘dois encontros de quatro horas’, com os seguintes temas: 1) Cultura Escrita; 2) Métodos/Metodologias de alfabetização; 3) O trabalho com projetos; 4) Os gêneros discursivos³¹; 5) O sistema alfabético; 6) Leitura e biblioteca; 7) Variação Linguística; 8) Produção Textual; 9) Avaliação dos alunos; 10) Livro didático; e o Encontro final. A seguir, veiculamos a página de acesso ao *Moodle*. Destacamos que no decorrer de nossa descrição acerca dos encontros, mostraremos imagens da organização de cada um deles com recortes de seu suporte para melhor visualização.

³⁰ Esse conjunto de informações sobre ‘como foi realizado’ o Programa deriva de minha participação nele na condição de bolsista responsável pela documentação e pelo contato com os tutores, tanto quanto da condição de Coordenadora do Programa na área da Linguagem, função desenvolvida pela orientadora desta dissertação.

³¹ Manteremos, como aparece na página, a expressão *gêneros discursivos*, mas, em nossa abordagem na dissertação, usaremos a expressão *gêneros do discurso*, em nome da coerência com escritos de M. Bakhtin.

Figura 1 – Página do Moodle.

The screenshot shows a mobile browser interface displaying the Moodle Pro-Letramento page. At the top, the browser's address bar shows the URL `proletramento.moodle.ufsc.br/my/index.php`. The page header includes the logo for 'PRO-LETRAMENTO' and the 'UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA' logo. The main content area features the title 'Pró-Letramento: Meu Moodle' and a list of courses, including 'Alfabetização e Linguagem'. The user is logged in as 'Rosângela Pedrali'.

Ministério da Educação

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

PRO-LETRAMENTO

Pró-Letramento: Meu Moodle

Pro-Letramento ► Meu Moodle

Você acessou como [Rosângela Pedrali](#) (Sair)

[Ativar edição](#)

Detalhes: [Mostrar todos](#), [Esconder todos](#)

- [Alfabetização e Linguagem](#)

Você acessou como [Rosângela Pedrali](#) (Sair)

Fonte: <www.proletramento.moodle.ufsc.br>.

O primeiro encontro, 'Cultura Escrita', teve como objetivo “[...] identificar particularidades da cultura escrita que justifiquem a importância conferida ao aprendizado e ao uso dessa modalidade da língua contemporaneamente” (MOODLE PL, 2012³²). Este encontro esteve assim estruturado no *Moodle*:

Figura 2 – Encontro 1.

BEM-VINDOS AO NOSSO ENCONTRO n. 01

CULTURA ESCRITA

(Um encontro de oito horas ou dois encontros de quatro horas.)



O tema deste encontro é a **cultura escrita**. Transformamos este encontro no primeiro encontro do Revezamento, por conta da importância que tem a compreensão de que tudo o que aprendemos por ocasião do processo de alfabetização só faz sentido porque vivemos em uma sociedade em que a escrita está gradativamente mais presente em nosso cotidiano, instituindo relações interpessoais de toda ordem, em eventos de

³² Ao longo desta seção, registraremos várias imagens da página em apresentação, cuja fonte é <www.proletramento.moodle.ufsc.br>. À frente, não faremos mais essa menção em nome de evitar repetições no texto.

que traduzem grandes questões da essência humana, a exemplo das magníficas obras literárias e científicas que mudaram a história da humanidade ou aquelas que as constroem contemporaneamente. Vamos ao encontro!

1. Objetivo deste encontro: Identificar particularidades da cultura escrita que justificam a importância conferida ao aprendizado e ao uso dessa modalidade da língua contemporaneamente.

2. Conteúdo deste encontro:

1 A importância da escrita na cultura humana

3. Atividades para realizar presencialmente com o tutor

3.1 Ler, na Unidade II do Fascículo 1, as seções das páginas 14 a 23.

3.2 Ver os Slides 1 abaixo.

3.4 Realizar as atividades postadas na Tarefa 1 abaixo.

4 Atividade que o cursista fará a distância na interação com o tutor

4.1 Realizar atividade postada na Tarefa 1 abaixo.

Desejamos a você, tutor, e a vocês, cursistas, um encontro proveitoso.

-  Slide 1 - Cultura escrita (No slide consta como n. 4)
-  Tarefa 1 - Cultura escrita
-  Tarefa 2 - Para realizar a distância com o tutor
-  Relatório do Encontro n.1

Fonte: <www.proletramento.moodle.ufsc.br>.

Como mostra a sequência das ações propostas no Encontro ‘Cultura escrita’, na Figura 2, a orientação da Equipe do PL foi de que, presencialmente, os tutores deveriam trabalhar com os cursistas o conteúdo do Manual do PL sobre o tema, discutindo, também, um conjunto de *slides* que sintetizavam tal conteúdo e realizar a Tarefa 1, que consistiu em discutir o ‘Quadro 1’ do Manual do PL, apresentado, nesta dissertação, na seção 1.2. Coube, ainda, aos tutores solicitar aos cursistas que elaborassem atividades que permitissem aos alunos conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção da escrita na sociedade; conhecer os usos e as funções da escrita; conhecer os usos da escrita na cultura escolar; e desenvolver capacidades necessárias para o uso da escrita no contexto escolar: saber usar objetos de escrita e desenvolver capacidades específicas para escrever. Essas atividades deveriam ser elaboradas à luz da teoria discutida, no Encontro 1, e com

o auxílio dos *slides* objeto de atenção presencialmente. Por fim, os cursistas socializavam o que tinham elaborado. À distância, com a orientação do tutor, os cursistas deveriam aplicar, com seus alfabetizandos, as atividades planejadas e fazer um relatório com os resultados obtidos e os obstáculos encontrados.

O Encontro 2, na sequência do Programa, nomeado 'Métodos e Metodologias de Alfabetização', teve como objetivo reconhecer esses mesmos *métodos e metodologias*. O conteúdo desse Encontro foi bastante denso: a dicotomização **métodos sintéticos** versus **métodos analíticos**; o pensamento de Emília Ferreiro: influências e equívocos de compreensão; e o pensamento de Vigotski e de Bakhtin no universo da alfabetização: a linguagem como instrumento instituidor de relações sociais por meio dos *gêneros do discurso*; o fenômeno do **letramento** e suas implicações no processo de alfabetização. No âmbito das discussões desse segundo Encontro, os tutores tinham um texto teórico para ler sobre o tema *letramento*.

Figura 3 – Encontro 2.

BEM-VINDOS AO NOSSO ENCONTRO n. 02

MÉTODOS/METODOLOGIAS DE ALFABETIZAÇÃO

(Um encontro de oito horas ou dois encontros de quatro horas.)



O tema deste encontro são as bases teóricas por meio das quais se processa a ação didático-pedagógica na alfabetização, discussão que inclui os **métodos de alfabetização**, bem como teorizações que têm se constituído base para a ação do

1. Objetivo deste encontro: Reconhecer métodos/metodologias de alfabetização.

2. Conteúdo deste encontro:

2 O processo de alfabetização: da dicotomia entre *métodos sintéticos* e *analíticos* para o domínio do código no âmbito dos usos sociais da escrita

2.1 A dicotomização *métodos sintéticos* versus *métodos analíticos*

2.2 O pensamento de Emilia Ferreiro: influências e equívocos de compreensão

3.3 O pensamento de Vigotski e de Bakhtin no universo da alfabetização: a linguagem como instrumento instituidor de relações sociais por meio dos gêneros do discurso

4.4 O fenômeno do *letramento* e suas implicações no processo de alfabetização

3 Atividades para realizar **presencialmente** com o tutor

3.1 Ler os Textos Complementares 1 e 2 postados abaixo.

3.2 Ver os *Slides* abaixo sobre os textos complementares 1 e 2 (Fique atento para a mudança na numeração dos textos e dos *slides*).

3.4 Realizar as atividades postadas na Tarefa 3 abaixo.

4 Atividade que o cursista fará **a distância** na interação com o tutor

4.1 Realizar atividade postada na Tarefa 4 abaixo.

Desejamos a você, tutor, e a vocês, cursistas, um encontro proveitoso.

 [Texto Complementar n. 1](#)

 [Slides - Texto Complementar 2 \(No slide consta Texto Complementar 6\)](#)

 [Slides 2 - Métodos de alfabetização \(No slide consta como n.1\)](#)

 [Texto Complementar n. 2 - Alfabetização e letramento \(No texto consta como n. 6\)](#)

 [Tarefa 3 - Métodos de alfabetização](#)

 ["Gabarito" de respostas - considerar a mudança na numeração dos slides](#)

 [Tarefa 4 - Para realizar na relação a distância com o tutor](#)

 [Relatório do Encontro n. 2](#)

 [Texto teórico para tutores - Letramento](#)

Presencialmente, cabia aos tutores tematizar com os cursistas os dois textos complementares constitutivos deste Encontro: ‘Alfabetização: um breve registro sobre bases teórico-metodológicas do ensino e da aprendizagem da modalidade escrita da língua’ e ‘Alfabetização e Letramento’, ambos elaborados pela equipe de Linguagem do Pró-Letramento. Em seguida, deveriam discutir *slides* sobre os textos complementares e também discutiram *slides* sobre métodos de alfabetização, além de ler a Unidade 1 do Fascículo 1 do Manual do PL, com enfoque no tema do Encontro e, por fim, fizeram uma tarefa em duplas, focalizando especificidades do tema, a exemplo de ‘conceituações sobre **métodos sintéticos** e **analíticos**’ ‘contribuição de Emília Ferreiro e eventuais equívocos de interpretação docente’; ‘importância do pensamento de Vigotski e de Bakhtin para a alfabetização’; ‘conceito de **letramento**’; ‘relações entre **letramento** e **alfabetização**’.

Os cursistas, então, deveriam apresentar suas discussões sobre tais enfoques ao grupo, objetivando refletir sobre como/em que as leituras poderiam auxiliar na ressignificação de sua prática pedagógica. A distância, os cursistas deveriam escolher uma atividade em que trabalharam com o uso social da escrita e comentar os objetivos e os resultados dessa atividade; deveriam fazer o mesmo com uma atividade que realizaram na qual tivessem trabalhado o domínio do sistema alfabético – as relações entre grafemas e fonemas ou o conhecimentos das sílabas, focalizando a integração entre ambos os enfoques, de modo a compreender como esse sistema se presta a esse mesmo uso e só tem lógica no âmbito dele.

O Encontro 3, subsequente, ‘O trabalho com projetos’, teve como objetivo “[...] organizar o tempo e o espaço da/para a alfabetização sob forma de projetos de trabalho” (MOODLE PL, 2012).

Figura 4 – Encontro 3.

BEM-VINDOS AO NOSSO ENCONTRO n. 03**O TRABALHO COM PROJETOS**

(Um encontro de oito horas ou dois encontros de quatro horas.)



Este encontro tem como tema o *fazer pedagógico no cotidiano escolar em alfabetização*. Ao longo das horas presenciais e na atividade a distância, vamos focalizar o trabalho por meio de eixos temáticos, em projetos que sejam significativos para as nossas crianças.

1. Objetivo do encontro: Organizar o tempo e o espaço da/para a alfabetização sob forma de projetos de trabalho.

2. Conteúdo deste encontro:

3 O fazer pedagógico no cotidiano escolar em alfabetização

3.1 *Projetos*: organizando o tempo e o espaço da alfabetização em projetos de trabalho com enfoques na ludicidade do universo infantil.

3 Atividades para realizar **presencialmente** com o tutor

3.1 Ler o fascículo 5 do livro do Pró-letramento.

3.2 Ler o Texto Complementar 3 abaixo (No texto consta como n. 5.),

3.3 Ver os *slides* sobre o Texto Complementar 3.

3.4 Assistir à videoaula abaixo.

3.5 Ver os *Slides* 3 abaixo sobre o Projeto Catu (No *slide* consta como n.2.).

3.6 Ver os exemplos de macroprojetos e microprojetos postados no Tópico 14.

3.6 Ver os exemplos de macroprojetos e microprojetos postados no Tópico 14.

3.7 Ler o fascículo 3 do livro do Pró-letramento.

3.7 Realizar as atividades postadas na Tarefa 5 abaixo.

4 Atividade que o cursista fará a **distância** na interação com o tutor

4.1 Realizar a atividade postada na Tarefa 6 abaixo.

 [Texto Complementar n. 3 - Projetos \(No texto consta como n.5\)](#)

 [Slides - Texto Complementar 3 \(No slide consta como Texto Complementar n.5\)](#)

 [Slides 3 - Projeto Catu \(No slide consta como n.2\)](#)

 [Slides - Abelardo 1](#)

 [Slides - Retomada dos projetos - Rio de Abelardo](#)

 [Tarefa 5- Delineamento dos projetos](#)

 [Tarefa 6 - Para realizar na interação a distância com o tutor](#)

 [Relatório do Encontro n.3](#)

 [Videoaula](#)

Os cursistas leram o Fascículo 5 do Manual do PL; também leram o Texto Complementar, 'Projetos de Letramento na Alfabetização', elaborado pela equipe Linguagem do Pró-Letramento, discutiram *slides* correspondentes ao conteúdo tanto do texto, como do Manual do PL. E os cursistas assistiram, também, a uma videoaula sobre o tema em discussão neste Encontro, disponibilizada na plataforma *Moodle*.

Ainda neste encontro, os cursistas puderam ver alguns exemplos de projetos e, por fim, realizaram uma tarefa que consistiu, em linhas gerais, em esboçar um projeto pensando nos alunos com que trabalhavam no ano de 2012. A distância, os cursistas pesquisaram, na escola em que atuavam, projetos que já haviam sido colocados em prática ou retomaram projetos deles mesmos, descrevendo a experiência e se posicionando em relação a ela, avaliando sua funcionalidade na implementação das práticas de uso da linguagem.

O Encontro 4, 'Gêneros discursivos', teve como objetivo “[...] reconhecer a importância do trabalho com os *gêneros discursivos* e os modos de trabalhar os *gêneros*” (MOODLE PL, 2012).

Figura 5 – Encontro 4.



O tema deste encontro são os *gêneros discursivos na alfabetização*. Trata-se de uma discussão muito importante que implica refletir sobre os usos sociais da linguagem por parte dos diferentes grupos, nas mais variadas esferas da atividade humana. É nossa proposta *alfabetizar por meio dos gêneros discursivos*, ou seja, facultar às crianças a apropriação dos princípios do sistema alfabético, fazendo-o por meio dos usos sociais da linguagem.

1. Objetivo deste encontro: Reconhecer a importância do trabalho com os *gêneros discursivos* e os modos de trabalhar os *gêneros*.

2. Conteúdo deste encontro:

4 A escrita em uso social: os *gêneros do discurso* na alfabetização

4.1. Os *gêneros do discurso* como instrumentos instituidores das interações humanas mediadas pela modalidade escrita da língua.

3. Atividades para realizar **presencialmente** com o tutor

3.1 Ler o Texto Complementar 4

3.2 Ler o **Fascículo 1** das páginas 39 a 57.

3.3 Ler o **Fascículo Complementar**

3.4 Ver os *Slides* 4 abaixo.

3.4 Realizar as atividades postadas na Tarefa 7 abaixo.

4 Atividade que o cursista fará **a distância** na interação com o tutor

4.1 Realizar atividade postada na Tarefa 8 abaixo

Desejamos a você, tutor, e a vocês, cursistas, um encontro enriquecedor.

 Texto Complementar n. 4

 Slide 4 - Gêneros do discurso (No slide consta como n.8)

 Tarefa 7 - Gêneros do discurso

 Tarefa 8 - Atividade para realizar a distância com o tutor

 Relatório do Encontro n.4

Fonte: <www.proletramento.moodle.ufsc.br>.

Os cursistas leram parte do *Fascículo 1* e do *Fascículo Complementar* e discutiram *slides* sobre tal conteúdo; e como leitura complementar leram o texto ‘*Os gêneros do Discurso na Alfabetização*’.

Para finalizar, realizaram uma tarefa sobre os *gêneros do discurso*, em que os tutores os orientaram a trazerem diferentes textos e discutir a que *gêneros* eles pertenciam, observando as dimensões social e verbal (com base em VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]) do *gênero*. A distância, com base em suas práticas em classe, os cursistas selecionaram um *gênero do discurso* cujos textos contivessem sequências narrativas (a exemplo de lenda/fábula/conto etc.)³³ e escolheram três textos no *gênero* em questão para trabalharem nos Encontros seguintes.

O próximo Encontro, de número 5, tematizou ‘O sistema Alfabético’ e teve como objetivo reconhecer especificidades desse mesmo sistema. Nesse Encontro, os cursistas leram a seção ‘Apropriação do sistema de escrita’ da Unidade 2 do Fascículo 1 do Manual do PL e discutiram *slides* sobre o tema.

³³ Nos capítulos de análise desta dissertação, retomaremos, no âmbito das diretrizes de análise, essa proposta do Programa, com o objetivo de problematizá-la. Por ora, nosso objetivo é meramente descritivo – e não analítico – das ações que constituíram o PL Linguagem.

Figura 6 – Encontro 5.

BEM-VINDOS AO NOSSO ENCONTRO n. 05

O SISTEMA ALFABÉTICO

(Um encontro de oito horas ou dois encontros de quatro horas.)

Atenção: A pedido dos tutores, transformamos os dois encontros sobre sistema alfabético em um só encontro, reduzindo as atividades, mas mantendo as leituras.



O tema deste encontro é o domínio do sistema alfabético no que diz respeito às relações grafêmico-fonêmicas e fonêmico-grafêmicas, discussão tão importante em se

tratando da alfabetização.

1. Objetivo deste encontro: reconhecer especificidades do sistema alfabético.

2. Conteúdo deste encontro:

3.1 Especificidades das relações grafêmico-fonêmicas e fonêmico-grafêmicas no sistema alfabético do português do Brasil

3. Atividades para realizar **presencialmente** com o tutor

3.1 Ler, na Unidade II do Fascículo 1, a ampla seção *Apropriação do sistema de escrita*, das páginas 23 a 32.

3.2 Ver os *Slides 5* abaixo.

3.3 Ler, na Unidade II do Fascículo 1, ainda na seção *Apropriação do sistema de escrita*, a partir da subseção *Dominar as relações entre grafemas e fonemas* até a seção *Leitura*, das páginas 32 a 38.

3.4 Ver os *slides 6* abaixo.

3.4 Realizar as atividades postadas na Tarefa 9 abaixo

4 Atividade que o cursista fará **a distância** na interação com o tutor

4.1 Realizar atividade postada na Tarefa 10 abaixo

Obs.: Não esqueça, tutor, que há, abaixo, um capítulo teórico para a sua leitura, não do cursista.

Desejamos a você, tutor, e a vocês, cursistas, um encontro enriquecedor.

 Slide 5 - Sistema alfabético

 Slides 6 - ainda o sistema alfabético

 Tarefa 9 - Sistema alfabético

 Tarefa 10 - Atividade para realizar a distância com o tutor

 ABC cantado - Barney

 Alfabetários

 Filme: Luan e Igor_Alfabeto

 "NOVO - CD Perdido"

 Capítulo sobre grafemas e fonemas

 Relatório do Encontro n.5

Fonte: <www.proletramento.moodle.ufsc.br>.

Realizaram, ainda, uma tarefa na qual deveriam trazer produções textuais – escritas iniciais – dos alunos e localizar nelas problemas de domínio dos processos de escrita e do sistema alfabético, criando uma forma de registro dessas relações, de modo que esse registro pudesse orientar o planejamento das atividades que lhes foram solicitadas na sequência.

Depois, à luz de seu projeto de trabalho, planejaram atividades para ajudar os alunos a compreenderem o sistema de escrita, focando sempre o projeto de trabalho delimitado no início do Programa e delineado no Encontro 2. A distância, os cursistas aplicaram três atividades planejadas e discutidas no encontro presencial e entregaram um relatório a seu tutor. A preparação para este Encontro requeria dos tutores a leitura do capítulo 3, 'A Alfabetização', do livro Guia teórico do alfabetizador, de Miriam Lemle³⁴.

O Encontro 6, 'Leitura e Biblioteca', teve como objetivo

[...] identificar implicações da formação escolar do leitor e do usuário da biblioteca nos anos iniciais da Educação Básica, reconhecendo os processos de leitura como atividades cujo sentido se constrói nas relações interpessoais, ou seja, na interação humana, e que, portanto, devem ser trabalhadas no âmbito dos gêneros do discurso. (MOODLE PL, 2012).

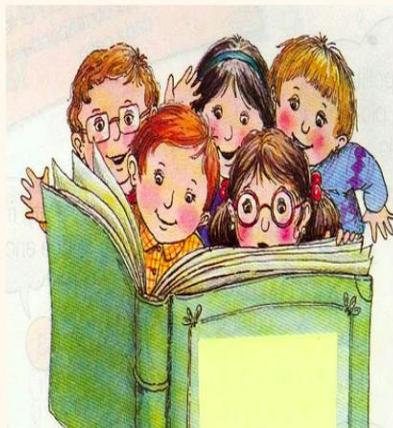
³⁴ LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1995. A discussão previu a consideração da perspectiva epistemologicamente distinta do ideário histórico-cultural, em se tratando dos fundamentos com que opera essa autora.

Figura 7 – Encontro 6.

BEM-VINDOS AO NOSSO ENCONTRO n. 06**LEITURA E BIBLIOTECA**

(Um encontro de oito horas ou dois encontros de quatro horas.)

Atenção: A pedido dos tutores, separamos *leitura* e *produção textual*; então, este encontro trata de *leitura* e de *biblioteca*. Produção textual será tema do encontro 8.



Prezados tutores:

O tema deste encontro é a *leitura* e a *educação para o uso da biblioteca*. A formação escolar do leitor e a formação do usuário da biblioteca, desde os anos iniciais da Educação Básica, são de fundamental importância e devem acontecer contemplando gêneros discursivos variados, no âmbito dos projetos de trabalho. A ação do alfabetizador no processo inicial de formação do leitor e do usuário da biblioteca implica agir de modo consequente e responsável no planejamento e na operacionalização das atividades didático-pedagógicas no campo da linguagem.

1. Objetivo deste encontro: Identificar implicações da formação escolar do leitor e do usuário da biblioteca nos anos iniciais da Educação Básica, reconhecendo os processos de leitura como atividades cujo sentido se constrói nas relações interpessoais, ou seja, na interação humana, e que, portanto, devem ser trabalhadas no âmbito dos gêneros do discurso.

2. Conteúdo deste encontro:

5 A leitura e o uso da biblioteca nos anos iniciais da Educação Básica

5.1 Implicações pedagógicas da formação do leitor

3.2 Retomar, no **Fascículo 1**, a seção sobre *leitura*, páginas 39 a 46.

3.3 Ver os *Slides 7* abaixo. (No *slide* consta n. 9.)

3.4 Ler o Fascículo 4 do Manual do Pró-letramento - sobre biblioteca

3.5 Ver os *Slides 8* abaixo.

3.4 Realizar as atividades postadas na Tarefa 9 abaixo.

4 Atividade que o cursista fará a distância na interação com o tutor

4.1 Realizar atividade postada na Tarefa 10 abaixo

Desejamos a você, tutor, e a vocês, cursistas, um encontro enriquecedor.

 Texto Complementar n. 5 - A formação escolar do leitor

 Slides 7 - Formação escolar do leitor (No slide consta n. 9)

 Slides 8 - Biblioteca

 Tarefa 9 - Formação escolar do leitor

 Tarefa 10 - para realizar a distância com o tutor

 Relatório do Encontro n.6

Presencialmente, os cursistas leram o Texto Complementar ‘A formação escolar do leitor’ e retomaram a seção sobre *leitura* no Fascículo 1; leram, ainda, o Fascículo 4 do Manual do PL e discutiram *slides* correspondentes ao tema em foco.

Coube-lhes, enfim, realizar a seguinte tarefa: retomando os *gêneros do discurso* apresentados no Encontro 4, escolheram um *gênero* e propuseram atividades de compreensão leitora de natureza intersubjetiva³⁵ (foco na *esfera* em que o *gênero* institui relações interpessoais, no *suporte* em que circula, nas finalidades interacionais a que se presta etc.); e atividades de compreensão leitora de natureza intrassubjetiva (localização de informações, interpretação e reflexão e avaliação) para o texto selecionado no *gênero* escolhido, e depois, socializaram com os colegas, fazendo alterações e/ou modificações quando necessário. À distância, os cursistas foram instigados a propor ações que incentivassem a leitura e também o uso do dicionário.

O Encontro 7, teve como tema a “[...] *variação linguística* e as relações desse fenômeno com *o ensino e a aprendizagem da escrita* [...]” (MOODLE PL, 2012) e seu objetivo foi “[...] identificar implicações da variação linguística na apropriação do código alfabético”³⁶ (MOODLE PL, 2012).

³⁵ O Programa, na forma como foi implementado na UFSC, valeu-se de dois conceitos na abordagem da *leitura: intersubjetividade* e *intrassubjetividade*. Trata-se de uma abordagem fundamentada nos estudos vigotskianos no que respeita às relações entre os universos interspíquico e intraspíquico. A dimensão *intersubjetiva* corresponde a abordagens que focalizam questões contextuais mais amplas, ligadas à *dimensão social do gênero*. A dimensão *intrassubjetiva* corresponde à *dimensão verbal do gênero* e focaliza questões como localização de informações, inferenciação, agenciamento de esquemas cognitivos e itens afins (com base em CERÜTTI-RIZZATTI; DAGA; CATOIA DIAS, 2014). Reconhecemos, nessa proposição, distinção em relação à forma como Wertsch (1985) concebe *intersubjetividade* com base no ideário vigotskiano, e isso será objeto de nossa atenção por ocasião da análise dos dados à frente.

³⁶ Manteremos a expressão *código alfabético* na menção ao Programa, respeitando o modo como tal Programa o fez, mas entendemos tratar-se de *sistema alfabético*.

Figura 8 – Encontro 7.

BEM-VINDOS AO NOSSO ENCONTRO n. 07

(Um encontro de oito horas ou dois encontros de quatro horas.)



Copyright © 2002 Maurício de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

O tema deste encontro é a *variação linguística* e as relações desse fenômeno com o *ensino e a aprendizagem da escrita*, conteúdo de fundamental importância em se tratando da alfabetização.

1. Objetivo deste encontro: Identificar implicações da variação linguística na apropriação do código alfabético.
2. Conteúdo deste encontro:
 - 3.1.1 **Implicações da variação linguística na alfabetização - interfaces, especificidades e distinções entre as modalidades oral e escrita da língua.**
3. Atividades para realizar **presencialmente** com o tutor
 - 3.1 Ler o Texto Complementar 6 (No texto, consta n. 3).
 - 3.2 Ler o Fascículo 7 do Manual do Pró-letramento.
 - 3.3 Ver os *Slides* 9 abaixo (Nos *slides*, consta n.7).
 - 3.4 Realizar as atividades postadas na Tarefa 11 abaixo.
- 4 Atividade que o cursista fará a **distância** na interação com o tutor
 - 4.1 Realizar atividade postada na Tarefa 12 abaixo

Desejamos a você, tutor, e a vocês, cursistas, um encontro enriquecedor

-  [Texto Complementar n.6 \(No texto consta como n. 3\)](#)
-  [Slide 9 - Variação Linguística \(Nos slides consta como n.7\)](#)
-  [Tarefa 11 - Variação Linguística e ensino e aprendizagem da modalidade escrita da língua](#)
-  [Tarefa 12 - Atividade para realizar a distância com o tutor](#)
-  [Relatório do Encontro n.7](#)

Presencialmente, os cursistas leram o texto complementar ‘Modos de falar/Modos de escrever’ e o Fascículo 6 do Manual do PL, discutiram também *slides* sobre o tema e realizaram uma tarefa que enfatizava a diferença entre a escrita e a fala e, em seguida, formaram grupos e discutiram as diferenças entre o falar das crianças da comunidade escolar em que trabalhavam, para, assim, proporem atividades – dentro da abordagem dos projetos cujo delineamento foi iniciado no Encontro 2 – que facultariam às crianças entender que, embora os grupos sociais falem de modo diferente, a escrita é uma só.

A distância, os cursistas realizaram uma pesquisa para conhecerem mais efetivamente as formas de falar de seus alunos; para isso, organizaram um questionário solicitando informações sobre local geográfico de onde as crianças provinham; escolarização dos pais; e profissão dos pais. Após a pesquisa, os cursistas observaram para quais crianças a forma de falar que vem do seu ambiente cultural revela-se mais distante da escrita e, assim, procuraram agir para favorecer o contato das crianças com formas de falar tidas como padrão. Essa atividade a distância, assim como as demais, foi concluída em relatório entregue ao tutor e em discussões no grupo.

O Encontro 8 tratou da produção textual escrita. O principal objetivo desse Encontro foi pensar na escola como formadora de produtores de textos desde os anos iniciais da Educação Básica. Presencialmente, os cursistas leram uma seção do Manual do PL e o texto complementar, que focou a finalidade interacional do ato de escrever. E discutiram, ainda, *slides* sobre a formação do produtor de textos escritos.

Figura 9 – Encontro 8.

BEM-VINDOS AO NOSSO ENCONTRO n. 08

(Um encontro de oito horas ou dois encontros de quatro horas.)

Este encontro foi modificado: agora é apenas produção textual.



O tema deste encontro é a *produção textual escrita*. A formação escolar do produtor de textos, desde os anos iniciais da Educação Básica, é de fundamental importância e deve acontecer por meio de textos, em gêneros discursivos variados, que têm sentido no âmbito dos projetos de trabalho. A ação do alfabetizador no processo inicial de formação do leitor e do produtor de textos implica agir de modo consequente e responsável no planejamento e na operacionalização das atividades didático-

1. Objetivo deste encontro: Identificar implicações da formação escolar do produtor de textos escritos nos anos iniciais da Educação Básica, reconhecendo o processo de produção textual como atividade cujo sentido se constrói nas relações interpessoais, ou seja, na interação humana, e que, portanto, deve ser trabalhada no âmbito dos gêneros do discurso.

2. Conteúdo deste encontro:

5 A produção textual escrita nos anos iniciais da Educação Básica

3. Atividades para realizar presencialmente com o tutor

3.1 Ler o Texto Complementar 7 (No texto consta n.8)

3.2 Retomar, no **Fascículo 1**, a seção sobre produção de textos escritos, páginas 46 a 53

3.3 Ver os *Slides 10* abaixo

3.4 Realizar as atividades postadas na Tarefa 13 abaixo.

4 Atividade que o cursista fará a distância na interação com o tutor

4.1 Realizar atividade postada na Tarefa 14 abaixo

3.3 Ver os *Slides 10* abaixo

3.4 Realizar as atividades postadas na Tarefa 13 abaixo.

4 Atividade que o cursista fará a distância na interação com o tutor

4.1 Realizar atividade postada na Tarefa 14 abaixo

Desejamos a você, tutor, e a vocês, cursistas, um encontro enriquecedor.

 [Texto complementar n. 7 - Formação escolar do produtor de textos escritos \(No texto consta n.8\)](#)

 [Slides 10 - Formação escolar do produtor de textos escritos](#)

 [Tarefa 13 - A formação escolar do produtor de textos](#)

 [Tarefa 14 - Atividade para realizar a distância com o tutor](#)

 [Relatório do Encontro n.8](#)

Fonte: <www.proletramento.moodle.ufsc.br>.

Os cursistas realizaram, ainda, uma tarefa relacionada ao seu projeto, em que prepararam uma atividade de produção de um texto narrativo envolvendo o *gênero do discurso* escolhido. Após o encontro, os cursistas vivenciaram, então, essa atividade planejada anteriormente.

Já o Encontro 9 teve como tema a *avaliação* dos alunos; para isso era necessário compreender as diferentes formas de avaliação e quais as suas finalidades.

Figura 10 – Encontro 9.

BEM-VINDOS A NOSSO ENCONTRO N.09

(Um encontro de oito horas ou dois encontros de quatro horas.)



O tema deste encontro é a avaliação dos alunos, e a operacionalização do estudo se desenvolve por meio das atividades a seguir descritas.

1. Objetivo deste encontro: reconhecer as formas e as finalidades da avaliação na alfabetização.
2. Conteúdo deste encontro:
 - 2.1 A avaliação pedagógica na alfabetização

3. Atividades para realizar **presencialmente** com o tutor

3.1 Ler o fascículo 2 no livro do Pró-letramento

3.2 Ver os *Slides* 11 abaixo (Nos *slides*, consta o n. 3)

3.3 Realizar as atividades postadas na Tarefa 15 abaixo

4. Atividade que o cursista fará **a distância** na interação com o tutor

4.1 Realizar a atividade postada na Tarefa 16 abaixo

 Slide 11 - Avaliação da aprendizagem

 Tarefa 15 - A avaliação da aprendizagem

 Tarefa 16 - Para realizar na relação a distância com o tutor

 Relatório do Encontro n. 9

 NOVO - Slides sobre avaliação - profa. Vânia

Fonte: <www.proletramento.moodle.ufsc.br>.

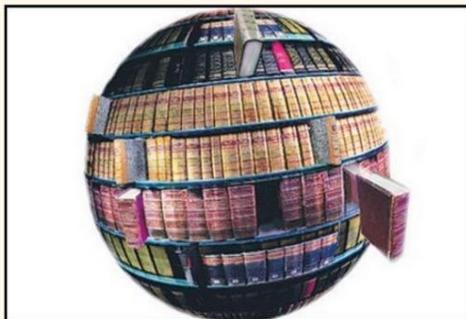
Os cursistas leram o fascículo 2 do Manual do PL, e, também, discutiram os *slides* desse encontro e responderam a questões relacionadas ao texto lido do Manual. A distância, os cursistas continuaram as atividades relacionadas ao Fascículo 2, em que deveriam selecionar o que poderiam fazer em suas turmas. No Encontro 10, por sua vez, o tema trabalhado foi o livro didático com o intuito de refletir criticamente sobre o uso desse material em sala.

Figura 11 – Encontro 10.

BEM-VINDOS AO NOSSO ENCONTRO n. 10

Este encontro foi alterado: agora, apenas o livro didático.

(Um encontro de oito horas ou dois encontros de quatro horas.)



O tema deste encontro é o *livro didático*, uma importante questão que merece nossa especial atenção ao final deste processo de formação continuada. Este encontro tematiza o fascículo 6 do Manual do Pró-letramento. Realizemos as atividades com atenção e zelo.

1. Objetivo deste encontro: Identificar, em uma discussão crítica, o papel do livro didático na alfabetização.

2. Conteúdo deste encontro:

6 O papel do livro didático na alfabetização

3. Atividades para realizar **presencialmente** com o tutor

3.1 Ler o Fascículo 6 no Manual do Pró-letramento

3.2 Ver os *Slides 12* abaixo.

3.3 Realizar as atividades postadas na Tarefa 17 abaixo.

4 Atividade que o cursista fará **a distância** na interação com o tutor

4.1 Realizar atividade postada na Tarefa 18 abaixo

Desejamos a você, tutor, e a vocês, cursistas, um encontro enriquecedor.

 [Slides 12 - Livro didático](#)

 [Tarefa 17 - Livro didático](#)

 [Tarefa 18 - Atividade para realizar a distância com o tutor](#)

Fonte: <www.proletramento.moodle.ufsc.br>.

Presencialmente, os cursistas leram o Fascículo 6 do Manual do PL e discutiram *slides* que problematizavam acerca do papel do professor frente ao uso livro didático. E depois realizaram a atividade em que precisavam explicar como foi o processo de escolha do LD para aquele ano letivo. Já, a distância, os cursistas selecionaram duas atividades do LD que poderiam ser usadas em seu projeto de trabalho.

O Encontro final foi dedicado à socialização e discussão de todo Programa; assim, os tutores puderam apresentar seus projetos, quais os pontos positivos e negativos de sua aplicação e o que puderam aprender com essa experiência. Esse Encontro ocorreu em forma de seminário.

Figura 12 – Encontro Final.

BEM-VINDOS AO ENCONTRO FINAL

Não houve alterações neste encontro.

(Um encontro de quatro horas para todos.)



Prezados tutores:

O objetivo deste encontro é o fechamento das atividades de nosso programa de formação. Para tanto, este último momento será organizado sob forma de um seminário final em que os cursistas possam apresentar seus projetos, discutindo com os colegas

Prezados tutores:

O objetivo deste encontro é o fechamento das atividades de nosso programa de formação. Para tanto, este último momento será organizado sob forma de um seminário final em que os cursistas possam apresentar seus projetos, discutindo com os colegas os avanços e os recuos, o aprendizado e as dificuldades.

Sugerimos que as equipes das Secretarias Municipais de Educação sejam convidadas a participar deste momento e que haja exposição dos materiais criados ao longo do curso.

O relatório a ser encaminhado para nós deve descrever a realização dos seminário, avaliando todo o processo, com destaque a avanços e dificuldades mencionados pelos cursistas. Se possível, gostaríamos que houvesse a anexação de fotografias deste momento, mas isso é opcional.

Bom trabalho a todos.

Equipe de Linguagem

Fonte: <www.proletramento.moodle.ufsc.br>.

Assim, considerando como foi mostrado no decorrer desta seção, o desenvolvimento do Programa não ocorreu de forma linear tal qual está no Manual, pois alguns Encontros foram divididos e houve complementação com textos de autoria das próprias organizadoras do Programa, no estado de Santa Catarina. Houve, ainda, utilização de apresentações em *power point* que objetivavam suscitar outras discussões além daquelas propostas pelo Manual.

O fio condutor de todo trabalho foi o projeto que os professores elaboraram, no início do Programa, para suas turmas, o que atendia ao objetivo de priorizar as particularidades de cada município, de cada escola, de cada alfabetizador e de cada turma. O objetivo dos coordenadores foi tentar garantir que as atividades desenvolvidas pelos cursistas não ficassem soltas e nem fossem realizadas apenas para atender às demandas, e sim, pensando num amplo projeto de trabalho. O alcance ou não desses objetivos e a análise dessa forma de organização serão discutidos nos capítulos à frente nesta dissertação, no escopo das diretrizes de análise a partir das quais se organizam as seções do capítulo final deste estudo.

2 CONTORNOS DO IDEÁRIO HISTÓRICO-CULTURAL NUM OLHAR SOBRE O FENÔNEMO DO *LETRAMENTO* E SOBRE A *ALFABETIZAÇÃO*

Lá bem no alto do décimo segundo andar do Ano
 Vive uma louca chamada Esperança
 E ela pensa que quando todas as sirenas
 Todas as buzinas
 Todos os reco-recos tocarem
 Atira-se
 E
 — ó delicioso vôo!
 Ela será encontrada miraculosamente incólume na
 calçada,
 Outra vez criança...
 E em torno dela indagará o povo.
 — Como é teu nome, meninazinha de olhos
 verdes?
 E ela lhes dirá
 (É preciso dizer-lhes tudo de novo!)
 Ela lhes dirá bem devagarinho, para que não
 esqueçam:
 — O meu nome é ES-PE-RAN-ÇA...
 (Mario Quintana)

No estudo de questões referentes à educação linguística, importa refletir acerca do ensino e da aprendizagem em Língua Portuguesa, tanto quanto acerca de especificidades desses processos, com enfoque nos sujeitos e nas relações que estabelecem com o objeto de conhecimento – neste caso, a *língua/linguagem* –, o contexto em que estão inseridos, a cultura escrita, métodos de ensino dentre outros desdobramentos. Para empreendermos essa reflexão, valemo-nos de um *simpósio conceitual* que propõe o *encontro* entre a concepção vigotskiana de *linguagem* como *instrumento psicológico de mediação simbólica*, concepções fundantes do ideário bakhtiniano, com destaque à *alteridade/outridade* e o campo conceitual das teorizações dos estudos de letramento, fazendo-o a partir de uma articulação teórica que vimos chamando de *simpósio conceitual* (com base em CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2013).

Essa proposta de *simpósio* parte, inicialmente, de uma ressignificação do conceito de *encontro* de Ponzio (2010; 2013; 2014), filósofo italiano que, com base na arquitetura bakhtiniana, o concebe

como *encontro* do *eu* e do *outro* por meio da linguagem, sem álibis, em um tempo específico e em um espaço situado, em que os sujeitos trazem consigo suas vivências anteriores e as projetam no futuro. Assim considerando, delineamos três subseções teóricas que tematizam o objeto de nosso estudo, a saber: concepções de *sujeito* e de *língua/linguagem*; teorizações com base nos estudos do letramento; e discussões teóricas sobre *alfabetização*, tomadas à luz das já mencionadas concepções de *sujeito* e *língua/linguagem*. A opção por esse *simpósio* decorre tanto da natureza de nossa filiação teórica como da compreensão de que o ideário histórico-cultural fundamentou as ações do Programa Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem da forma como foi implementado, no Estado de Santa Catarina, nos anos de 2011 a 2012.

2.1 CONCEPÇÕES DE SUJEITO E DE LÍNGUA/LINGUAGEM

Inicialmente, entendemos que a Linguística Aplicada, como área de estudo não é homogênea, portanto requer-se de quaisquer abordagens que se realizam no âmbito dessa área precisão quanto à filiação teórica, o que implica ampla discussão conceitual, neste caso a começar pelas concepções de *sujeito* e de *língua/linguagem*.

2.1.1 *Sujeito*: um olhar para a singularidade, para a alteridade e para a historicidade

O *sujeito*, assim como afirma Geraldini (2010, p. 29), “[...] não está pronto ao nascer, é capaz de usar os instrumentos do passado para construir o futuro (dependendo do ponto de vista, este futuro há que ser a reprodução do *status quo* do passado)”. O *sujeito* é, portanto, inacabado, inconcluso. Tendo presente o ideário vigotskiano, entendemos que, ao nascer, esse mesmo *sujeito* traz consigo características ontogenéticas de sua espécie (âmbito da *filogênese*), apropriando-se de representações de mundo e da cultura de seu grupo social (âmbito da *sociogênese*), mas delineando uma nova história como sujeito singular (âmbito da *microgênese*), em um percurso em que passado, presente e futuro articulam-se intrinsecamente (com base em

VIGOTSKI, 2007 [1968]; VYGOTSKI, 193-³⁷). Não é, pois, uma *tábula rasa*, um vazio sob o ponto de vista histórico e biológico.

É importante, então, pensar no processo de constitutividade do sujeito, pois “[...] se as condições históricas nos fazem ser o que somos, nesta hipótese seríamos **instituídos**; se premidos pelas condições históricas, mas não por ela determinados, nos fazemos o que somos, nesta hipótese seríamos **constituídos**” (GERALDI, 2010b, p. 30, grifos do autor). Assim, entendemos que os *sujeitos* são constituídos e não instituídos, pois se fosse desta última forma, os *sujeitos* estariam fadados ao determinismo, refletiriam a mesma história de sua espécie sem as particularidades que os singularizam. Desse modo, ao aceitar a ideia de constitutividade, algumas implicações surgem, como o espaço para o *sujeito*, a inconclusibilidade, a insolubilidade e o não fechamento dos *instrumentos* que fazem parte desse processo (com base em GERALDI, 2010), o que significa que “[...] somos sempre inconclusos, de uma incompletude fundante e não casual” (GERALDI, 2010b, p. 32).

Por não ser *instituído*, o *sujeito* não é assujeitado e nem determinado pelo meio. Sendo constituído, não é passivo, mas responsivo. Constitui-se, então, na relação com o outro, mas não é mero reflexo dessa relação, ele refrata representações de mundo na alteridade, é permeado pelas condições históricas, e, dessa forma, historicizado, movendo-se entre o presente, o passado e o futuro, pois todo sujeito é ser particular e genérico (com base em HELLER, 2014 [1970]). “Essa constituição da própria identidade deve vir pela alteridade, deve vir pelo outro, e não por mim” (MIOTELLO, 2011, p. 25). Desse modo, o *sujeito* é concebido na relação entre *subjetividade* e *alteridade*, pois é convocado a todo momento pelo outro e por isso seus atos são únicos e de sua responsabilidade, porque, assim como afirma Miotello (2011, p. 27), “[...] eu sou obrigado a fazer, eu sou convocado a fazer, quem me convoca a fazer é o outro”. Nesse sentido vale evocar Bakhtin (2011 [1952-53], p. 294-295):

[...] eis por que a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os

³⁷ Manteremos esta referência na remissão às Obras Escogidas – volumes I e III -, que reúnem uma série de artigos e publicações do autor sobretudo ao longo da década de 1930. Quando a remissão for pontual ao Tomo III, precisaremos o ano como 1931. Com relação à grafia do nome, usaremos Y na primeira sílaba quando se tratar da tradução para o espanhol; nas traduções para o português editadas pela Martins Fontes, não usaremos o Y, como o fazem os tradutores.

enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de *assimilação* – mais ou menos criador – das palavras *do outro* (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive obras críticas) é pleno de palavras dos outros, de um grau de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos.

Nossos discursos, nossos enunciados e nossos atos não iniciam, pois, em nós mesmos, e sim, na relação com o outro, suscitando uma reação-reposta. Nessa discussão, e, ainda, de acordo com Geraldi (2010b), o *sujeito* é responsável; consciente; respondente; incompleto, inconcluso e insolúvel; e datado. Isso implica ocupar um lugar, reconhecer-se e se assumir, “[...] porque, deste lugar onde eu estou, ninguém mais vai poder fazer isso por mim” (MIOTELLO, 2011, p. 26). O *sujeito* é único, responde e se responsabiliza por seus atos. “Eu me responsabilizo inteiramente pelo meu pensamento. Eu não tenho alibi para não pensar. Eu não tenho alibi para não tomar posição” (MIOTELLO, 2011, p. 29), o que evoca Bakhtin (2010 [1920-24]).

Desse modo, o *sujeito*, por ser singular e insubstituível, assina seus atos, que são únicos e irrepitíveis: “[...] eu devo responder por ele, ele é assinado, tem a minha assinatura, tem a minha responsabilidade [...]” (MIOTELLO, 2011, p. 28); assim, assume sua responsabilidade, sendo que

[...] essa responsabilidade se funda no *pensamento participativo*, e a participação de cada um no Ser único é singular, é insubstituível. Nossos atos concretos realizam (não concretizam) o Ser único da humanidade de que participo e pelo qual sou responsável, porque o Ser único está sempre a ser alcançado, não está pronto, determinado para que *cada eu* fosse uma realização concreta deste Ser, mas cada um, vivendo, infalivelmente e obrigatoriamente o constituí, isto porque também o *eu mesmo* nunca está pronto e acabado (GERALDI, 2010b, p.137-138, grifos do autor).

Cada *sujeito*, sob essa perspectiva, é um ser único que participa, que age com e sobre a própria condição de humanidade. Por ser constituído, o *sujeito* é consciente porque essa consciência é materializada na interação verbal, por meio da linguagem.

A consciência torna-se uma força real, capaz mesmo de exercer em retorno uma ação sobre bases econômicas da vida social, então o ato consciente realizado pelo sujeito é fundado na sua relação com a linguagem. A língua penetra na vida e a vida penetra na língua e esta se faz a matéria da consciência de cada um (GERALDI, 2010b, p. 139, grifos do autor).

A consciência se dá, então, pelo/com o outro nas práticas sociais concretas nas quais o *sujeito* age em resposta ao outro; esse outro instiga, provoca ação responsiva, ou seja, o *sujeito* faz-se respondente. E, nessa relação, o outro também agirá em resposta à compreensão do ato, assim “[...] a responsabilidade 'responsiva' tem dupla direção, tanto para o passado quanto para o futuro, ainda que concretamente ela é sempre realizada no presente” (GERALDI, 2010b, p. 140). Nessa cadeia discursiva em que o *eu* e o *outro* se colocam, questionam-se, instigam-se, respondem um ao outro e se assumem, não é possível enxergar um começo ou um fim, porque

[...] cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra 'resposta' num sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-se como conhecidos, de certo modo os leva em conta (BAKHTIN, 2011 [1952-53], p. 297).

O *sujeito* se enuncia, desse modo, para responder ao outro. Assim, o *sujeito* está em constante constituição, não há fim. É incompleto, inconcluso e insolúvel, busca sua completude no outro, em sua relação de alteridade, estando aberto a novos acabamentos.

Por sua singularidade o *sujeito* é datado; há uma temporalidade que permeia sua história, pois a vida é limitada entre o nascimento e a morte. Desse modo, as interações dos *sujeitos* ocorrem num tempo determinado, no entanto não se pode esquecer o passado e o futuro (com base em GERALDI, 2010b). “Há, portanto, no pensamento bakhtiniano do *sujeito datado* um entrelaçamento entre passado, presente e futuro que se realizam concretamente num espaço historicizado pelo tempo” (GERALDI, 2010b, p. 144). Dessa maneira, assim como afirma Miotello (2011, p. 35), “[...] o eu só funciona, só existe, só se posiciona diante do outro; se não tenho o outro, não tenho o eu. Preciso do outro para me construir a mim mesmo”. O *eu* sem o *outro* não existe, portanto preciso do outro, mesmo que seja o outro de mim mesmo.

Em sua constituição, como sujeito, “[...] todo homem é, ao mesmo tempo, ente particular-individual e ente humano-genérico, ou seja, uma 'singularidade' e, simultaneamente, uma parte orgânica da humanidade, da história humana” (HELLER, 2014 [1970], p. 68). Ressaltamos, pois, que o sujeito não é reflexo das relações de que participa, nem tampouco do meio; ele traz consigo suas particularidades em tensão com o universal, com aquilo que faz parte da história em relação com o seu cotidiano.

Entendemos que conceber o *sujeito* desse modo é relevante para as finalidades deste estudo porque entendemos que o processo de formação profissional implica a constituição da subjetividade em se tratando de especificidades das relações intersubjetivas que têm lugar, neste caso, na *esfera escolar*. Assim considerando, protagonizar um percurso de formação docente implica lidar com a incompletude, com a responsabilidade, com a responsividade de que trata Bakhtin (2010 [1920-24]) e da qual não podemos fugir em nossa singularidade.

Sob essa perspectiva, é importante, no final desta seção, voltar ao conceito de *encontro*. Ponzio (2010; 2013; 2014) concebe o *encontro* da *subjetividade* e da *alteridade*, da *outra palavra* e da *palavra outra*, com base em Bakhtin (2010 [1920-24]), sempre que não há alibis para o existir, quando os sujeitos em interação tomam a *diferença* como *não indiferente*, ou seja, a *diferença* é o que importa, mas para além da armadilha da *identidade*. Isso, para o filósofo italiano, somente é possível no plano da *infuncionalidade*, das relações que fogem à lógica de mercado, o que nos remete às relações afetivas e à literariedade. Essa condição nos impediria de tomar *encontro* nas relações que têm lugar na *esfera escolar*, porque elas se caracterizam pela *funcionalidade*: prestam-se para finalidades de mercado e se instituem sob essa

condição; o professor é um profissional remunerado que exerce uma atividade laboral parte das relações de mercado.

Instituir-se-ia, então, aqui uma incompatibilidade. Como usar a concepção de *encontro* tal qual a toma Ponzio (2013; 2014), na educação escolar? Daí por que anteriormente mencionamos nosso propósito de, com a licença daquele filósofo, ressignificar em parte esse conceito: entendemos possível lidar com o *encontro* nas relações educacionais porque, a despeito de se prestarem à lógica de mercado, compreendemos que se colocam em um *entrelugar*, porque a formação humana implica que os sujeitos em interação vejam um ao outro na *diferença não indiferente*: o estado de intersubjetividade de que trata Werstch (1985) a partir do pensamento vigotskiano parece possível tão somente quando as relações transcendem a condição funcional em que os sujeitos se colocam como *professor* e *aluno* para ganharem a singularidade dos nomes: ‘professor fulano’, ‘aluno sicrano’. Nessa condição de singularidade, fora da identidade macrosociológica de grupo, a *diferença* passa a ser *não indiferente*³⁸. Essa é uma importante questão nesta dissertação e que fundamenta nossa concepção de *sujeito*, porque se trata de um *sujeito* em relação com o *outro*, sem álibis para tal.

2.1.2 *Língua/Linguagem como objeto*³⁹ social

Para as finalidades deste estudo, concebemos *língua/linguagem* como *prática social*, com enfoque nas interações verbais concretas, materializadas em enunciados proferidos por sujeitos corpóreos, situados no tempo e no espaço. Assim, entendemos que

El signo sólo puede surgir en un territorio interindividual, territorio que no es 'natural' en el sentido directo de esta palabra el signo tampoco puede surgir entre dos *homo sapiens*. Es necesario que ambos individuos estén *socialmente organizados*, que representen un colectivo: sólo entonces puede surgir entre ellos un medio sógnico (semiótico). La conciencia individual no sólo es

³⁸ Em nosso grupo de pesquisa detalhamos essa proposta em Cerutti-Rizzatti e Irigoite (2015) e Cerutti-Rizzatti e Dellagnelo (2015).

³⁹ *Objeto*, aqui, é tomado sob o ponto de vista filosófico, como objeto de conhecimento.

incapaz de explicar nada en este caso, sino que, por el contrario, ella misma necesita ser explicada a partir del medio ideológico social (VOLÓSHINOV⁴⁰, 2009 [1929], p. 35).

Desse modo, para que ocorra a interação, os sujeitos devem compartilhar não só um mesmo sistema linguístico, mas compreender a organização social,

[...] lo ideológico en cuanto tal desde las raíces supra humanas o animales. Su lugar autentico se encuentra en el ser: en el específico material sígnico y social creado por el hombre. Su especificidad consiste justamente en el hecho de situarse entre los individuos organizados, de aparecer como su ambiente, como un medio de comunicación (VOLÓSCHINOV, 2009 [1929], p. 35).

A *ideologia*, então, constitui-se no universo social, na concretude das relações sociais, ela não é explicada por meio dos signos, pois “[...] el signo no sólo existe como parte de la naturaleza, sino que refleja y refracta esta otra realidad, y por lo mismo puede distorsionarla o serle fiel, percibirla bajo un determinado ángulo de visión, etc” (VOLÓSHINOV, 2009 [1929], p. 32). Ainda o autor:

No se puede derivar la ideología de la conciencia, como lo hacen el idealismo y el positivismo psicologista. La conciencia se construye y se realiza mediante el material sígnico, creado en el proceso de la comunicación social de un colectivo organizado. La conciencia individual se alimenta de signos, crece basada en ellos, refleja en sí su lógica y sus leyes. La lógica de la conciencia es la de la comunicación ideológica, la de la interacción sígnica en una colectividad. Si privamos la conciencia de su contenido sígnico ideológico, nada quedará en la conciencia. La conciencia sólo

⁴⁰ Seguindo orientação de Carlos Alberto Faraco, quanto em atuação em banca no nosso grupo de pesquisa, temos optado pela versão em espanhol de ‘Marxismo e Filosofia da Linguagem’, por a entendemos mais efetivamente fiel ao original em russo.

puede manifestarse en una imagen, en una palabra, en un gesto significativo, etc. Fuera de este material queda un desnudo acto fisiológico, no iluminado por la conciencia, es decir, no iluminado, no interpretado por los signos (VOLÓSHINOV, 2009 [1929], p. 36).

Assim, não podemos isolar o *signo* do grupo que está organizado socialmente e faz uso dele em suas inter-relações, pois a consciência individual está materializada no *signo* que é ideológico na comunicação social. Toda “[...] *palabra es el fenómeno ideológico por excelencia*. Toda la realidad de la palabra se disuelve por completo en su función de ser signo. En la palabra no hay nada que sea indiferente a tal función y que no fuera generado por ella. La palabra es el medio más puro y genuino de la comunicación social” (VOLÓSHINOV, 2009 [1929], p. 36, destaques do autor). A palavra também

[...] acompaña y comenta todo acto ideológico. Los procesos de comprensión de cualquier fenómeno ideológico (la pintura, la música, el ritual, el acto ético) no se llevan a cabo sin la participación del discurso interno. Todas las manifestaciones de la creatividad ideológica, todos los demás signos no verbales aparecen sumergidos en el elemento verbal y no se dejan aislar y separar de éste por completo (VOLÓSHINOV, 2009 [1929], p. 39).

Tanto os signos verbais quanto os não-verbais não podem ser separados do discurso, vistos por si mesmos fora da ideologia. Nesta discussão, importa considerar que a *palavra* por ela mesma, é neutra, pode ser usada para qualquer fim. Quando ela entra no enunciado, no entanto, é avaliada e valorada. Nosso foco, então, está no enunciado.

Esto sucede porque un enunciado se construye entre dos personas socialmente organizadas, y aunque un interlocutor real no exista, siempre se prefigura como una especie de representante del grupo social al que el hablante pertenece. La palabra está orientada hacia un interlocutor, hacia la condición de éste: si se trata de la persona perteneciente a un mismo grupo social o no, si está por encima o por debajo del hablante (rango

jerárquico del interlocutor), si está o no relacionado con el hablante mediante algún vínculo social más estrecho (padre, hermano, marido, etc.) (VOLÓSHINOV, 2009 [1929], p. 120-121, destaques do autor).

A *palavra* dentro do contexto do enunciado, na cadeia ideológica, é dirigida a alguém. Sob essa perspectiva, nosso discurso não inicia em nós mesmos, mas na relação com o *outro*, porque, assim como Volóshinov (2009 [1929], p. 121, grifos do autor) afirma:

[...] la palabra representa un acto bilateral. Se determina en la misma medida por aquel a quien pertenece y por aquel a quien está destinada. En cuanto palabra, aparece precisamente como producto de las interrelaciones del hablante y el oyente. Toda palabra expresa a 'una persona' en su relación con 'la otra'. En la palabra doy forma a mí desde el punto de vista del otro, al fin de cuentas desde el punto de vista de mi colectividad. La palabra es puente construido entre mí y el otro. Si un extremo del puente está apoyado en mí, el otro se apoya en mi interlocutor. La palabra es el territorio común compartido por el hablante y su interlocutor.

Essas duas faces da *palavra* estão ligadas aos *sujeitos* constituídos nas relações intersubjetivas, processo em que o *eu* e o *outro* interagem por meio da *língua* e agem em resposta um ao outro, num ato respondente e responsivo. “*La estructura del enunciado se determina – y se determina desde el interior – por la situación social más inmediata y por la situación social más abarcadora*” (VOLÓSHINOV, 2009 [1929], p. 122, destaques do autor). Na cadeia ideológica em que não podemos identificar seu começo, nem seu fim,

[...] el centro organizador de cada enunciado, de cada expresión no se encuentra adentro, sino afuera: en el medio social que rodea al individuo. Sólo un grito animal inarticulado aparece organizado, en efecto, desde el interior del aparato fisiológico de un individuo aislado. Este grito no agrega ningún matiz ideológico a la reacción fisiológica. Pero incluso el enunciado más

primitivo de un hombre, realizado por un organismo singular, se organiza fuera de éste, en las condiciones extra orgánicas del medio social. El enunciado en cuanto tal, es plenamente el producto de una interacción social, tanto de la más inmediata, determinada por la situación social de la conversación, como de la más amplia, definida por todo el conjunto de condiciones de cada colectividad hablante (VOLÓSHINOV, 2009 [1929], p. 130-131).

O enunciado é, desse modo, direcionado ao exterior, mesmo nas situações em que não há um interlocutor real, a maneira como o sujeito se posiciona diante do mundo, seus atos, seu discurso são para o *outro*.

La estructura del enunciado y la de la misma vivencia expresada, es una estructura social. La estructuración estilista del enunciado es una articulación social, así como el mismo flujo discursivo de las enunciaciones, al cual en efecto se reduce la realidad del lenguaje, es también un flujo social. Cada gota en él es social, así como lo es toda la dinámica de su generación (VOLÓSHINOV, 2009 [1929], p. 131).

Por ser social e por fazer parte da cadeia discursiva ideológica, o *enunciado* ocorre numa relação dialógica; a *palavra*, portanto, não pertence a um ou a outro sujeito. E essa *palavra outra* é concebida na alteridade, relação em que o *eu* dispõe de tempo para ouvir o *outro*, numa *diferença não indiferente*, em que cada *sujeito* é singular e insubstituível; logo, não tratamos de indivíduos intercambiáveis, que podem ser substituídos a qualquer momento por outro indivíduo, e sim, de sujeitos únicos (com base em PONZIO, 2010). Esses sujeitos nos seus atos, no momento do evento, ocupam um lugar que é só seu, e esse lugar não pode ser ocupado por mais ninguém; assim, o sujeito assina e se responsabiliza por seus atos de dizer (BAKHTIN, 2010 [1920-24]). O *encontro* entre os sujeitos, então, se dá nessa *diferença não indiferente*, em que *outro* não é um outro genérico, mas singular, em que o *eu* compreende suas particularidades, no entanto esse mesmo *eu* não se dilui no *outro*, continua com suas especificidades de sujeito único, numa relação de alteridade (com base em BAKHTIN, 2012 [1924]).

Cada palavra própria se realiza numa relação dialógica e recupera os sentidos da palavra alheia; é sempre réplica de um diálogo explícito ou implícito, e não pertence nunca a uma só consciência, a uma só voz. E isso já pelo fato de que cada falante recebe a palavra de uma voz alheia, e a intenção pessoal que ele posteriormente confere encontra a palavra *já habitada*, como diz Bakhtin, por uma intenção alheia (PONZIO, 2010, p. 37, grifos do autor.).

Desse modo, para estudar a *língua*, tal qual nós a entendemos, é preciso atentar a formas e tipos de interação discursiva com relação a suas condições concretas, a formas de enunciados concretos e, a partir daí, realizar uma revisão das formas da linguagem tomadas em sua versão linguística (VOLÓSHÍNOV, 2009 [1929]).

Nessa discussão, importa considerar que a *língua*, como sistema, possui diversos recursos: lexicais, morfológicos, sintáticos, mas eles se materializam somente na concretude do *enunciado*, ou seja, os recursos linguísticos por si mesmos permanecem somente na abstração. É na interação por meio do enunciado que há o *encontro* entre o *eu* e o *outro*, em que o *eu* agencia recursos linguísticos para interagir com o *outro*, já prevendo sua resposta (com base em BAKHTIN, 2011 [1952-53]).

Assim, os recursos linguísticos são escolhidos pelos falantes de acordo com o momento da interação, na relação com o outro na *esfera de atividade humana* em que estão inseridos. A *língua*, então, pertence ao falante, assim como ele também pertence a um grupo social, e essa relação de pertencimento acarreta unidade e unicidade no processo de desenvolvimento da *língua* (com base em PONZIO, 2010) e só tem sentido no plano das relações intersubjetivas.

Conceber a *língua* desse modo parece-nos fundamental para as finalidades deste estudo, tendo presente que a implementação do Programa Pró-Letramento Linguagem em Santa Catarina, nos anos de 2011 a 2012, estruturou-se a partir da compreensão de *língua* como prática social, em uma ancoragem de natureza histórico-cultural, com destaque aos ideários vigotskiano e bakhtiniano. Reiteramos, pois, que esse olhar teórico, mais do que nossa filiação epistemológica, corresponde às bases do Programa em estudo no campo correspondente a esta dissertação.

2.2 OS USOS SOCIAIS DA ESCRITA: UMA DISCUSSÃO CONCEITUAL

O enfoque desta seção são conceitos essenciais para o objeto deste estudo, conceitos relacionados à escrita com base nos estudos de letramentos e à luz do ideário bakhtiniano, na busca de fazê-lo de modo menos linear, sem resenhar exaustivamente cada um dos conceitos, mas trazê-los ao texto por meio de um diálogo entre as teorias, isso porque se trata de conceitos já amplamente trabalhados na literatura da área que mencionamos ao longo desta seção e em estudos de nosso grupo de pesquisa (EUZÉBIO, 2011; GOULART, 2012; TOMAZONI, 2012; PEDRALLI, 2012, 2014; MOSSMANN, 2014).

Para compreender implicações acerca dos processos de ensino e aprendizagem da escrita, é importante olhar para o fenômeno de que se constituem os usos da escrita em sua amplitude e não apenas para a técnica da escrita, a apropriação do sistema de escrita alfabética, isso porque, para a Linguística Aplicada, área de concentração em que está inserido este projeto, o foco dos estudos recai sobre tais usos sociais da língua, buscando depreender como sujeitos singulares, situados no tempo e no espaço, usam a modalidade escrita da língua para se inserir nas diferentes *esferas de atividade humana*.

Entendendo, portanto, a escrita em seu uso situado na sociedade, na cultura e na história, vamos abordar os conceitos de *modelos de letramento – autônomo e ideológico; eventos e práticas de letramento; letramentos dominantes e vernaculares*, conceitos estes discutidos por Street (1984), Heath (1982), Barton e Hamilton (1998), e, em nível nacional, sobretudo por Kleiman (1995)⁴¹, colocando-os em diálogo com alguns dos conceitos propostos pelo Círculo de Bakhtin. Trata-se, aqui, da proposta de *simpósio conceitual* entre a antropologia da linguagem dos estudos do letramento, a filosofia da linguagem bakhtiniana e a psicologia da linguagem vigotskiana, com que vimos trabalhando em nosso grupo de pesquisa, com base em proposta de Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013). Essa abordagem não objetiva estabelecer correspondências biunívocas entre os conceitos das

⁴¹ Nosso enfoque, aqui, são os chamados Novos Estudos do Letramento, em relação aos quais entendemos poder prescindir do adjetivo *Novos*, considerando que, no Brasil, o termo *letramento* não se coloca historicamente para nomear também *alfabetização*, como ocorre em língua inglesa com o termo *literacy*. Ressalvamos, também, nossa distinção de abordagens vinculadas ao chamado Grupo da Nova Londres.

três vertentes teóricas, nem discutir sobreposições ou limites entre eles. Coloca-os em dialogia a partir da compreensão de que todos três construtos erigem-se sobre uma concepção de *língua como prática social* e uma concepção histórico-cultural de *sujeito*. Voltaremos a essa discussão mais à frente.

2.2.1 A modalidade escrita da língua compreendida como prática social

A partir de Street (1984; 2000; 2003), entendemos que diferentes grupos culturais caracterizam-se por diferentes *práticas de letramentos*, as quais demandam compreensão associadas ao universo social, a uma dada realidade. O autor, em remissão a estudos fundantes realizados nesse campo, afirma que, em sua estada no Irã, inferiu que vozes dominantes caracterizavam determinadas comunidades como 'iletradas', pois suas *práticas* eram consideradas 'primitivas'. “Ao examinar com mais cuidado a vida no vilarejo, em contraste com aquela caracterização dominante, o que parecia era que não apenas existia [...] letramento acontecendo por ali, mas que também existiam 'práticas' bastante diferentes associadas a ele [...]” (STREET, 2003, p. 4). Nesse estudo emergiu a compreensão de que esses vilarejos não estavam 'atrasados' em relação às *práticas* consideradas *dominantes*, e sim, que ocorriam ali diferentes *eventos de letramentos*, os quais eram valorados de modo diferente.

Assim, sob um olhar que foca nas diferenças em se tratando os usos da escrita e não da hierarquização entre eles, é nosso propósito entender tais usos, no âmbito das comunidades, a partir da metáfora da *ecologia*, proposta por Barton (1994, p. 29), que a compreende como “[...] the interrelationship of an area of human activity and its environment⁴²”. Desse modo, é possível depreender como o letramento, no escopo da atividade humana, faz parte do meio, o influencia e é também influenciado por ele. Há, nessa ambientação dos usos da escrita, uma integração entre a história de singularidade do sujeito e a história da sociedade, como vimos na seção anterior, tensionamento entre a subjetividade e o genérico humano, por isso os sujeitos caracterizam-se por *práticas de letramento* diferentes, as quais, muitas vezes, não são objeto de valoração pela cultura *dominante*, sobretudo tendo presente

⁴² [...] a relação entre uma área de atividade humana e seu ambiente. (Tradução nossa)

representações respectivas ao *modelo autônomo de letramento*, que superdimensiona a técnica da escrita em si mesma como suficiente para o sujeito desenvolver habilidades cognitivas e competências individuais. Street (2003, p. 6) afirma que “o modelo 'autônomo' de letramento funciona com base na suposição de que em si mesmo o letramento – de forma autônoma – terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas”, no entanto, mesmo o *modelo autônomo de letramento* é, em si mesmo, ideológico, dados os propósitos a que se presta e que o justificam. Uma compreensão imanentista acerca da escrita sugere que as sociedades tidas como letradas sejam mais evoluídas. Trata-se de um *modelo* que “[...] assumes a single direction in which literacy development can be traced, and associates it with ‘progress’, ‘civilization’, individual liberty and mobility⁴³” (STREET, 1984, p.2).

Street (1984) evoca estudos de Goody para explicar o *modelo autônomo de letramento*, segundo os quais a diferença entre 'letrados' e 'iletrados' seria que as sociedades iletradas estariam num estágio pré-lógico em comparação com as sociedades letradas.

This, he claims, is because of the inherent qualities of the written word - writing makes the relationship between a word and its referent more general and abstract, it is less closely connected with the peculiarities of time and place than is the language of oral communication⁴⁴ (STREET, 1984, p. 44).

A escrita, desse modo, está intimamente ligada a uma concepção de evolução de sociedades primitivas para sociedades mais complexas. Esse modelo, assim, vê a escrita como uma técnica, fora do seu uso efetivo, e também não contempla particularidades dos sujeitos que fazem uso da escrita, pois, após aprenderem o sistema de escrita alfabética, todos utilizariam a escrita de forma igual. O *modelo autônomo*, reiteramos, trata a escrita nos limites da condição de

⁴³ [...] uma direção única em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado, e associa-se com progresso, civilização, liberdade individual e mobilidade. (Tradução nossa)

⁴⁴ Isso, segundo ele, é por causa das qualidades inerentes da palavra escrita – a escrita faz a relação entre uma palavra e seu referente mais geral e abstrato, é menos estreitamente ligado com as peculiaridades de tempo e lugar do que a linguagem oral. (Tradução nossa)

habilidade, capacidade cognitiva. Assim afirma Kleiman, “[...] a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado [...]” (KLEIMAN, 1995, p.21-22). É importante, também, destacar que

[...] every society represents some ‘mix’ of oral and literate modes of communication. Even in the so-called ‘developed’ societies, which claim ‘high’ literacy rates according to various measures, people experience a variety of different forms and meanings of literate and of oral communication, according to such aspects of the social context as, for instance class, gender, age and ethnicity (STREET, 1984, p.46).

Todas as sociedades, sob essa perspectiva, apresentam modos distintos para interação social, quer na modalidade oral, quer na escrita, quer na interface de ambas. E isso não significa que elas sejam mais ou menos evoluídas ou que não possam estabelecer relações lógicas, por exemplo, em se tratando dos diferentes objetos de conhecimento. Street (1984) conclui, também, que essas conceituações são convenções e, por isso, estão ligadas aos contextos sociais.

Por entender que o *modelo autônomo* desconsidera singularidades dos usos da escrita por parte dos sujeitos, deixando de lado também a história das diferentes culturas, Street (1984) propõe o *modelo ideológico de letramento* que vai ao encontro do que compreendemos ser necessário no processo de ensino e aprendizagem da escrita.

O modelo ideológico alternativo de letramento oferece uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento, na medida em que elas variam de um contexto para outro. Esse modelo parte de premissas diferentes das adotadas pelo modelo autônomo – propondo por outro lado que o letramento é uma prática de cunho social, e

⁴⁵ Todas as sociedades representam uma mistura de modos de comunicação orais e escritos. Até mesmo nas chamadas sociedades desenvolvidas, que reivindicam taxas de alto letramento de acordo com várias medidas, as pessoas experienciam uma variedade de diferentes formas e significados de comunicação oral e escrita, de acordo com aspectos que concernem ao contexto social, como, por exemplo, classe, gênero, idade e etnicidade. (Tradução nossa)

não meramente uma habilidade técnica e neutra, e que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos (STREET, 2003, p. 6).

Esse modelo, então, relaciona a escrita com as práticas sociais, com seu uso de fato e não apenas com a aprendizagem da técnica, porque o letramento “[...] is always embedded in some social form, in conventions such as letter writing, charters, catechisms, business styles, academic ‘texts’ etc., and it is always learn in relation to these uses in specific social conditions”⁴⁶ (STREET, 1984, p.43). Assim, “the model stresses the significance of the socialization process in the construction of the meaning of literacy for participants and is therefore concerned with the general social institutions through which this process takes place and not just the explicit ‘educacional’ ones”⁴⁷ (STREET, 1984, p. 2).

A escrita não está, sob essa perspectiva, fora das práticas sociais, não pode ser isolada do mundo concreto e concebida como neutra, pois as escolhas e os atos dos sujeitos são permeados por sua ideologia, pois a escrita está sempre entrecida de alguma forma social, de convenções e aprendê-la está na relação com seus usos em condições sociais específicas (com base em STREET, 1984). Os *eventos de letramento*, desse modo, são sustentados pelas *práticas de letramento*. Em tais *eventos* é possível

[...] focalizar uma situação específica em que as coisas estejam acontecendo, e em que se possa vê-las – esse é o evento clássico de letramento, em que conseguimos observar um evento que envolva a leitura e/ou a escrita, e do qual podemos começar a determinar as características: aqui, poderíamos observar um tipo de evento, um evento de letramento acadêmico, e ali outro,

⁴⁶ [...] está sempre permeado de alguma forma social, de convenções como a escrita da letra, catecismos, estilos de negócio, textos acadêmicos etc, e é sempre aprender em relação a esses usos em condições sociais específicas. (Tradução nossa)

⁴⁷ O modelo ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e é, portanto, preocupado com as instituições sociais gerais pelas quais o processo tem lugar e não somente os explicitamente educacionais. (Tradução nossa)

bastante diferente – pegar o ônibus, sentar na barbearia, negociar o caminho (STREET, 2003, p. 10).

O *evento de letramento* é, então, toda situação em que a escrita está presente, explícita ou implicitamente, até mesmo em interações que se dão via oralidade, quando os usos da modalidade oral se baseiam na escrita ou a evocam. Kleiman explicita que *eventos de letramento* são “[...] situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas” (KLEIMAN, 1995, p. 40). Esse conceito foi proposto pela primeira vez pela etnógrafa Shirley Brice Heath, compreendendo que *eventos de letramento* são “[...] occasions in which written language is integral to the nature of participants' interactions and their interpretive processes and strategies”⁴⁸ (HEATH, 1982, p. 50).

O conceito de *evento de letramento*, no entanto, por si só, não faculta a compreensão de como os sujeitos usam a escrita e por que a usam de certa maneira, suas escolhas e valorações que atribuem a ela. Assim considerando, Street (1984) propõe o conceito de *práticas de letramento*, entendendo que “[...] you can photograph literacy events but you cannot photograph literacy practices⁴⁹” (STREET, 2000, p. 21). O *evento*, portanto, por ser observável, pode ser fotografado no momento em que está ocorrendo, já as *práticas de letramento* não são explícitas, estão ligadas à valoração, à significação que os sujeitos atribuem aos *eventos* e, por isso, são mais amplas, pois se referem a concepções culturais. Entendemos, portanto, que os *eventos de letramento* são ancorados pelas *práticas de letramento*.

[...] literacy events are activities where literacy has a role. Usually there is a written text, or texts, central to the activity and there may be talk around the text. Events are observable episodes which arise from practices and are shaped by them. The notion of events stresses the situated nature of literacy, that it always exists in a social

⁴⁸ [...] ocasiões em que a linguagem escrita é parte integrante da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos e estratégias. (Tradução nossa)

⁴⁹ Podemos fotografar eventos de letramento, mas não podemos fotografar práticas de letramento. (Tradução nossa)

context⁵⁰ (BARTON; HAMILTON, 2003 [1998], p. 7).

As *práticas de letramento*, então, estão diretamente ligadas à produção de sentidos nos diferentes contextos, o que significa, como já registramos no início da seção, que há diferentes *práticas de letramento* nos diferentes grupos culturais, porém, não acreditamos ser possível concebê-las hierarquicamente sob o ponto de vista de taxas ou níveis de letramento, dada a dimensão *ecológica* sob a qual os tomamos, como mencionamos anteriormente.

Assim considerando, importa ter presente que *eventos de letramento* e *práticas de letramento* estão interligados, pois os *eventos* são mediados por textos escritos e os sujeitos participam desses *eventos* à medida que atribuem sentido a eles, e isso ocorre por meio das *práticas de letramento* (com base em BARTON; HAMILTON, 2003 [1998]).

Together events and practices are the two basic units of analysis of the social activity of literacy. Literacy events are the particular activities where literacy has a role; they may be regular repeated activities. Literacy practices are the general cultural ways of utilizing literacy which people draw upon in a literacy event⁵¹ (BARTON, 1994, p. 37).

Ainda, em se tratando desta discussão sobre *eventos e práticas de letramento*, importa retomarmos conhecido quadro proposto por

⁵⁰ [...] eventos de letramento são atividades em que o letramento tem um papel. Normalmente, há um texto escrito, ou textos, que é central para a atividade e pode haver conversa em torno do texto. Os eventos são episódios observáveis que surgem a partir de práticas e são moldados por elas. A noção de eventos sublinha a natureza situada do letramento, que sempre existe em um contexto social. (Tradução nossa)

⁵¹ Juntos, eventos e práticas são as duas unidades básicas de análise da atividade social do letramento. Eventos de letramento são as atividades particulares em que o letramento tem um papel; eles podem ser repetidos em atividades regulares. Práticas de letramento são as formas culturais de utilização de letramento em que as pessoas se apoiam no evento de letramento. (Tradução nossa)

Hamilton (2000), para articulação de ambos os conceitos, com atenção a seus elementos constituintes. Tomemos o quadro:

Quadro 6 – Elementos constitutivos das práticas e dos eventos de letramento⁵²

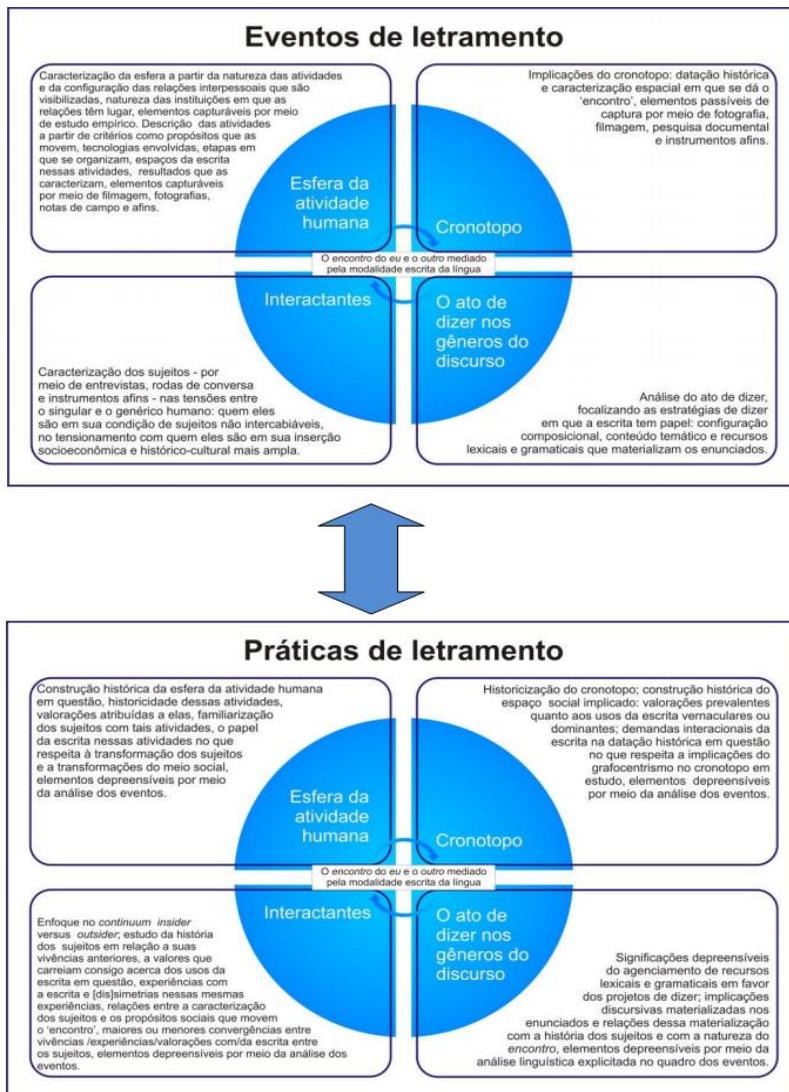
Elements visible within literacy events (These way be captured in photographs)	Non-visible constituents of literacy practices (These way only be inferred from photographs)
Participants: the people who can be seen to be interacting with the written texts.	The hidden participants – other people, or groups of people involved in the social relationships or producing, interpreting, circulating and otherwise regulating written texts.
Settings: the immediate physical circumstances in which the interaction takes place.	The domain of practice within which the events takes place and takes its sense and social purpose.
Artefacts: the material tools and accessories that are involved in the interaction (including the texts).	All the other resources brought to the literacy practice including non-material values, understandings, ways of thinking, feeling, skills and knowledge.
Activities: the actions performed by participants in the literacy event.	Structured routines and pathways that facilitate or regulate actions; rules of appropriacy and eligibility – who does/doesn't, can/can't engage in particular activities. ⁵³

Fonte: Hamilton (2000, p. 17)

⁵² O quadro encontra-se traduzido em Oliveira (2008, p. 103).

⁵³ *Constituintes não-visíveis das práticas de letramento*: Participantes ocultos: outras pessoas ou grupos de pessoas envolvidas em relações sociais de produção, interpretação, circulação e, de um modo particular, na regulação de textos escritos; Ambientes: o domínio de práticas dentro das quais o evento acontece, considerando seu sentido e propósito sociais; Recursos: todos os outros recursos trazidos para a prática de letramento, incluindo valores não-materiais, compreensões, modos de pensar, sentimentos, habilidades e conhecimentos; Atividades: rotinas estruturadas e trajetos que facilitam ou regulam ações, regras de apropriação e elegibilidade – quem pode ou não pode engajar-se em atividades particulares.

Em estudos de nosso grupo de pesquisa (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2013; 2015), propusemos a ressignificação desse quadro de Hamilton (2000), fazendo-o à luz do *simpósio conceitual* com o qual operamos nesta dissertação, o que teve como propósito buscar compreender as relações entre *eventos* e *práticas de letramento* na perspectiva do *encontro*, ensaiando tomar tais relações em uma perspectiva menos linear e mais dialógica. Segue a proposta de *diagrama integrado*, tal qual consta em Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013; 2015).

Figura 13 – Diagrama integrado⁵⁴.

⁵⁴ No Anexo 1 apresentamos este diagrama na posição horizontal, em formato maior, para melhor visualização.

Fonte: Cerutti-Rizatti, Mossman, Irigoite (2015), com arte final de Márcio J.R. de Carvalho.

Esse diferente engajamento dos sujeitos nos *eventos de letramento* ocorre pelos diferentes sentidos que eles atribuem aos *eventos*, pela proximidade ou familiaridade que os sujeitos têm com os textos escritos, o que remete aos conceitos de *letramentos vernaculares* e *letramentos dominantes*. Os *letramentos vernaculares* estariam ligados às vivências mais cotidianas de determinados contextos, que não são, em geral, institucionalizadas; eles

[...] corresponderiam a usos da escrita cuja historicização de vozes tende a se erigir mais efetivamente no plano de cada grupo cultural específico, verticalizando-se nele, mesmo que nunca insularmente, porque os universos locais estão imbricados em dialogia em sua gênese, e o estão exatamente pelo compartilhamento ontogenético que necessariamente os caracteriza e que, a seu turno, se deixa ver na linha da horizontalidade global (CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2014, p. 14).

Os *letramentos dominantes*, por sua vez, referem-se a atividades que além de ganharem o grande espaço, também ganharam o grande tempo, inter-relacionando passado, presente e futuro.

Entendemos que, tanto os *letramentos dominantes* quanto os *letramentos vernaculares* se dão no âmbito local, mas diferem quanto às vozes que se apuseram sobre os usos da escrita implicados em cada qual deles. “Os *letramentos vernaculares* estariam ligados ao cotidiano [de] grupos específicos e à historicidade que se gesta ali, sem maior imbricamento, no plano da horizontalidade” (CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2014, p. 12-13, grifos das autoras). Os *dominantes* seriam aqueles que transcendem os limites de grupos culturais específicos e que ganham outras vozes e vão paulatinamente se horizontalizando (com base em CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2014).

Entendemos, portanto, que a apropriação da modalidade escrita da língua não se dá fora de seus usos sociais, pois somente a técnica em si mesma estaria relacionada ao *modelo autônomo de letramento* e não ao *modelo ideológico*. Diante disso, entendemos também que a escrita, materializada em textos nos *gêneros do discurso*, se faz presente em

todo *evento de letramento*, quer o seja implícita ou explicitamente, e que esses *eventos* sinalizam para como os sujeitos valoram e usam a escrita nas diferentes *esferas de atividade humana*. Tais diferenças de uso se dão por conta da familiaridade ou não dos sujeitos com os diferentes *eventos de letramento* dos quais participam.

O fenômeno do letramento, portanto, está diretamente relacionado aos usos que os sujeitos fazem da escrita, presente na dimensão verbal dos *gêneros do discurso*, que têm lugar nas *esferas de atividade humana*. Desse modo, o *letramento* não se dá somente na *esfera escolar*, pois é um fenômeno⁵⁵ mais amplo que envolve os usos da escrita nas mais diferentes *esferas de atividade humana*, incluindo também a *esfera escolar*, mas não se limitando a ela. Relacionando esses conceitos à alfabetização, da qual trataremos na próxima seção, entendemos possível afirmar que a *alfabetização* é parte do fenômeno do *letramento*, está contida nele.

Compreendemos que a *alfabetização* distingue-se do *letramento* porque, a *alfabetização* é necessariamente constituída pelos processos de ensino e de aprendizagem do sistema alfabético, processos que, hoje, necessariamente têm lugar no âmbito dos usos sociais da escrita, condição que tende a esfumaçar – mas não apagar – as fronteiras com o conceito de *letramento*. Procuramos, com o diagrama a seguir, materializar essa compreensão.

⁵⁵ Tomamos *fenômeno*, aqui, como aquilo que se dá a conhecer pela cognição humana nas relações intersubjetivas, distinguindo-nos de abordagens metafísicas dissociadas das relações entre *subjetividade* e *alteridade* situadas no tempo e na cultura.

Figura 14 – Diagrama Letramento e Alfabetização.



Fonte: Abdala Martins (2015).

Assim, entendemos que a *alfabetização* é parte do *letramento* na *esfera escolar*, está contida nele. Já o *letramento* na *esfera escolar* é constitutivo do fenômeno mais amplo do *letramento*, que diz respeito a essa *esfera*, mas não somente a ela, envolvendo todas as demais *esferas da atividade humana* de que se constitui uma sociedade em que a cultura escrita tem lugar, algumas das quais representadas no diagrama, imediatamente anterior, Figura 14. Assim compreendendo, importa reconhecer especificidades da *alfabetização* que não se diluem no conceito mais amplo do *letramento*, mas que são dele constitutivas,

embora não necessárias⁵⁶; especialmente a consideração de que *alfabetização* supõe um percurso intencional no qual os sujeitos, em interação, propõem-se a ensinar e a aprender o sistema de escrita alfabética no âmbito dos usos sociais a que se presta essa modalidade da língua. Desse modo, *alfabetização* implica uma dimensão intrapsíquica bastante específica: ao alfabetizar-se o sujeito passa a operar cognitivamente com a modalidade escrita da língua na condição de quem se apropriou de conhecimentos que lhe permitem uma ação metacognitiva com a escrita, o que evidentemente só faz sentido para o uso social dessa apropriação.

2.3 APROPRIAÇÃO DA ESCRITA: UM OLHAR SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL

Assim como fizemos na seção anterior, 2.2, nesta seção não pretendemos resenhar em detalhes a história da alfabetização no Brasil. Também não iremos nos deter nos chamados *métodos de alfabetização* e nos predicados e/ou críticas a eles endereçados nos estudos que tratam desse tema; limitar-nos-emos a uma breve introdução geral sobre este tópico e discutiremos mais profundamente o enfoque histórico-cultural sob o qual os estudos relacionados à *alfabetização* foram propostos no Pró-Letramento.

Valemo-nos dos estudos de Mortatti (2000), referentes aos anos de 1876 e 1994, para apresentarmos um breve histórico dos diferentes movimentos da *alfabetização* no Brasil. O primeiro movimento se dá a partir de 1880, com o “método João de Deus”, presente na *Cartilha Maternal ou Arte da leitura*, escrita pelo poeta português João de Deus, a qual chega ao Brasil por meio de Antonio da Silva Jardim, que, na época, era professor de português da Escola Normal de São Paulo. Já o segundo momento é marcado pela forte defesa dos chamados *métodos analíticos*, em contrapartida àqueles nomeados *sintéticos*. Quanto ao terceiro momento, iniciou-se, segundo a autora, em meados da década de 1920, e evocaria uma interpenetração de métodos em posturas favoráveis ao chamado *método analítico*. “Dessa posição resulta um ecletismo processual e conceitual, que passa a permear as tematizações, normatizações e concretizações relativas à alfabetização” (MORTATTI,

⁵⁶ Considerada, aqui, a condição de analfabetos que participam de *eventos de letramento* quer por meio da tutela de outrem (MACIEL; LÚCIO, 2010), quer tomando a escrita como uma logografia (com base em SOARES, 1998).

2000, p. 26). Quanto ao quarto momento, é caracterizado pelos que defendem as propostas de Emília Ferreiro, baseadas no ideário piagetiano, as quais conviveram e ainda convivem paralelamente com uma contraposição caracterizada pela defesa do retorno dos *métodos sintéticos*. Mortatti (2000) registra, ainda, que, nos anos finais de sua pesquisa na década de 1990, emergiram reverberações dos estudos de Lev Vigotski nas discussões referentes à *alfabetização* no país, discussão na qual a autora não se detém em razão da cronologia de sua pesquisa.

Para compreender melhor esse percurso mencionado por Mortatti (2000), vamos, resumidamente, evocar diretrizes gerais que entendemos caracterizarem os chamados *métodos sintéticos* e *analíticos*, assim como o ideário construtivista de Emília Ferreiro. Para tanto, importa considerar que, historicamente, os métodos que marcaram o processo de alfabetização são

[...] aqueles métodos que elegem sub-unidades da língua e que focalizam aspectos relacionados às correspondências fonográficas, ou seja, o eixo da decifração e os métodos que priorizam a compreensão. Ambos têm como conteúdo o ensino da escrita, mas diferem em pelo menos dois aspectos: a) quanto ao procedimento mental, ou ponto de partida do ensino que se daria das partes para o todo nos métodos sintéticos e do todo para as partes nos métodos analíticos; b) quanto ao conteúdo da alfabetização que ensinam (FRADE, 2007, p.22).

Especificidades dos chamados *métodos sintéticos* tendem a remeter a comportamentos *behavioristas*, comportamentos operantes para aprender, associando estímulo e resposta, processo em que somente estímulos significativos devem ser reforçados (com base em FRANCO, 1997). As principais características de uma abordagem com essas especificidades parecem ser fundamentação no movimento que vai das partes para o todo; memorização e repetição; graduação; enriquecimento; e fácil aplicação (com base em FRANCO, 1997).

Procedimentos metodológicos sob essa orientação podem ser de natureza marcadamente silábica, marcadamente alfabética e/ou marcadamente fônica. A orientação fônica prevê o estudo de vogais separadamente, sua aglutinação posterior, assim como estudo de consoantes separadamente, sua aglutinação com vogais e entre si

mesmas. Dificuldades relacionadas à constituição das sílabas são trabalhadas gradativamente em palavras isoladas ou sentenças breves. A orientação marcadamente silábica, por sua vez, prevê estudo de uma palavra-chave, destacando a sílaba e focalizando famílias silábicas; depois, introduz-se a formação de novas palavras e, por sua vez, a formação de sentenças e de textos (com base em FRANCO, 1997). Entendemos que essa orientação em que prevalece um movimento ou outro tende a ser mais efetivamente teórica do que operacional, uma vez que professores que optam por abordagens sintéticas tendem a interpenetrar atividades com base nas relações grafêmico-fonêmicas e fonêmico-grafêmicas, com atividades de exercitação de famílias silábicas e memorização do alfabeto. Essa, porém, é uma consideração a carecer de estudos sistemáticos de pesquisa.

Já orientações metodológicas de natureza ‘analítica’ tendem a conceber que a aprendizagem se dá por *insight* e, compreendendo que as modalidades falada e escrita da língua são muito diferentes, preveem como necessário partir dos conhecimentos considerados mais simples para aqueles tidos como mais complexos (com base em FRANCO, 1997). É caracterizado por:

- a) parte de um texto significativo, para chegar, através de diferentes etapas, às partes que o compõem; b) a análise do todo precede à análise das partes e à síntese; c) implica em repetição, memorização, generalização; d) é graduado; há um crescendo nas dificuldades apresentadas e vocabulário explorado; padronizado; e) exige leitura suplementar, período preparatório, enfatizando a discriminação auditiva e visual, definição da lateralidade, análise e síntese; f) utilização da letra cursiva (FRANCO, 1997, p. 35).

Tais orientações metodológicas focalizam, em tese, a palavração e, posteriormente, historietas, pequenos contos em que os alunos participam da seleção de palavras e da organização de sentenças (com base em FRANCO, 1997).

Diferentemente desses dois movimentos – abordagens de fundamentação sintética e abordagens de fundamentação analítica –, em meados da década de 1980, ficou muito evidente no Brasil, um terceiro movimento, de ampla disseminação de estudos com base em proposições de Emília Ferreiro, o chamado *construtivismo*. Iniciando,

principalmente, em São Paulo, e depois, expandindo-se para outros estados, essa vertente fundamentava-se – e ainda o faz – no ideário piagetiano, o qual se caracteriza por ocupar-se de uma descrição formal da cognição humana; em se tratando de Emília Ferreiro, descrição esta no que respeita ao processo de aprendizagem da escrita por parte da criança.

O foco dessa abordagem são estágios implicacionais de desenvolvimento e a atenção ao movimento de construção e testagem/confirmação/refutação de hipóteses sobre o objeto de conhecimento, nesse caso a escrita. Ferreiro e Teberosky (1991 [1985]), no entanto, não propõem um novo ‘método de ensino da escrita’, compreendendo que a aprendizagem não depende de métodos; “[...] o método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar, porém não criar aprendizagem. A obtenção do conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991 [1985], p. 28-29).

As autoras empreendem, no período de 1974 e 1976, um estudo com base no método clínico piagetiano, envolvendo crianças de quatro a seis anos de idade. Desse estudo emerge a compreensão da

[...] *língua escrita*⁵⁷ como um *sistema de representação* e objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade e não como código de transcrição de unidades sonoras nem como objeto escolar; sua *aprendizagem* como *conceitual* e não como aquisição de uma técnica, ou seja, como um processo interno e individual de compreensão do modo de construção desse sistema, sem separação entre leitura e escrita e mediante a interação do sujeito com o objeto de conhecimento; e a *criança que aprende* como um *sujeito cognoscente, ativo* e com *competência linguística*, que constrói seu conhecimento na interação com o objeto de conhecimento e de acordo com uma sequência psicogeneticamente ordenada (MORTATTI, 2000, p. 266-267, grifos da autora).

⁵⁷ Mantemos *língua escrita* por se tratar de uma citação, mas entendemos mais apropriado *modalidade escrita da língua*.

Ferreiro e Teberosky, então, descrevem estágios implicacionais no processo de aprendizado da escrita por parte das crianças com as quais trabalharam, sendo eles: *pré-silábico*; *silábico*; *silábico-alfabético*; e *alfabético*. Podemos compreender, ainda, que há uma fase inicial, em que a criança reproduz traços típicos da escrita que identifica como suas formas básicas.

O estágio *pré-silábico* é aquele em que a forma dos grafismos é mais próxima a das letras, havendo uma maior variedade de grafismos, mas ainda não havendo grande quantidade e variedade de formas. No estágio *silábico* dá-se um avanço qualitativo, ocasião em que a criança trata cada letra como uma sílaba. No estágio *silábico-alfabético*, a criança faz uma análise mais complexa do “[...] *conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafias [...] e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica [...]*” (FERREIRO, TEBEROSKY, 1991 [1985], p. 196 e p. 209, grifo das autoras). E, enfim, no *estágio alfabético*, que constitui o final desse processo de aprendizagem, a criança passa a compreender que a sílaba é constituída de diferentes caracteres e realiza uma análise dos fonemas das palavras que pretende escrever (com base em FERREIRO; TEBEROSKY, 1991 [1985]).

Importa, nesta discussão, considerar que, mesmo as autoras não tendo proposto um ‘método de alfabetização’, a forma como seus estudos foram difundidos no Brasil suscitaram essa compreensão, de modo que escolas e professores modelizassem metodologicamente o que não era, na origem, método em si mesmo (com base em FRADE, 2003). De acordo com Frade (2007, p. 35),

[...] um problema que se constata na história dos métodos é que estes sempre vieram atrelados a um discurso único de eficiência, sem consideração dos limites internos de cada um, mas apenas dos problemas dos métodos que os precederam. Alguns autores vão dizer que a discussão dos métodos, historicamente, é fruto muito mais de um discurso apaixonado do que de evidências racionais sobre seus progressos. E poderíamos também dizer que mesmo a desmetodização que empreendemos no final do século XX foi um discurso muito apaixonado que beira a uma espécie de conversão (FRADE, 2007, p. 35).

Soares (2004) também aborda a questão dos métodos e as mudanças que os estudos de base *construtivista* representam para a *alfabetização* no Brasil. A autora afirma que “[...] para a prática da alfabetização, tinha-se, anteriormente, um método, e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria, e nenhum método” (SOARES, 2004, p. 11).

Entendemos, portanto, que essa busca pelo ‘melhor método de alfabetização’ ou pelo ‘método correto’ traz consigo implicações de toda ordem e parece se assentar em concepções de *língua* muito distintas. Enquanto os métodos *sintéticos* fundamentam-se em uma concepção sistêmica de *língua*, muito vinculada ao que Volóshinov (2009 [1929]) chama de *objetivismo abstrato*, os métodos *analíticos*, em nossa compreensão, vinculam-se muito estreitamente a uma concepção de *língua* como *comunicação*, o que nos remete ao ideário jakobsoniano (com base em JAKOBSON, 1974). Já o *construtivismo*, em nossa compreensão, remete ao interacionismo kantiano, tomando a *língua* como objeto de conhecimento a ser apreendido pelo sujeito cognoscente.

O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia, e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo (FERREIRO, TEBEROSKY, 1991 [1985], p. 26).

Tendo presente essas três formas distintas de ver a *língua*, consideramos que o Programa de formação continuada em estudo pautou-se em uma quarta concepção, o olhar para a *língua* como objeto social, como prática social, a partir de uma vertente histórico-cultural, focada na compreensão de que “[...] é necessário que [os alunos] façam uso da escrita em situações sociais e que se beneficiem da cultura escrita como um todo, apropriando-se de novos usos que surgirem” (FRADE, 2007, p. 32). Sob essa perspectiva, importa o domínio do sistema de escrita alfabética para que, em situações sociais do dia a dia nas

diferentes *esferas de atividade humana*, os sujeitos se valham dessa modalidade da língua em suas interações sociais.

Entendemos, pois, que metodologias de ensino da modalidade escrita só podem materializar-se a partir de bases epistemológicas que as fundamentam, o que remete a concepções de *sujeito* e de *língua* muito específicas.

A palavra 'metodologias' se refere a um conjunto amplo de decisões relacionadas ao como fazer e implica decisões relativas a métodos, à organização da sala de aula e de um ambiente de letramento, à definição de capacidades a serem atingidas, à escolha de materiais, de procedimentos de ensino, de formas de avaliar, sempre num contexto da política mais ampla de organização do ensino (FRADE, 2007, p. 32-33).

Em convergência com essa atenção à singularidade dos sujeitos e às dimensões sociais dos usos da escrita, temos presente que, a partir do final do século XX, principalmente com os estudos da psicologia da linguagem propostos por Lev Vigotski, novos horizontes surgiram no campo da educação, com especial atenção sobre a *alfabetização* – trata-se de um olhar que, sob vários aspectos, vemos como fundamento do percurso levado a termo pelo Programa Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem da forma como foi implementado, em Santa Catarina, no período objeto desta dissertação.

Os estudos vigotskianos vão além da biologia, mas sem excluí-la, não se ocupam somente com o sistema cognitivo humano; focalizam o universo social juntamente com os universos biológico e cognitivo, tendo presente que o desenvolvimento intelectual prossegue do social para o individual (com base em SMOLKA, 1993). Desse modo, pensam-se os processos de ensino e aprendizagem por meio da relação entre os sujeitos e o objeto de conhecimento, em uma base teórica que é histórico-cultural; não se trata de um *sujeito* no âmbito do racionalismo cartesiano, nem da *língua* tomada em sua abstração; ao contrário, o *sujeito* é concebido como parte da cultura e da história, pois ele não é somente produto do meio, mas é agente no processo de criação do meio (com base em VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2006) e faz uso social da *língua*. Sob esse olhar é papel da escola tratar a *língua* como objeto de conhecimento e também objeto de reflexão, pois é na escola que as atividades educativas são sistematizadas.

À luz do ideário vigotskiano, antes de frequentarem a escola, as crianças já participam de situações de aprendizagem; assim, têm uma história de apropriação do conhecimento prévia a situações escolares. Antes dos primeiros exercícios escolares de escrita, a criança já acumulou um patrimônio de habilidades que a auxiliará no processo de ensino e a aprendizagem da escrita (com base em VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2006). É, porém, na escola que o sujeito se apropria das experiências culturalmente acumuladas (com base em VIGOTSKI, 2007 [1968]).

Quando uma criança entra na escola, ela não é uma tábula rasa que possa ser moldada pelo professor segundo a forma que ele preferir. Essa placa já contém as marcas daquelas técnicas que a criança usou ao aprender a lidar com os complexos problemas de seu ambiente. Quando uma criança entra na escola, já está equipada, já possui suas próprias habilidades culturais. Mas este equipamento é primitivo e arcaico; ele não foi forjado pela influência sistemática do ambiente pedagógico, mas pelas próprias tentativas primitivas feitas pela criança, para lidar, por si mesma, com tarefas culturais (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2006, p. 101).

O olhar vigotskiano, desse modo, faculta uma análise psicológica para questões relacionadas ao ensino, sugerindo assim, uma reavaliação de aspectos consagrados no campo educacional (com base em REGO, 2013, p. 103). Para esse ideário, “[...] organismo e meio exercem influência recíproca, portanto o biológico e o social não estão dissociados” (REGO, 2013, p. 93). Os estudos vigotskianos, desse modo, vão de encontro a concepções ambientalistas ou inatistas, pois compreendem que o sujeito se constitui na relação com o meio e não se limita a um produto de características inatas ou de determinações na ambientação em que vive. O sujeito é datado e se historiciza a partir de suas características biológicas na cultura e na história, o que converge com o ideário bakhtiniano, que remete ao *sujeito* como situado no tempo e no espaço, conforme discutimos em seção anterior nesta dissertação.

Por essa compreensão de *sujeito* e também de *língua*, Vigotski (2007 [1968]) propõe que não se deve esperar que o sujeito, em nosso caso o aluno, atinja determinada idade para que um determinado conteúdo seja introduzido na aula, o que se dá na sujeição da

aprendizagem ao desenvolvimento nos moldes do ideário piagetiano. Aquele autor afirma que “[...] aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VIGOTSKI, 2007 [1968], p. 95). Assim, “[...] o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. Ele não se dirige para um novo estágio de processo de desenvolvimento, mas, em vez disso, vai ao reboque desse processo” (VIGOTSKI, 2007 [1968], p. 102). Compreendemos, então, que desenvolvimento não é pré-condição para a aprendizagem, e sim, que, à medida que o aluno aprende, ele se desenvolve.

No tratamento das relações entre aprendizagem e desenvolvimento, Vigotski (2007 [1968]) propôs a *Zona de desenvolvimento real* (ZDR) e a *Zona de desenvolvimento imediata* (ZDI) – esta última relaciona-se com o potencial de aprender, aquilo que está em fase de maturação; já aquela é o que o sujeito pode fazer sozinho, sem o auxílio de um interlocutor mais experiente.

A zona de desenvolvimento proximal [imediato] define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas 'brotos' ou 'flores' do desenvolvimento, em vez de 'frutos' do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal [imediato] caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VIGOTSKI, 2007 [1968], p. 98).

Assumindo uma perspectiva como essa, compreendemos que o trabalho docente é fundamental no processo de ensino e aprendizagem, considerando.

[...] o papel do professor como aquele sujeito social que tem sua ação junto aos estudantes de forma intencional e deliberada, tomando como sua tarefa primordial mediar os processos de elaboração dos conhecimentos historicamente sistematizados e acumulados pelo homem (GUEDES-PINTO, 2011, p. 21).

O professor coloca-se, então, como o interlocutor mais experiente que tem papel importante para que os alunos possam apropriar-se, neste caso, dos usos sociais da escrita. Esse olhar, no campo da *alfabetização*, assume substancial importância no âmbito do objeto deste estudo, tendo presente, sobretudo, as concepções de *língua* e de *sujeito* sobre as quais se institui.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: A BUSCA POR COMPREENDER POSSÍVEIS REVERBERAÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NAS COMPREENSÕES TEÓRICAS E NAS AÇÕES DOS DOCENTES

Olha para o céu. As estrelas agora estão mais nítidas. Olívia fala na sua memória: “Olha as estrelas. Enquanto elas brilharem haverá esperança na vida”. Ela sempre lhe dizia essas palavras. Tinham um misterioso sentido. As estrelas era um símbolo de pureza, qualquer coisa inatingível que a mão dos homens não havia ainda conseguido poluir: As criaturas que chafurdavam na lama podiam salvar-se se ainda tivessem olhos para ver as estrelas:

Haverá mesmo esperança no mundo?

(Érico Veríssimo)

Esta dissertação caracteriza-se como uma proposta de abordagem *qualitativa*, pois visa à interpretação de fenômenos e não à explicação deles sob uma perspectiva de verificabilidade e replicação. É um *estudo de caso* de cunho etnográfico, em que o ‘caso em estudo’ é o Programa Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem. O processo de pesquisa valeu-se de diversos instrumentos de geração de dados, objetivando à triangulação desses mesmos dados na análise. Trata-se de uma ação de pesquisa que se realiza com vistas a compreender *se* e *como* o PL Alfabetização e Linguagem reverberou junto a participantes desse Programa em suas diferentes instâncias: tutores, alfabetizadores e alfabetizados⁵⁸.

3.1 TIPIFICAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa insere-se na área de concentração da Linguística Aplicada; o objeto de estudo implica, pois, problemas linguísticos socialmente relevantes (com base em MOITA LOPES, 2006), querendo olhar a *língua* para além da imanência; ou seja, exigindo que

⁵⁸ Tal qual discutiremos à frente, os professores formadores participaram deste estudo, mas na condição de intérpretes da mencionada reverberação e não no que respeita à reverberação propriamente dita.

nos ocupemos dela nos usos, permeada pelas particularidades dos sujeitos, que são *constituídos* e não *instituídos* pelo outro (GERALDI, 2010b), nas relações que com ele estabelecem. Sob essa perspectiva, buscamos compreender nosso objeto de pesquisa, tomando-o em sua complexidade. Assim, optamos pela “[...] pesquisa qualitativa [que] é orientada para análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo de expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (FLICK, 2007, p. 28). É nosso propósito, pois, estudar um caso concreto, o Programa Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem, implementado no período de 2011 e 2012, respeitando o contexto em que tal programa de formação estava inserido, assim como singularidades de seus participantes.

Ao escolhermos a pesquisa qualitativa, optamos pelo interpretativismo. Nesse tipo de pesquisa evitam-se fazer generalizações, tendo presente que

[...] o problema da generalização na pesquisa qualitativa consiste no fato de que seus enunciados são, geralmente, construídos para determinado contexto ou para casos específicos, e baseiam-se em análises de relações, condições, processos, etc., nestes presentes. Essa ligação a conceitos normalmente confere à pesquisa qualitativa uma expressividade específica (FLICK, 2007, p. 241).

Assim considerando, fazemos a opção por esse tipo de pesquisa, já que, na área da Linguística Aplicada, não objetivamos replicar os resultados obtidos, pois analisamos o objeto dentro de um contexto específico, e esse contexto muda a cada nova pesquisa, já que lidamos com sujeitos singulares e compreendemos que tais sujeitos estão em constantes movências em sua constituição subjetiva.

Dentre os tipos de pesquisa qualitativa, nossa opção pelo *estudo de caso* se deu pelo “[...] desejo de se compreender fenômenos sociais complexos [...]” (YIN, 2005, p. 20), em especial, a *alfabetização* dentro do contexto do Programa PL, descrito no primeiro capítulo desta dissertação. Também “[...] o estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes [...]” (YIN, 2005, p. 26), o que vai ao encontro de nossa proposta de estudo que busca depreender *se e quais* possíveis ressignificações ocorreram considerada a

participação de tutoras, alfabetizadoras e alunos no PL Alfabetização e Linguagem, nos anos de 2011 e 2012.

Neste estudo não nos baseamos somente em uma única forma de gerar dados, pois compreendemos que é importante estudar o objeto de diferentes modos, buscando fontes que convirjam entre si e que nos facultem um olhar interpretativo mais efetivamente ancorado, isso porque o *estudo de caso* “[...] é estratégia de pesquisa que compreende um método que abrange tudo – tratando da lógica de planejamento, das técnicas de coleta⁵⁹ de dados e das abordagens específicas à análise” (YIN, (2008), p. 33).

Tomamos os sujeitos como sócio-historicamente situados, os quais se caracterizam por particularidades que foram respeitadas e consideradas na pesquisa. Também a condição de *pesquisador* não nos destitui de nossa singularidade e de nossa historicidade, tanto quanto não nos exime do cuidado para não irmos ao encontro dos participantes de pesquisa já com ideias preconcebidas e buscar deles respostas esperadas, incorrendo no risco do paradoxo do observador (com base em LABOV, 2008 [1972]).

Interessamo-nos pela pesquisa de base etnográfica porque ela busca estudar a cultura e a sociedade em uma perspectiva de atenção antropológica, e a escola e os sujeitos que nela interagem caracterizam-se por especificidades que demandam essa mesma atenção. Embora saibamos que não fizemos etnografia de fato, mas pesquisa ‘de base etnográfica’, é importante entendermos que, segundo André (2008), a etnografia, para os antropólogos, tem diferentes sentidos: “(1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas” (ANDRÉ, 2008 [1995], p. 27). Na área de educação, no entanto, não tende a ocorrer *pesquisa etnográfica* de fato, ou seja, “[...] fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito” (ANDRÉ, 2008 [1995], p. 28). Assim, esta pesquisa é um *estudo de caso* de cunho etnográfico e não etnografia em si mesma, sobretudo porque atuamos com o campo educacional e, nele, lidamos com questões epistêmicas que dizem respeito à apropriação o conhecimento, o que nos afasta de condutas que primem pela descrição antropológica em si mesma. Essa tensão já foi objeto do olhar de Street (2003a) em

⁵⁹ Ainda que compreendamos como *geração de dados*, mantemos *coleta*, aqui por se tratar de citação direta. Essa conduta será mantida ao longo desta dissertação.

resposta a críticas como de Brandt e Clinton (2002) cujo enfoque levava a desdobramentos das relações entre a abordagem antropológica dos estudos do letramento e as questões educacionais.

Nossa opção, portanto, por um *estudo de caso* de cunho etnográfico se origina em nosso interesse por um fenômeno específico no campo da educação, o Programa Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem; preocupamo-nos em conhecer, analisar e refletir – tão profundamente quanto nos seja dado fazê-lo – a/sobre eventuais incidências da participação desse Programa nas concepções teóricas e nas práticas de alfabetizadoras e, por conseguinte, nos processos de ensino e de aprendizagem de que elas tomam parte.

Assim, reiteramos nossa busca por compreender como se deu a participação no Programa, tanto sob o ponto de vista de tutoras quanto de alfabetizadores, considerando que, segundo André (2008, p.52), o *estudo de caso* de tipo etnográfico possibilita “[...] fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade complexa, composta de múltiplas variáveis” (ANDRÉ, 2008 [1995], p. 52).

Nesta discussão é importante considerar que o tempo que o pesquisador permanece em campo tem estreitas implicações com o tipo de pesquisa que realiza, podendo variar de acordo com a disponibilidade dos participantes. Assim, “[...] o período de tempo em que o pesquisador mantém esse contato direto com a situação estudada pode variar muito, indo desde algumas semanas até vários meses ou anos” (ANDRÉ, 2008 [1995], p. 29). Quanto a esse tempo de permanência em campo, é importante registrarmos que, além do período da geração de dados, por meio dos diferentes instrumentos de que trataremos à frente, já mantivemos um estreito contato com as tutoras ao longo do processo de formação continuada levado a termo no PL, o que implicou realização de seminários, atividades a distância via *Moodle* e troca de *e-mails*, registros com os quais contamos em nossos bancos de dados sobre o Programa.

Entendemos, ainda, que a pesquisa, em educação, de cunho etnográfico permite uma aproximação maior entre o pesquisador e o campo, fazendo com que haja uma interação mais efetiva entre todos os participantes. Desse modo, o pesquisador precisa observar como se dão “[...] as relações que configuram a experiência escolar diária [...]” (ANDRÉ, 2008 [1995], p. 41), compreendendo que essas relações são permeadas de ideologia, são relações de poder.

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados (ANDRÉ, 2008 [1995], p. 41).

Ao conhecer a escola mais de perto, o pesquisador cuja ação tem base etnográfica não faz um ‘retrato fiel’ da realidade que observa, mas uma interpretação do que analisa, e sua interpretação também não é neutra, não é isenta de valores, pois ele é um sujeito singular situado e traz sua historicidade para sua pesquisa; assim, “[...] a descrição etnográfica é marcada pelos traços distintivos do pesquisador” (ANDRÉ, 2008, p. 117). Enfim, ainda que estejamos seguros de que o desenho do processo de geração de dados registrado neste projeto nos coloca mais efetivamente como valendo-nos de instrumentos da etnografia em um *estudo de caso* e não realizando um *estudo de caso de tipo etnográfico* tal qual se desenha, entendemos que, se considerada nossa imersão neste processo, desde o seu início, na condição de parte da equipe que coordenou o Programa, percurso em que já vimos gerando dados em notas de campo à guisa de documentação do percurso, a aproximação com o campo nessas vivências nos permite caracterizar este estudo de caso como *de tipo etnográfico*.

3.2 O CAMPO E OS SUJEITOS PARTICIPANTES DE PESQUISA

Esta pesquisa tem como tema a *alfabetização*, especificamente o Programa Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem 2011-2012. Nesse período, no estado de Santa Catarina, participaram da formação continuada cinco formadores, 68 tutores de mais de cinquenta municípios e cerca de 1.200 professores alfabetizadores. Considerada a amplitude desse universo, seria inviável selecionar todos os envolvidos no Programa como participantes deste estudo, portanto exigiu-se de nós fazer um recorte nesse grupo, com base em nossos objetivos de pesquisa. Para isso, foi necessário estabelecer critérios para que a escolha não ocorresse ao acaso e que nosso recorte atendesse aos

objetivos de pesquisa, tendo presente que, segundo André (2008), quando se trata de estudos sobre a prática escolar precisamos observar outra questão, a escolha das práticas a serem estudadas, pois os critérios de escolha tendem a ser muito subjetivos. Assim, a seleção dos participantes de pesquisa foi feita com base, em grande parte, nos documentos que temos arquivados no banco de dados formado sobre o Programa, tanto em papel quanto em meio digital, e também em toda a organização no *Moodle* ao longo deste Programa.

Para fazer tal recorte, portanto, de modo a viabilizar a realização da pesquisa, inicialmente, optamos por considerar a divisão do estado de Santa Catarina em cinco grandes regiões: Sul; Grande Florianópolis; Planalto Norte; Planalto Serrano; e Oeste. Nossa decisão por tal divisão se deu porque não gostaríamos de centrar a abordagem somente em municípios centrais do estado; gostaríamos de poder ouvir formadoras, tutoras, alfabetizadoras e alunos das variadas regiões, desde os municípios mais centrais até aqueles mais interioranos, pois entendemos ser necessário compreender a cadeia de participantes do Programa.

Assim, a seleção das tutoras que participaram deste estudo se deu tendo como critério o engajamento delas no Programa. Entendemos que o contexto escolar requer muita atenção, cuidado e ética; dessa forma, fizemos uma lista das tutoras que, segundo dados dos relatórios tanto quanto da avaliação das professoras formadoras participantes do Programa⁶⁰, teriam evidenciado um crescimento, ao longo do processo, empenhando-se nas leituras e atividades, mostrando-se mais participativas e se envolvendo de modo mais efetivo no percurso realizado. Essa opção decorreu de nossa vontade de interagir com aqueles profissionais que – na avaliação do mencionado grupo de gestores/formadores – de fato assumiram o processo, dado que nosso propósito é estudar reverberações do Programa em questão e, não havendo efetiva adesão inicial de quem dele participou, entendemos que seria pouco produtivo esperar ter havido reverberações. Desse modo, assumindo a inferência inicial de que o envolvimento dos participantes, no todo, como era de se esperar, não se deu do mesmo modo, optamos por interagir com aqueles participantes que teriam tido uma atuação mais efetivamente engajada ao longo dele.

Nossa atuação na secretaria do PL nos permitiu participar de reuniões com esses gestores/formadores, tanto quanto ter acesso a documentos de avaliação e de acompanhamento do grupo, do que se

⁶⁰ Foram, ao todo, cinco professoras formadoras, todas elas com pós-graduação *stricto sensu* nas áreas de Linguística ou Educação.

originam dados que sustentam esse critério de escolha. Com a lista pronta, enviamos-la para o grupo das quatro professoras formadoras, pedindo a elas que analisassem a adequação dos nomes listados tendo como critério a natureza do envolvimento/participação/crescimento ao longo do PL. A partir do *referendum* obtido, com os ajustes propostos, selecionamos três tutoras por região, reduzindo a uma por região de acordo com aceitação e disponibilidade para participar da pesquisa.

Tendo realizado o processo de geração de dados com as tutoras selecionadas, quatro, no total, afunilamos mais efetivamente nosso olhar chegando às professoras alfabetizadoras. Para a seleção desse outro grupo, tivemos como base dois critérios: a) os relatórios enviados pelas tutoras, mostrando seu desenvolvimento ao longo do programa; e b) indicações das tutoras participantes do estudo. Assim, primeiro, observamos minuciosamente os relatórios que as tutoras enviaram ao longo do período do curso. Esses relatórios foram entregues mensalmente e contêm a descrição das atividades realizadas, listas de presença e alguns exemplares de atividades desenvolvidas pelas alfabetizadoras com suas respectivas turmas. Por meio desses relatórios, selecionamos cinco alfabetizadoras de cada tutora e, após a entrevista com cada uma dessas tutoras, selecionamos junto a elas a alfabetizadora que fez parte do seu grupo para a entrevista, contando também com a intenção e disponibilidade delas em participarem da pesquisa.

Inicialmente, nossa intenção era entrevistar cinco tutoras, uma de cada região do estado, porém, por conta da demanda de tempo para essas cinco viagens, considerando que o prazo de mestrado é de dois anos e também por conta de obstáculos para o custeio dessas viagens, optamos por finalizar o processo de geração de dados após a entrevista com a quarta tutora.

Quanto à seleção dos alunos, inicialmente também tínhamos os relatórios como fundamento, pois neles, nos exemplos de atividades realizadas pelas alfabetizadoras, constam atividades respondidas pelos alunos, ou seja, atividades implicadas no objeto de ensino e de aprendizagem. Além disso, durante a interação com as alfabetizadoras, era nossa intenção solicitar que elas nos auxiliassem na formação de grupos de crianças – entre três e cinco alunos –, com as quais trabalharam durante o processo de formação do PL, no entanto, por questões apresentadas a seguir – seção sobre *rodas de conversa* –, a configuração dessa interação com as crianças precisou ser revista e essa revisão será objeto de análise em capítulo à frente.

3.3 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Como se trata de um *estudo de caso* de cunho etnográfico, valemo-nos de fontes diferentes para geração de dados, pois é bastante comum no estudo de caso fazer uso de:

- a) várias fontes de evidências (evidências provenientes de duas ou mais fontes, mas que convergem em relação ao mesmo conjunto de fatos ou descobertas);
- b) um banco de dados para o estudo de caso (reunião formal de evidências distintas a partir do relatório final do estudo de caso);
- c) um encadeamento de evidências (ligações explícitas entre as questões feitas, os dados coletados e as conclusões a que se chegou) (ANDRÉ, 2008 [1995], p. 52).

Em nosso estudo, optamos por realizar *análise documental*, *entrevista*, *roda de conversa* e *nota de campo*, na busca de triangular⁶¹ os dados gerados, por meio desses instrumentos. Desse modo, por entendermos a importância da utilização de vários instrumentos de geração de dados para a compreensão da complexidade do objeto de estudo, nas próximas subseções vamos apresentar os detalhes desses instrumentos, fontes essenciais a nossa pesquisa.

3.3.1 Pesquisa documental

A análise documental, tal qual afirma Yin (2005), é relevante a quase todos os estudos de caso, pois pode apresentar informações fundamentais sobre o objeto de pesquisa. Os documentos analisados podem ser *cartas* e outros tipos de *correspondências*, *agendas*, *relatórios*, *documentos administrativos*, outros estudos do mesmo local

⁶¹ Entendemos *triangulação*, aqui, não na perspectiva positivista de ‘assegurar a veracidade da análise’, mas na busca de preservar um processo interpretativo que considere, do modo mais amplo possível, a complexidade que entendemos haver em estudos dessa natureza, sobretudo tendo presente que nossa interação em cada uma das regiões foi pontual: estivemos em cada uma delas uma única vez. Logo, a articulação de dados gerados por meio de todos os instrumentos possíveis parece-nos facultar, não a ‘precisão analítica’, mas a atenção à complexidade do fenômeno em estudo.

ou objeto e outros informativos da mídia etc (YIN, 2005). O pesquisador, no entanto, precisa estar ciente de que até mesmo os documentos não são um registro fiel da realidade, “[...] não se deve tomá-los como registros literais de eventos que ocorreram” (YIN, 2005, p. 112).

Desse modo, “[...] para os estudos de caso, o uso mais importante de documentos é corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes” (YIN, 2005, p. 112); ou seja, a análise de documentos não pode ser a única fonte de dados, e sim, uma aliada a outros instrumentos de geração de dados. Assim, “[...] os documentos podem fornecer outros detalhes específicos para corroborar as informações de outras fontes” (YIN, 2005, p. 114). Em nosso estudo, a pesquisa documental foi bastante relevante, pois, a partir dos documentos – *relatórios* – selecionamos nossos participantes de pesquisa, as tutoras, e também deles derivaram as bases para a seleção das professoras alfabetizadoras. A pesquisa documental, ainda, foi base para o processo de descrição do Programa registrada em capítulo anterior nesta dissertação. Esses documentos foram utilizados na triangulação com dados gerados nas entrevistas com as tutoras e as professoras, de modo a agenciar várias fontes para evitar o já mencionado paradoxo do observador (com base em LABOV, 2008 [1972]).

Tais relatórios compõem um rico acervo sobre o desenvolvimento do PL Alfabetização e Linguagem, já que foram enviados mensalmente durante dois anos e contêm listas de presença e documentos afins que nos facultam acompanhar, de fato, quem participou da formação, tanto quanto conhecer a descrição de cada um dos Encontros previstos na plataforma, conteúdo que permite analisar elementos acerca da apropriação teórica e clareza das tutoras quanto ao Programa e conceitos teóricos, além de conterem exemplos de atividades realizadas pelas professoras alfabetizadoras, em um conjunto de documentos em que se visibiliza a articulação entre teoria e prática. Ainda em se tratando de documentos, buscamos recolher materiais das alfabetizadoras envolvidas, exemplos de seus planejamentos e cadernos, do que nos valem para tentar compreender mais efetivamente suas vivências relatadas nas entrevistas feitas, ainda que não tenhamos levado a termo, no capítulo de análise a seguir, uma discussão aprofundada e pontual sobre tais documentos.

3.3.2 Entrevistas

Outro instrumento de geração de dados de que nos valemos foi a *entrevista*, que, segundo Yin (2005), pode facultar a apreensão de importantes elementos acerca do objeto de pesquisa: “[...] direcionadas – enfocam diretamente o tópico do estudo de caso; perceptivas – fornecem inferências causais” (YIN, 2005, p. 113). Sendo a entrevista “[...] uma das mais importantes fontes de informações para um estudo de caso” (YIN, 2005, p. 116).

A entrevista pode ocorrer de três formas distintas: *espontânea*, *focada* ou *levantamento formal*. Considerando que, na primeira, o pesquisador pode tanto abordar temas que estejam relacionados ao objeto de estudo quanto pedir a opinião do entrevistado; na segunda, o pesquisador permanece durante menos tempo com o entrevistado e guia-se por um conjunto de perguntas pré-organizadas; já na terceira, procura-se produzir dados mais quantitativos, com questões mais estruturadas e fechadas, para as finalidades deste estudo, o segundo tipo de entrevista, a *focada*, pareceu-nos mais apropriado. Tais entrevistas, mesmo com questões orientadoras, “[...] ainda são espontâneas e assumem o caráter de uma conversa informal” (YIN, 2005, p. 117). Para tanto, elaboramos cuidadosamente as questões, deixando que os entrevistados falassem bastante e comentassem acerca do que foi indagado. Mantivemo-nos atentos para perceber se as respostas não eram meras reflexões daquilo que o entrevistado acreditava ser o que o queríamos ouvir.

Ao realizar a entrevista, procuramos nos manter atentos à recomendação de que o pesquisador

[...] precisa ouvir com atenção aquilo que está sendo dito, precisa ser paciente com as pausas, com as explicações complexas, com a falta de precisão. Mas, por outro lado, ele precisa também saber usar bem o seu tempo e o do informante⁶² e então ser capaz de interromper na hora em que for necessário, fazer novas perguntas, rephrasing uma questão etc. Ele precisa, também, tentar ouvir com atenção as opiniões, os argumentos, os pontos de vista que divergem dos seus próprios, já que o

⁶² Concebemos como *participantes* de pesquisa e não como *informantes*; o termo foi mantido aqui por se tratar de citação.

estudo de caso deve procurar representar as diferentes perspectivas dos diferentes grupos que têm algum envolvimento com o caso analisado (ANDRÉ, 2008 [1995], p. 62).

Assim, pensando no papel do pesquisador ao propor uma *entrevista*, nossa opção foi pela *entrevista focal*; nos Apêndices A e B trazemos esse instrumento do qual nos valem tanto para a interação com as tutoras quanto com as alfabetizadoras.

3.3.3 Rodas de Conversa: uma proposta a partir dos grupos focais

As *rodas de conversa* têm sido usadas na pesquisa qualitativa, principalmente na área da Educação no que tange a questões ligadas ao uso da escrita.

O uso de rodas de conversa como instrumento de geração de dados tem sido relativamente frequente, especialmente em estudos que se propõem a compreender usos da escrita e configurações identitárias na relação com esses usos. Trata-se, em nossa compreensão, de um instrumento ainda a carecer de teorizações sob essa mesma denominação – *rodas de conversa* –, mesmo que, do modo como se constituem contemporaneamente, estejam profundamente imbricadas com o que a literatura da área tem chamado de *grupo focal* (PEDRALLI, 2014, p. 114).

Assim, como não temos mapeado literaturas específicas que tratem da *roda de conversa*, vamos trazer inicialmente o conceito de *grupo focal* ou *grupo foco*, na busca de ressignificá-lo para a proposta de *roda de conversa*, de modo que a tomamos como um dos instrumentos de geração de dados para o presente estudo.

A estrutura do *grupo focal* pode ser vista, pela primeira vez, na década de quarenta quando foi usada por Robert Merton e seus colaboradores. Já na década de cinquenta, o *grupo focal* foi usado em pesquisas de *marketing*; nos anos oitenta, expandiu-se para outras áreas, como Saúde e Ciências Sociais e, hoje, está muito presente na Antropologia, na Comunicação e na Educação (com base em DE

ANTONI *et. al.*, 2001). O *grupo focal* pode ser compreendido como originário da técnica de entrevista em grupo, processo em que

[...] o termo *grupo* refere-se às questões relacionadas ao número de participantes, às sessões semi-estruturadas, à existência de um *setting* informal e à presença de um moderador que coordena e lidera as atividades e os participantes. O termo *focal* é designado pela proposta de coletar informações sobre um tópico específico (DE ANTONI *et. al.*, 2001).

No *grupo focal*, o próprio pesquisador pode ser o moderador que conduzirá as discussões, propondo tópicos ou utilizando *gatilhos* que possibilitem o engajamento dos participantes nas reflexões. Podemos citar como uma das vantagens dessa estratégia a compreensão de que “[...] promove *insight*, isto é, os participantes se dão conta das crenças e atitudes que estão presentes em seus comportamentos e nos dos outros e do que pensam e aprenderam com as situações da vida, através da troca de experiências e opiniões entre os participantes” (DE ANTONI *et. al.*, 2001). Assim, nessa interação com o grupo, os participantes e o pesquisador podem perceber como os sujeitos compreendem questões de seu próprio contexto.

Nesta pesquisa, concebemos *roda de conversa* como um contorno bastante específico: uma *conversa*, planejada antecipadamente, com crianças dos anos iniciais já anteriormente mencionadas, *conversa* tomada em convergência com o conceito de *evento de letramento*, uma vez que se tratava de *rodas* nas quais o *artefato escrito* era fundamental, porque a *conversa* organizava-se por meio desse *artefato* e em razão dele, dado que o objetivo das *rodas* realizadas era atender a desdobramentos de nossa segunda questão-suporte de pesquisa, uma tentativa de compreender se o eixo sobre o qual o PL se estruturou – a busca por facultar a apropriação do sistema de escrita alfabética no escopo dos usos sociais dessa modalidade da língua – reverberava no modo como as crianças interagiam conosco no *evento* constitutivo da *roda*. Estávamos, pois, desde a geração de dados, cientes de que atribuíamos ao conceito de *rodas de conversa* uma especificidade singular em se tratando deste estudo. Importa, ainda, o registro de que não tomamos a interação apenas no âmbito do conceito de *evento de letramento* porque entendemos que a ele subjazia uma intenção marcada de geração de dados para finalidades de pesquisa.

Com tais delineamentos, nosso propósito inicial era realizar uma *roda de conversa* com as crianças que participaram, na condição de *alfabetizandas*, do processo implicado no PL Alfabetização e Linguagem, de modo a apreender suas formas de lidar com a modalidade escrita da língua, para, cotejando com dados gerados por meio das demais fontes, compreender mais efetivamente as implicações do Programa Pró-letramento Linguagem na realidade escolar nele envolvida. Como, no entanto, em alguns municípios as alfabetizadoras trocaram de escola, os alunos mudaram de cidade e/ou mudaram de escola e/ou mudaram de turno e não tinham mais contato com essas alfabetizadoras, tivemos que reorganizar as *rodas de conversa* e selecionar novos participantes, agora alunos atuais de tais alfabetizadoras, ou seja, alunos sendo alfabetizados por elas após sua participação no PL. Essa substantiva alteração no planejamento inicial de pesquisa será objeto de discussão por ocasião da análise dos dados à frente.

A partir dessas considerações, propomos, então, a *roda de conversa*, do modo como ela vem sendo tratada em nosso grupo de estudo⁶³ em pesquisas já finalizadas por Pedralli (2011; 2014) e Giacomini (2013), o que dialoga com proposições de Vóvio e Souza (2005). As *rodas de conversa* seriam, então, uma resignificação desses *grupos focais*, no entanto queremos explicitar “[...] que os dois instrumentos se distinguem se considerada a compreensão de que o investigador no *grupo focal* tende a empreender uma ação *sobre os* sujeitos, ao passo que nas *rodas de conversa* o enfoque parece ser uma ação *com os* sujeitos” (PEDRALLI, 2014, p. 116). Tendo, pois, como base nossas concepções teórico-epistemológicas, para nós é fundamental empreender ações *com* os sujeitos, pois os compreendemos como singulares, situados em relação ao tempo e ao espaço sociocultural.

Assim, nossa proposta era o *encontro* com as crianças (com base em PONZIO, 2010), *encontro* este entre pesquisador e participantes, *encontro da outra palavra com a palavra outra* (com base em PONZIO, 2010), em ausculta àquilo que tais crianças pudessem enunciar sobre suas vivências escolares com a escrita. Diferenciamos-nos, então, do *grupo focal* tomado como um processo em que o pesquisador interage com os participantes no limite da geração de dados de pesquisa: uma interação que atentasse para as singularidades dos sujeitos para além de

⁶³ O já mencionado grupo ‘Cultura escrita e escolarização’, no âmbito do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada da Universidade Federal de Santa Catarina.

sua inserção macrosociológica, embora tenhamos ciência das restrições para tal, considerada a natureza pontual da *roda de conversa* aqui prevista. Trata-se, porém, de uma *busca por* novos modos de interagir com os participantes de pesquisa, modos que se aproximem mais efetivamente de estratégias de natureza etnográfica. Entendemos, pois, as *rodas de conversa* como ocasiões em que os sujeitos participantes de pesquisa estão em constante tensão, pois trazem para o *encontro* sua história, suas particularidades, assim como o pesquisador não chega ao *encontro* destituído de suas vivências, já que traz suas impressões, sua ideologia, faz suas escolhas, no *encontro* com os participantes de pesquisa.

Atentos a essas especificidades, mas também atentos às restrições de tempo de um processo de geração de dados no âmbito de uma pesquisa de Mestrado, no caso específico deste estudo, nosso propósito inicial era realizar uma *roda de conversa* com cada um dos cinco grupos de crianças alfabetizadas envolvidas no estudo, ainda que teorizações sobre *grupo focal* recomendem mais do que isso. Não foi, porém, possível realizar as cinco *rodas de conversa*, pois, quando fomos ao último município, os alunos da alfabetizadora participante da pesquisa estavam realizando outras atividades por conta do ensino integral que acontece na escola, e a alfabetizadora encontrava-se em atividades fora da escola. Assim, ainda que tenhamos agendado antecipadamente nossas vivências naquele espaço, questões locais de organização das ações educacionais inviabilizaram a interação prevista na *roda de conversa* ali, o que também será objeto de discussão por ocasião da análise de dados nos capítulos à frente.

Quanto às professoras formadoras, após a análise dos dados referentes às tutoras e às alfabetizadoras, organizamos um *handout*, Apêndice C, e reunimos as quatro docentes para ouvir suas impressões a respeito de nossa análise. Para isso, organizamos também uma *roda de conversa* com elas na qual apresentamos nossos dados e nossa interpretação e abrimos espaço para que elas se posicionassem em relação a nossas interpretações. Essa avaliação das professoras formadoras não constituiu seção específica de análise no capítulo que segue; valemo-nos dos dados gerados nesta última *roda* para complementar o processo de análise que responde pontualmente às três primeiras questões-suporte, como mostraremos à frente.

3.3.4 Notas de campo

As notas de campo são um importante instrumento de geração de dados para registrar momentos da pesquisa importantes para nossa interpretação dos dados. Muitas vezes, as notas de campo são mais significativas que o uso de aparelhos eletrônicos, como gravadores e máquinas fotográficas, isso porque mostram uma participação mais efetiva do pesquisador, o seu olhar em relação ao campo e aos participantes. Segundo Duranti (2000 [1982]), as notas de campo,

[...] en primer lugar, aportan una dimensión experiencial, subjetiva de haber estado allí, que no está al alcance de la vista ni del oído en la grabación. [...] En segundo lugar, la notas son un documento informativo sobre los participantes en la interacción: su procedencia cultural, su profesión, status social, edad, conocimiento previo y relación de unos con otros. [...] En tercer lugar, queremos ser más que una simple “personacámara” en las interacciones en las que participamos (DURANTI, 2000 [1982], p. 164).

Desse modo, em nossa pesquisa, valemo-nos de notas de campo registradas ao longo dos anos de formação do PL, 2011-2012, que nos auxiliaram a acompanhar o percurso de imersão das tutoras, principalmente, no processo de formação continuada em questão.

Entendemos, então, que com esses quatro instrumentos de geração de dados – *análise documental*, *entrevistas* e *rodas de conversa* –, tomados sob a lógica da triangulação, tivemos meios que nos possibilitaram interpretar os dados e compreender, com base em nossas questões de pesquisa, como se deu o processo de formação do Pró-Letramento em se tratando tanto das tutoras e alfabetizadoras, quanto dos alunos.

3.4 DIRETRIZES PARA ANÁLISE DE DADOS

Partindo de nossas concepções de *língua* e *sujeito* e indo ao encontro de nossa proposta de *simpósio conceitual* entre a filosofia da linguagem bakhtiniana, a psicologia da linguagem, de fundamentação vigotskiana e a antropologia da linguagem, com base nos estudos de

letramento com foco no Reino Unido, propomo-nos a analisar os dados de nossa pesquisa a partir do *diagrama integrado* delineado em nosso grupo de pesquisa e materializado em Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013) e do qual nos ocupamos no aporte teórico em capítulo anterior – Figura 13 –.

Desse modo, entendemos as *entrevistas* e as *rodas de conversa* como *eventos de letramento*. Nas *entrevistas* deu-se nosso *encontro* com as tutoras, com as alfabetizadoras e as crianças, à luz de uma determinada *configuração cronotópica*, tanto nós quanto elas, trouxemos ao *encontro* nossa historicidade como sujeitos singulares. Esse *encontro* deu-se na *esfera escolar*, na busca por depreender ressignificações em suas *práticas de letramento*, no que concerne à atuação profissional, após a participação no PL, materializando nosso *ato de dizer* no *gênero do discurso entrevista*, tal qual apresentamos no capítulo teórico. Já na relação entre *eventos de letramentos* e *práticas de letramento*, pensando na *esfera de atividade humana*, no *cronotopo*, nos *interactantes* e no *ato de dizer* materializado nos *gêneros do discurso*, articulamos as questões de pesquisa com essas implicações do *diagrama*, como mostraremos no capítulo a seguir.

3.5 ETAPAS DE GERAÇÃO DE DADOS

Considerando os instrumentos de geração de dados delineados na seção 4.3, *análise documental*, *entrevista* e *roda de conversa*, as etapas por meio das quais a geração de dados para esta pesquisa aconteceu correspondem aos quatro momentos descritos a seguir.

Quadro 7 – Etapas de geração de dados

ETAPAS	INSTRUMENTO	DESCRIÇÃO
1ª etapa	Análise documental – fase 1	Esta etapa foi realizada previamente, a fim de mapearmos os documentos do Pró-Letramento, conforme descrevemos no segundo capítulo deste projeto.
2ª etapa	Entrevista 1	Nesta etapa realizamos entrevistas semiestruturadas com cada

		uma das tutoras selecionadas para participar deste estudo.
3ª etapa	Entrevista 2	Está etapa ocorreu concomitantemente às entrevistas com as tutoras. Também realizamos entrevistas semiestruturadas e individuais com as professoras alfabetizadoras.
4ª etapa	Roda de Conversa	Após as entrevistas com as tutoras e com as alfabetizadoras, realizamos <i>rodas de conversa</i> com as crianças que foram alunas das professoras alfabetizadoras ao longo da formação do PL.
5ª etapa	Análise documental – fase 2	Concluída a etapa anterior, analisamos cadernos das crianças e materiais afins de modo a triangular com resultados das <i>rodas de conversa</i> .
6ª etapa	Entrevista 3	Concluído o processo de geração e análise inicial dos dados, realizamos a <i>roda de conversa</i> com as quatro formadoras do Programa, apresentando-lhes uma síntese da análise levada a termo, de modo a conhecer sua avaliação sobre o todo do processo analítico.

Após a geração de dados e a transcrição das *entrevistas e rodas de conversa*, pois gravamos estes *eventos de letramento*, nos debruçamos sobre a análise, fazendo uso do *simpósio conceitual* para interpretarmos os dados. Assim, no capítulo que segue apresentamos essa mesma análise.

4 POSSÍVEIS REVERBERAÇÕES DO PL: UM OLHAR PARA OS *SUJEITOS* EM FORMAÇÃO CONTINUADA

Sim, sim, por mais machucado [...] que a gente possa estar, sempre é possível encontrar contemporâneos em qualquer lugar do tempo e compatriotas em qualquer lugar do mundo. E sempre que isso acontece, e enquanto isso dura, a gente tem a sorte de sentir que é algo na infinita solidão do universo: alguma coisa a mais que uma ridícula partícula de pó, alguma coisa além de um momentinho fugaz.

(Eduardo Galeano)

Este capítulo de análise se organiza para responder à questão geral de pesquisa, apresentada na introdução desta dissertação e retomada aqui: **Considerando a configuração sob a qual o Programa Pró-Letramento Linguagem foi implementado no Estado de Santa Catarina, anos 2011-2012, é possível depreender reverberações de natureza praxiológica em se tratando dos participantes deste estudo? Em caso afirmativo, como se caracterizam tais reverberações?** Ao longo da discussão que levaremos a termo nas seções que constituem este capítulo, apresentaremos as inteligibilidades decorrentes de nosso olhar interpretativo, com base no aporte teórico apresentado no segundo capítulo desta dissertação e nas diretrizes metodológicas contidas no *Diagrama Integrado* apresentado no terceiro capítulo.

Para responder a essa questão geral de pesquisa, propusemos, então, os seguintes desdobramentos: 1) Que reverberações de natureza praxiológica são depreensíveis: a) em se tratando das tutoras participantes deste estudo?; e b) em se tratando das alfabetizadoras participantes deste estudo?; 2) É possível depreender incidências dessas reverberações junto a alunos que participaram deste processo estando imersos em classes atendidas por tais alfabetizadoras formados por tais tutoras? Quais? 3) Tendo respondido às questões-suporte *a* e *b* e submetendo os resultados de sua análise às quatro *professoras formadoras* do Programa, como tais profissionais se posicionam em relação à depreensão de tais reverberações?

Partindo desses desdobramentos, a nossa base está no *encontro* como questão norteadora para análise dos dados gerados, *encontro* das formadoras com as tutoras do PL; das tutoras com as alfabetizadoras; e

por fim, das alfabetizadoras com seus alunos – desdobramentos que correspondem às questões-suporte *a* e *b* retomadas no parágrafo anterior. Para isso, tendo o *encontro* como base, propomo-nos a organizar esta análise em *encontros* de duas configurações distintas: primeiramente, o *encontro* das formadoras com as tutoras, considerando os *eventos de letramentos* que constituíram esse *encontro* e as reverberações nas *práticas de letramento* das tutoras; e, em um segundo momento, o *encontro* das tutoras com as alfabetizadoras; as razões de levarmos a termo essa articulação serão explicitadas no corpo da análise. E ainda, o *evento de letramento* do qual participamos com os alfabetizando. Os dados gerados para a terceira questão-suporte, que corresponde à *roda de conversa* com as professoras formadoras, serão tratados como complementares nas discussões que correspondem às três grandes seções de que se constitui este capítulo, as quais relacionam-se às duas primeiras questões suporte. Trata-se, pois, de organizar este capítulo, a partir de nossa imersão em campo, por meio das *entrevistas*, *notas de campo*, *análise documental* e *rodas de conversa*, interpretando os dados gerados à luz do aporte teórico.

Na organização desses três movimentos analíticos, entendemos que o primeiro deles – o *encontro* entre as formadoras e as tutoras – é instituidor do que vamos nomear como um *entrelugar*; já o segundo, *encontro* entre tutoras e alfabetizadoras, é caracterizado pelo que vamos chamar aqui de *interferência*; e, no terceiro, focalizamos a apropriação do sistema de escrita alfabética na relação com os usos sociais dessa modalidade da língua por parte dos alunos dessas alfabetizadoras. Para isso, dividimos este capítulo analítico nas mencionadas três seções: na primeira delas focalizaremos o *encontro* das tutoras com as formadoras, processo no qual interpretamos haver indícios de um *entrelugar* em que estariam as tutoras, remetendo a um *continuum* entre *autonomia* e *heteronomia* no sentido vigotskiano desses conceitos; na segunda, discutiremos o *encontro* entre as tutoras e as alfabetizadoras; e, na terceira, focalizaremos o *evento de letramento* que propomos aos alunos por meio da *roda de conversa*. Ao longo das seções, faremos inserções do olhar das professoras formadoras para nossas interpretações dos dados, com base na *roda de conversa* que realizamos com essas participantes de pesquisa.

4.1 EM BUSCA DA COMPREENSÃO DO *ENCONTRO* ENTRE AS FORMADORAS E AS TUTORAS

Ao longo desta seção vamos discutir o *encontro* das formadoras com as tutoras advogando em favor da interpretação da existência de um *entrelugar* em um *continuum* entre *autonomia* e *heteronomia*, na busca por responder à primeira parte de nossa primeira questão suporte, ou seja, reverberações praxiológicas em se tratando das tutoras participantes do estudo. Entendemos esse *entrelugar* como um movimento para a apropriação teórica em articulação com a metodologia; desse modo, em se tratando das reverberações praxiológicas, inferimos que essas reverberações se instituíram sob a perspectiva do *entrelugar*, pois compreendemos ter havido um movimento de iniciação da apropriação dos conceitos capitais discutidos ao longo da formação do PL, apresentados no primeiro capítulo desta dissertação, e as estratégias metodológicas na articulação com esses conceitos capitais, tanto quanto a compreensão dessas tutoras como *interactantes* do *encontro* acerca de sua condição ainda de *heteronomia*, por isso entendemos haver um *continuum* entre *autonomia* e *heteronomia*.

4.1.1 Apresentando as tutoras participantes deste estudo

Nesta subseção, nosso olhar volta-se à singularidade das tutoras participantes deste estudo, em sua constituição como *sujeitos* históricos. Desse modo, apresentaremos um breve histórico de cada uma delas, registramos sua formação e sua trajetória profissional, para, ao longo deste capítulo, retomar pontualmente especificidades que caracterizam essas mesmas tutoras nas relações estabelecidas com as alfabetizadoras que também participam deste estudo e, em alguns casos, também em se tratando de relações indiretamente estabelecidas com as crianças que constituem o grupo desses mesmos participantes.

A primeira participante deste estudo, a qual chamaremos de *AMM*.⁶⁴, iniciou sua formação com o curso Magistério e em seguida trabalhou como professora substituta na rede estadual de ensino, atuando

⁶⁴ Para preservarmos a codificação das participantes de pesquisa, optamos por usar suas iniciais embaralhadas, adicionando outra letra a essas iniciais; evitamos nomes fictícios, dada sua artificialidade, tanto quanto designações que fugissem ao signo verbal.

de 1^a a 4^a série, hoje 1^o ao 5^o ano, do Ensino Fundamental. Por conta de exigências curriculares, fez graduação em Pedagogia e também uma Especialização em Metodologia de Ensino. É professora efetiva da rede municipal de um dos municípios abordados⁶⁵ nesta pesquisa e atualmente está lotada na Secretaria de Educação também de seu município. Ao longo de sua carreira participou de inúmeros cursos oferecidos pelas redes de ensino, sendo hoje formadora do PNAIC.

A segunda participante deste estudo, a qual designaremos como *RFC.*, iniciou sua formação cursando a graduação em Letras Português e, após alguns semestres, transferiu-se para Letras Português e Inglês, pois tinha também interesse no estudo da língua inglesa. Concomitantemente a sua formação, lecionou em diferentes turmas, tanto do Ensino Fundamental, séries iniciais e finais, quanto do Ensino Médio. Formou-se na graduação em 2007 e logo após ingressou em uma Especialização em Práticas Pedagógicas e Interdisciplinares. Atualmente é professora efetiva da rede estadual assim como da rede de ensino de um município vizinho ao seu, atuando, durante o período diurno, no setor de Apoio Pedagógico de uma escola de tempo integral. No momento, cursa Mestrado na área de Linguagem e é também formadora do PNAIC.

A terceira participante deste estudo, que designaremos por *IKM.*, formou-se no Magistério, depois graduou-se em Pedagogia com ênfase nos anos iniciais. Fez uma Especialização em Currículo e Metodologia dos Anos Iniciais e Educação Infantil, também tem Mestrado na área de Educação, com foco em supervisão e orientação educacional. Atualmente, está cursando Letras Português. É efetiva desde o ano de 2010 pela rede pública de seu município na área de supervisão escolar. Tem larga experiência como professora dos anos iniciais, tendo atuado cerca de sete anos com turmas de 1^o ano. Além disso, é professora substituta em uma universidade pública na disciplina de Estágio Curricular e, a exemplo das demais tutoras participantes deste estudo, é também formadora do PNAIC.

A quarta participante deste estudo, que designaremos por *LTG.*, formou-se no magistério, em seguida fez graduação em Letras Português e Inglês e depois, por exigências curriculares, fez graduação em Pedagogia. Concluiu duas Especializações, uma em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e outra em Gestão Educacional. Tem Mestrado na área de Educação, com foco na Gestão Educacional. Vale

⁶⁵ De modo a evitar a identificação dos participantes de pesquisa, não nomearemos os municípios ao longo da análise.

destacar que converteu em livro publicado sua dissertação. Tem larga experiência com o Ensino Fundamental, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais; também atuou como gestora escolar. Hoje está aposentada, mas fez novo concurso e trabalha como servidora efetiva lotada na Secretaria de Educação de seu município, atuando com formação de professores e também como formadora do PNAIC.

Como já apresentamos no terceiro capítulo desta dissertação, sobre a metodologia da pesquisa, nosso planejamento inicial previa que entrevistáramos cinco tutoras, porém, por questões de natureza operacional, tanto quanto de nossas possibilidades de agenda e de possibilidades de agenda das participantes de pesquisa, assim como de tempo para finalização da dissertação, tornou-se inviável ir a todas as cinco regiões do estado, restringindo-nos, pois, a quatro delas. Assim, nossa análise será realizada com base no *encontro* com essas quatro tutoras mencionadas até aqui. Destacamos, no breve perfil que apresentamos, que três delas cursaram o Magistério antes da graduação e que todas enfatizaram a importância desse curso em nível de Ensino Médio para sua formação, pois, segundo as tutoras, o Magistério facultou-lhes mais efetivamente conhecimentos acerca da prática de ensino, e isso as auxiliou muito no início de suas carreiras como docentes. Outro ponto importante a ser destacado é que, tal qual já pontuamos, todas as quatro tutoras continuam atuando com formação continuada na condição de formadoras do PNAIC.

4.1.2 Índícios de um *entrelugar*: um *continuum* entre *autonomia* e *heteronomia*

Tendo apresentado, brevemente, na subseção anterior, as tutoras participantes deste estudo, nesta subseção vamos nos ocupar da discussão do que entendemos ser um *entrelugar* conceitual em se tratando dos resultados do processo de formação de que todas participaram. Entendemos esse *entrelugar* como um movimento rumo à apropriação, em um percurso no qual essa mesma apropriação ainda não foi consolidada (com base em VYGOTSKI (2012 [1931]), CERUTTI-RIZZATTI, TOMAZONI, PEDRALLI, 2012; MARTINS, 2015). Desse modo, entendemos que há momentos em que as tutoras apresentam *autonomia* em relação ao interlocutor mais experiente – nesse caso, as formadoras do PL –, como trata Vigotski (2007 [1968]) e, também, Wertsch (1985), em relação à apropriação e à evocação de *conceitos científicos* (VIGOTSKI, 2009 [1934]) capitais, discutidos ao longo do

processo de formação e dos quais nos ocupamos no primeiro capítulo desta dissertação, quando descrevemos o Programa em estudo. Por outro lado, há, ainda, momentos em que entendemos que as tutoras apresentam *heteronomia*, pois parecem mesclar conteúdos de *conceitos científicos* com representações características de *práticas sociais de referência* (HALTÉ, 1998) da *esfera escolar*.

Ao iniciar a formação continuada no ano de 2011, as tutoras ainda desconheciam o Programa Pró-letramento, não sabendo com precisão como seria o processo de formação. *AMM.* explicita suas indagações:

- (1)⁶⁶ *Eu fui convidada pela secretaria de educação... mas:::... eu não tinha a dimensão que ia ser o pró-letramento... a::: a princípio eu pensei que eu ia lá pra Florianópolis pra te aquela semana lá e eu ia repassar o que eu aprendi naquela semana... não tinha a dimensão do todo o movimento que ele ia dar durante todo aquele ano. (AMM., entrevista realizada em 10 de novembro de 2014)*

Não só *AMM.*, como também as demais tutoras afirmaram que aceitaram o convite para participarem do PL, no entanto elas não esperavam que o processo de formação se delinearía do modo como o PL o propôs, pois, de acordo com elas, as formações continuadas de que costumavam participar eram mais pontuais e de curta duração, como explica *IKM.*:

- (2) *Eu lembro que eu até tive oportunidades ao longo desses sete anos que tive na alfabetização... porque oportunidades de ter por exemplo... a::: formação lá na região... a gered e a secretaria de educação do estado organizava grupos com pessoas da própria universidade*

⁶⁶ As transcrições das falas foram realizadas com base nas normas de Análise da Conversa, apresentadas na obra: PRETI, Dino (Org.). **Fala e escrita em questão**. 3 ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006. Em que: / representa truncamento; : prolongamento de vogal e consoante (como s,r); ? interrogação; - silabação; ... qualquer pausa; e Maiúscula para entonações enfáticas. Nossa opção por uma observância mais cuidada das normas desta área dos estudos linguísticos nos faz abrir mão do uso de pontuação ao longo dos excertos e de maiúsculas como indicadores de início de frases ou de nomes próprios. Estamos cientes de que essas normativas dificultam em parte a leitura, mas salvaguardam marcas enunciativas que entendemos importantes no processo de análise.

né? Que faziam uma formação bastante intensa assim com o grupo... mas eram formações esporádicas sabe? Não num cunho CONTinuada... aquela que está o tempo todo indo pra teoria indo pra prática (IKM., entrevista realizada em 19 de maio de 2015).

Inferimos que as tutoras, como *interactantes* desse encontro, que se instituí por meio da formação continuada, compreendem a importância da formação em sua atuação como profissionais; não se veem prontas, acabadas e, mesmo após anos de estudo e de prática pedagógica, buscam e valoram novos cursos. Essa compreensão nos leva às discussões de Geraldi (2010) e de Miotello (2011), à luz da arquitetônica bakhtiana, sobre a inconclusibilidade do *sujeito*, sobre a importância da *alteridade*, do olhar exotópico do *outro* na constituição – e não na instituição – desse mesmo *sujeito*.

Considerando que o Programa Pró-letramento, do modo como foi delineado pela UFSC a partir da proposta inicial do MEC, esteve ancorado na perspectiva histórico-cultural e que, como discutimos no capítulo teórico desta dissertação, tal perspectiva prospecta uma concepção de *sujeito* em sua singularidade, perguntamos às tutoras se as bases teóricas apresentadas ao longo do PL eram novas para elas e se as entendiam também como sendo desconhecidas até então das alfabetizadoras ou se, contrariamente a isso, já haviam sido discutidas em outro momento; nosso enfoque era saber como e se tais bases teóricas contribuíram para eventuais ressignificações da prática em sala de aula. Quanto a isso, *LTG.*, evocando sua memória de formação continuada respondeu:

- (3) *Era muito fragmentada... era muito fragmentada né? Eles estudavam vários autores Piaget Vigotski Emília Ferreiro é::: é: e aí a gente via pela utilização do próprio livro didático que isso não era claro né? Porque quando o professor... não é que ele tem que ele tenha que ter só um autor... mas ele tem que conhecer... afinal o que que Piaget estudou em que que ele contribuiu na educação... o que que a Emília Ferreiro contribuiu... não é MÉtodos né? Porque as pessoas não escreveram métodos... elas escreveram pesquisas que ajuda a contribuIR é::: com:: com o entendimento... como é que a criança aprende... então é Vigotski e a teoria histórico-cultural cultural que deve embasar o trabalho DO professor em sala de aula... então isso era muito fragmentado... ora se usava uma coisa ora se era construtivista... claro que isso não é*

possível superar na sala de aula... porque o professor vai fazer esse processo de de de transitar e ora ele tá aqui e ora ele tá lá... mas o pró-letramento ajudou os professores a se vê e se verem nesse processo né? Teoricamente a se olhar melhor... a ter os pés no chão (LTG., entrevista realizada em 05 de março de 2015).

Com base em Guedes-Pinto, Gomes e Borges da Silva (2008, p. 37), entendemos que “[...] nossas interpretações estão construídas em nível de discurso [...] as análises se dão a partir de determinada versão narrada pelo sujeito pesquisado”. Sob essa ciência, inferimos do excerto (3) que *LTG.* sugere conhecer os principais autores que têm sido referenciais nos estudos da alfabetização, compreende também que Emília Ferreiro, ao trazer os estudos piagetianos para o Brasil, não consolidou a proposição de um método, ocupando-se de tematizar estágios implicacionais na aprendizagem infantil no processo de alfabetização, no entanto, com a popularização e disseminação de seus estudos, sua pesquisa foi metodizada em muitos contextos em nível nacional (com base em FERREIRO, 2001 [1981]). *LTG.*, também, afirma que, em suas vivências de formação, esses estudos teóricos, anteriormente ao PL, eram apresentados de forma fragmentada; não se verticalizavam as discussões, e, segundo ela, isso causava dúvidas para o professor, principalmente, pelo modo como essas teorias se visibilizavam em propostas metodológicas nos livros didáticos.

Em nossa interação com *LTG.*, entendemos que ela se apropriou, sob vários aspectos dessas teorias, sugerindo compreender especificidades que as diferenciam entre si e a importância de estudá-las, ainda que sua compreensão possa suscitar validação de eventual ‘circulação’ do professor por elas, ora usando uma ora usando outra. Não raro isso pode remeter ao conhecido *mix* teórico (com base em GONÇALVES, 2011) em que o professor tende a valer-se de conceitos de várias vertentes teóricas, congregando-os em seu cotidiano segundo as demandas que encontra na ação pedagógica, comportamento que sugere titubeios na apropriação efetiva das bases epistemológicas dessas mesmas vertentes e, por implicação, oscilações no que respeita a diferenças teóricas com que opera, considerando que essas diferentes teorias partem de diferentes lugares, pois olham para o sujeito e para o objeto de conhecimento – e para a relação entre eles – de modo muito distinto.

A tutora *IKM.*, por sua vez, chama atenção para o aporte teórico debatido no PL e afirma que o Programa trouxe novas discussões teóricas com as quais elas não estavam familiarizadas:

- (4) *Autores novos (referindo-se ao Pró-Letramento)... autores novos né? como a minha pedagogia foi lá do início dos anos noventa lá nem se falava em Vigotski né? a pedagogia dessa época era Piaget... acho que lá vagamente no último período um ou outro professor deve ter trazido Vigostki... mas sem a gente perceber talvez (IKM., entrevista realizada em 19 de maio de 2015).*

Em (4), vemos a adjetivação de ‘novos’ na referenciação a Lev S. Vigotski, autor amplamente conhecido desde a década de 1980 no Brasil e, hoje, em boa medida fora de foco no campo da pedagogia, área que tem denotado fortes tendências a abordagens pós-críticas (com base em SILVA, 2010). A reiteração, porém, da pedagogia histórico-cultural na Atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014) parece dar novo vigor a essas discussões no campo da Educação no estado. De todo modo, inferimos, em (4), o afastamento de *IKM.* de uma visão mais ampla acerca das teorias educacionais quando do início do curso. A nota de campo a seguir reitera essa inferência:

- (5) *Quando da primeira semana de formação do PL, no ano de 2010, chamou-nos a atenção a resistência inicial de IKM. em relação ao conteúdo teórico que as formadoras apresentavam ao grupo. As perguntas de IKM. e suas intervenções traziam forte conotação piagetiana. Mais tarde, ficou claro que seu estudo de Mestrado havia tido essa corrente teórica como base, e a destreza de IKM. era nessa abordagem. Aos poucos, porém, fomos percebendo uma abertura crescente de IKM. às bases epistemológicas que se colocavam no PL, tanto quanto seu preparo para discussões teóricas mais de fundo (Nota de campo n.1, de março de 2011).*

Em se tratando ainda do início das discussões do PL e de seus conteúdos específicos, a tutora *AMM.*, referindo-se claramente ao primeiro fascículo do Manual, afirma:

- (6) *Principalmente assim o pró-letramento nós não tínhamos ideia eu falo por mim tá a::: a gente eu aprendi muito*

*porque não tínhamos essa noção do: essa noção do letramento da alfabetização né do das siglas do **iniciar do concretizar do trabalhar** então tudo isso veio junto com o pró-letramento e na até essa época nós não tínhamos nada a:::: e outra coisa também assim a aqueles eixos estruturadores da oralidade da escrita nós não tínhamos visto ainda aqui na nossa realidade nós tínhamos os livros do: os livros do pró-letramento mas estavam todos na biblioteca nós não tínhamos acesso (AMM., entrevista realizada em 10 de novembro de 2014, ênfase em negrito nossa).*

É possível depreender do excerto (6) que AMM. compreende haver diferenças conceituais entre *alfabetização* e *letramento* e afirma que, antes do PL, ela não havia refletido sobre tais especificidades conceituais e também que, mesmo após mais de dois anos do término da formação, ela ainda se recorda de tais discussões, pois entende ter se apropriado dos conceitos apresentados no fascículo *Capacidades linguísticas: Alfabetização e Letramento*, já que faz menção aos verbos operacionais usados no trabalho docente com os alunos, tal qual destacamos em nossa ênfase em negrito em (6). Ainda sobre o conceito de *letramento*, RFC., para iniciar o trabalho com as alfabetizadoras, apresentou o vídeo *Vida de Maria*⁶⁷.

- (7) *[...] iniciei com o vídeo Vida de Maria, questionando-os em seguida sobre as práticas de letramento daquelas crianças. Foi com esta pergunta que iniciei os questionamentos através de ‘cochichos’ como: o que é letramento? Práticas? Enfim, iniciou-se uma discussão que de fato é uma das mais importantes da formação: o uso social da língua (excerto de Relatório n. 1, de RFC., de fevereiro de 2012).*

Destacamos desse excerto o movimento empreendido por RFC. que, ao compreender as alfabetizadoras como sujeitos em formação, procurou olhar para a singularidade delas (com base em MIOTELLO, 2011), buscando (re)conhecer suas diferentes formações e experiências

⁶⁷ Vida de Maria. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Bs87_NQTM0M>. Acesso em: 21 de julho de 2015. Trata-se de um curta-metragem, de Márcio Ramos, focado no determinismo das condições socioeconômicas na formação dos sujeitos em se tratando da apropriação da escrita.

(com base em STREET, 1988), e por isso, procurando apresentar e discutir com as alfabetizadoras os conceitos de *letramento*, de *eventos e práticas*, atuando em sua *zona de desenvolvimento imediato* (VIGOTSKI, 2007 [1968]).

Estendendo as discussões ao material, aos temas e aos delineamentos propostos pelo Manual e pela equipe de formadoras da universidade, LTG. diz:

- (8) *Ele foi um marco porque delimitava bem... porque tinha alguns cursos do governo federal... o: profa⁶⁸::... outros cursos que vieram que foram que antecederam o pró-letramento que tinham uma linha... e o pró-letramento veio:: digamos assim ele veio ele clareou a trajetória do professor... dizer por que que vamos trabalhar com a concepção histórico-cultural... por que que é importante o professor fazer uma intervenção... por que que ele tem que fazer essa intervenção... essa mediação na sala de aula... mas não é qualquer mediação a:: né? Então o pró-letramento foi determinante (LTG., entrevista realizada em 05 de março de 2015).*

Também em (8), inferimos a forte influência do ideário piagetiano nas representações docentes – a imagem subjetiva da realidade objetiva (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]) –, o que se materializa na menção ao PROFA, programa de formação continuada ancorado no interacionismo piagetiano. Ressaltamos desse excerto a importância atribuída ao embasamento e ao direcionamento teóricos propostos pelo PL. A alusão ao papel do professor também remete à distinção em relação a abordagens de escopo piagetiano, segundo as quais esse profissional tende a ser compreendido por muitos como mais

⁶⁸ O PROFA – Programa de formação de professores alfabetizadores – foi proposto pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Ensino Fundamental, no ano de 2001. De acordo com o Guia do Formador, o Programa pretendia contribuir para a superação dos dois principais problemas responsáveis pelo fracasso escolar: a formação inadequada dos professores e a falta de referências de qualidade para o planejamento e ação em sala de aula, favorecendo a socialização do conhecimento didático hoje disponível sobre a alfabetização e, ao mesmo tempo, reafirmando a importância da implementação de políticas públicas destinadas a assegurar o desenvolvimento profissional de professores. PROFA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_1.pdf>. Acesso em 02 de agosto de 2015.

efetivamente ‘facilitador’ (com base MORTATTI, 2000; FRANCO, 1997) do que como quem incide de modo planejado e intencional no processo de *aprendizagem* da criança. Essa discussão tornou-se importante para *LTG.*, que trabalha com formação de professores na rede municipal em que atua, e ela tem usado os materiais do PL para discutir com os professores dos anos finais do Ensino Fundamental conceitos teóricos de base na habilitação para a docência.

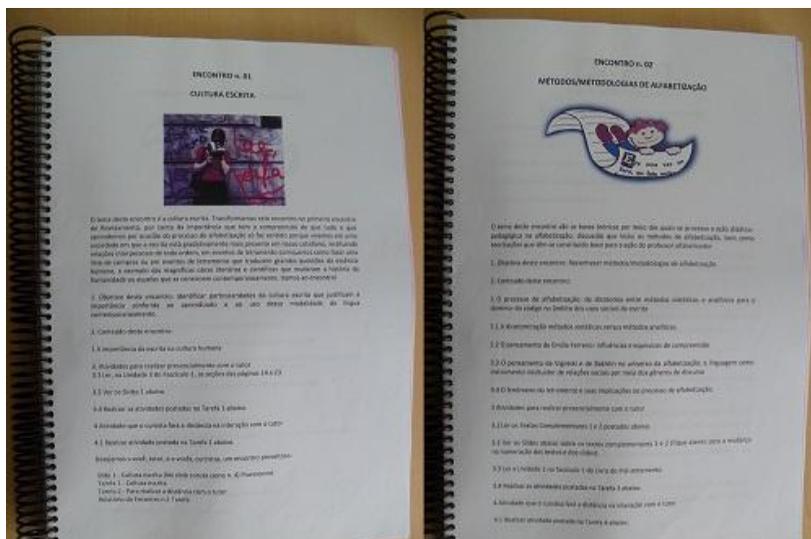
- (9) *Eu até estou preparando o fascículo I do pró-letramento pra gente fazer uma discussão com os professores de sexto a nono ano... porque traz a concepção histórico-cultural... a discussão da linguagem... enfim... bem mais aprofundada então a gente vai trazer essa discussão né? Pra eles (LTG., entrevista realizada em 05 de março de 2015).*

Ainda que *LTG.* relacione, em (9), o conteúdo do primeiro fascículo do PL com a abordagem histórico-cultural, entendemos que sua menção efetiva é ao todo do primeiro encontro do Programa, considerando que o fascículo inicial do Manual, em si mesmo, discute questões muito respectivas ao SEA, fazendo-o na articulação com os usos sociais, mas não traz discussões pontuais sobre a cultura escrita, em sua historicidade, o que teve lugar no todo do primeiro Encontro do PL, a partir das ressignificações feitas pelas formadoras do Programa em Santa Catarina. Assim, em (9), vemos um movimento de reverberação difuso, que indissocia aquilo que é do plano do Manual daquilo que foi do plano da organização do curso com suas complementações, em interpretações muito idiossincráticas de *LTG.* (com base em VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]), o que ganha especial significado quando nos informa que tornará seu – parte de seu planejamento – o que foi do PL, remetendo-nos mais uma vez ao processo de apropriação em sua complexidade (com base em WERTSCH, 1985; SMOLKA, 2000).

Com relação a essa evocação – mesmo que indireta – à organização dos Encontros do PL, é importante considerar que as tutoras participantes deste estudo, ao longo do processo de formação e durante nossa imersão em campo, mostraram-se atentas e cuidadosas ao trabalhar com o Manual do PL, ratificando a importância da leitura dos fascículos, e com a plataforma *Moodle*, em que os encontros foram postados e onde os textos complementares e as atividades a distância foram veiculados. Na imagem apresentada a seguir, compreendemos o quanto o suporte *Moodle* foi significativo na prática de *RFC.*, pois, em

todos os relatórios enviados por ela à equipe de formadoras, *RFC*. iniciou a descrição das atividades com a proposição do encontro no *Moodle* – as duas imagens que constam nas duas páginas a seguir foram extraídas pela tutora da plataforma *Moodle*, correspondendo respectivamente aos Encontros 1 e 2.

Figura 15 – Menção ao relatório.



Fonte: Relatório n. 1 de *RFC*., de fevereiro de 2012.

Especificamente se referindo à concepção de *sujeito*, *RFC*. comenta:

- (10) *O pró-letramento ele trouxe o sujeito como um ser social né? e que a produção de gêneros deveria ser para o uso social e eu não vi isso na minha graduação né? a gente via a produção como estrutura né? o que era aquele texto e como construir aquele texto estruturalmente (RFC., entrevista realizada em 25 de novembro de 2014).*

Em (10) inferimos uma mudança de olhar em relação a conhecimentos, anteriormente, consolidados; o *sujeito* com o qual lidamos é concebido como um ser único, que não é instituído, e sim, constitui-se por meio de suas relações com o outro, esse outro que o solicita, que exige uma resposta (com base em BAKHTIN, 2010 [1920-

24]; MIOTELLO, 2011; GERALDI, 2010). Desse modo também compreendemos que esses sujeitos usam a *língua/linguagem* em situações concretas, os *enunciados; RFC.*, portanto, sugere em sua fala a preocupação em compreender o texto em sua materialização nos *gêneros do discurso*, para além de suas formas, estruturas e regras (BAKHTIN, 2011 [1952-53]). Ainda em relação à presença dos *gêneros do discurso* na sala de aula, *AMM.* afirma:

- (11) *Teve alfabetizadora que dizia assim pra mim a:: eu já vi que não é assim né então eu tenho que trabalhar mais com fábulas eu tenho que trabalhar mais procurar os gêneros mesmo né então eu acredito que elas também tenham aprendido e compreendido que a mudança devia ser feita (AMM., entrevista realizada em 10 de novembro de 2014).*

O que inferimos aqui, assim como tratamos anteriormente, é uma mudança no olhar para o objeto de conhecimento, nesse caso a *língua*, compreendendo a importância de uma abordagem dos textos a partir do conceito de *gêneros do discurso*, pois, ao lermos e ao escrevermos, não lemos e escrevemos um texto, e sim, um texto materializado em um *gênero* (com base em BAKHTIN, 2011 [1952-53]). E novamente *RFC.* salienta que a escrita precisa estar voltada para o uso social:

- (12) *Você tem que trabalhar com produção de gêneros::...e essa produção ela deve ser específica... né? Os alunos têm que compreender o porQUÊ que eles têm que escrever dessa forma por que que para escrever um bilhete eu vou escrever diferente dum e-mail e até no próprio e-mail que consegue ter várias vertentes porque eu posso escrever um e-mail pro meu colega... mas eu posso escrever um e-mail é::: pedindo por exemplo alguma coisa pra alguma editora né? Vamos supor assim que eu quero livro tal... eu quero comprar tal livro e pedindo informações então cada gênero ele tem objetivo específicos... então vai do meu olhar enquanto professor de direcionar esses objetivos e trazer isso para sala de aula pra que o aluno entenda por que ele está escrevendo aquilo e que aquilo não seja imposto pra ele como via de regra... você é obrigado a escrever porque eu estou te pedindo eu sou professor... mas ele entender né?... A::: importância de ele escrever aquilo porque lá fora ele vai encontrar... de ele saber diferenciar esses*

gêneros lá fora (RFC., entrevista realizada em 25 de novembro de 2014, ênfase em negrito nossa.).

Ainda que em nossa ênfase em negrito, RFC. sugira uma compreensão isomórfica entre *texto* e *gênero*, entendemos que o foco central da discussão sobre esse conceito parece ter sido compreendido, já que ela indicia o entendimento de que a escrita é planejada e realizada para encontrar o outro, o interlocutor, e que se dá, portanto, em enunciados concretos, em que *eu* convoca o *outro* a responder, a se responsabilizar pelo seu ato, estabelecendo relações interpessoais em busca de um grau maior de intersubjetividade (com base em PONZIO, 2010). E também afirma:

- (13) *E:: hoje eu vejo QUE a produção ela não pode ser... apenas porque o currículo pede que você trabalhe CERTas produções... e também não vejo que no ensino médio por exemplo agora eu tô falando da minha experiência que eu estou tendo... pra dar conta de uma redação do enem... que ainda se impera ISSO dentro das escolas... que lá no ensino médio a gente tem que preparar o aluno para fazer a redação do enem... e não é uma simples redação que a gente deve trabalhar né? Não é um simples texto... é trazer esses alunos a refletir sobre o que que eles devem escrever né O uso do QUE PRA QUE do como do porquê eles devem escrever* (RFC., entrevista realizada em 25 de novembro de 2014).

Com base nesses excertos e em outros enunciados muito próximos a esses, inferimos que RFC. compreende a produção escrita para além da *redação*; não há uma simples técnica a ensinar, mas importa pensar nessa língua usada por sujeitos em interações situadas. Trata-se de uma compreensão que nos remete a Geraldí (2013 [1991], p. 160) e à atenção que endereça às condições de produção dos textos, questão amplamente conhecida na área de Linguagens: “[...] a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tenha a dizer; d) o locutor se constituiu como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...]; e) se escolhem as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d)”. Desse modo, RFC. sugere trabalhar com a produção de textos escritos para além dos muros da escola, para que os alunos não os compreendam como artificialidades, tornando-se reféns do foco exclusivo na estrutura. Trata-se de encaminhamentos que facultam aos alunos momentos de reflexão

sobre essa escrita, que se justifica porque um sujeito busca outro sujeito, que é chamado a responder (com base em VIGOTSKI, 2007 [1968]; PONZIO, 2010).

Ainda sobre a leitura e a escrita e também fazendo referência ao aporte teórico estudado no PL, AMM. registra:

- (14) *Quando eu leio eu leio a produção de alguém né? Alguém que do escritor no caso que ele quis atingir e o escritor também tem que ter essa preocupação de quando ele escrever quem ele vai atingir para quem que ele vai escrever por que ele vai escrever. (AMM., entrevista realizada em 10 de novembro de 2014)*
- (15) *Para mim foi um referencial que eu não largo de mão sempre tenho na minha mão eu sempre busco sempre tô pesquisando sempre lendo para mim foi um referencial essencial e tudo o que tu pensa buscar na tua prática tu pode buscar ali e até hoje mesmo no pnaic eu pego muita coisa do pró-letramento muita muito referencial muito quanto ao leitor quanto ao escritor o papel de cada um. (AMM., entrevista realizada em 10 de novembro de 2014)*

Inferimos, nesses excertos, além da relação com a leitura e a escrita em seus usos sociais e da relação entre autor, texto e leitor, a importância que AMM. atribui ao referencial teórico apresentado e debatido no PL. Ela afirma, não apenas nesse momento, mas em outros momentos da entrevista aos quais retornaremos ao longo desta análise, o quanto foram significativas essas discussões teóricas e que, mesmo após o término da formação, ela continua buscando no material suporte para suas ações na prática. Posicionamentos tais nos levam a discussões sobre *aprendizagem* e *desenvolvimento*, em Vigotski (2007 [1968]), considerando que nossas interpretações para a realidade natural e social (com base em VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]) delineiam-se nas relações com o outro e, como marca o ideário vigotskiano, os processos educacionais são o lócus privilegiado para que isso aconteça. Nesse sentido, AMM. sugere, também, clareza quanto às ancoragens teóricas que embasam as escolhas metodológicas quando menciona o PNAIC e faz uma breve comparação com o PL:

- (16) *É::: eu penso assim... que o pnaic no início ano passado quando a gente teve o pnaic a gente meio que se assustou porque veio assim totalmente a linha construtivista... a*

sorte foi a mediação lá da ufsc né que trouxe dentro da nossa linguagem de sujeito histórico histórico-cultural que fez essa ponte né pra gente fazer essas mudanças também aqui porque se a gente viesse como ele veio na íntegra seria assim:: eu acho que as próprias cursistas não aceitariam (AMM., entrevista realizada em 10 de novembro de 2014).

Inferimos, em (16), que tanto AMM., hoje formadora do PNAIC, quanto as cursistas – muitas delas fizeram o PL e hoje estão cursando o PNAIC –, após as discussões propostas ao longo da formação do PL compreendem que suas escolhas metodológicas em sala de aula se dão em convergência com determinadas abordagens teóricas, portanto essas escolhas não são aleatórias, pois olham o *sujeito* e o *objeto de conhecimento* de um determinado lugar teórico tal qual tratamos anteriormente nesta análise, o que, reiteramos, com base em Vygotski (2012 [1931]), nos remete a ressignificações das imagens subjetivas da realidade objetiva – nesse caso, em se tratando das representações praxiológicas acerca da docência em linguagem –, e, com base em Volochínov (2013 [1930]), nos remete a outras interpretações da realidade natural e social, também sobre essa mesma compreensão praxiológica.

Outro ponto importante a ser destacado em relação à AMM. é que durante os anos de formação do PL ela continuou em sala de aula como docente. Assim se enuncia:

- (17) *Eu penso que:: meu crescimento até como professora dentro da sala de aula... minha mudança na prática então eu tentei até eu fazer... eu fiz questão porque eles queriam me liberar pro pró-letramento... pra mim... pra eu quero fazer e acontecer dentro da minha prática também até pra as alfabetizadoras verem que era possível essa mudança né? E eu fazia então eu trabalhava dentro de gêneros trabalhava buscava sempre fatores assim:: que os alunos tivessem entendimento do pra que servem aqueles gêneros no uso social do dia a dia a importância da escrita da leitura... então eu fazia que... então eu tentei né? (AMM., entrevista realizada em 10 de novembro de 2014).*

Também aqui inferimos preocupação entre a relação teoria e prática, considerando que AMM. buscou estudar e se apropriar dos *conceitos científicos* (com base em VIGOTSKI, 2009 [1934]) capitais da

perspectiva histórico-cultural e concomitantemente a isso, refletiu sobre sua prática em sala de aula e ressignificou em boa medida suas *práticas de letramento* (STREET, 1988), valorando outras atividades em que a escrita está envolvida; experienciando um movimento que vai da teoria à prática e retorna à teoria, uma constante ressignificação, o que nos remete a compreensões de Saviani (2012 [1983]) sobre a irreversibilidade desse retorno, tendo presente que retomar a prática a partir de novas apropriações teóricas traz consigo inexorável ressignificações dessa mesma prática. Escreve esse autor:

[...] a compreensão da prática social passa por uma alteração qualitativa. Consequentemente a prática social referida no ponto de partida [...] e no ponto de chegada [...] é e não é a mesma. É a mesma uma vez que ela própria se constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constituídos na prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente (SAVIANI, 2012 [1983]), p. 72-73).

Assim como *AMM.* comentou sobre sua própria prática, ela também fez referência às alfabetizadoras:

- (18) *A partir do momento que as alfabetizadoras começaram a incorporar o que tinha de teórico com a prática a partir dali... da escrita a partir da leitura... que elas tinham que procurar atividades que tivessem a ver com o letramento e que tivessem a ver com a prática dela e que tivesse a ver à luz do projeto que ela tava trabalhando... então fazer essa ponte essa ligação da leitura da escrita e da função social e o projeto... então assim tá sempre procurando e a gente também né? Então à luz do projeto à luz do projeto isso se tornou assim muito claro.* (*AMM.*, entrevista realizada em 10 de novembro de 2014, ênfase em negrito nossa)

Em (18) inferimos que *AMM*. agenciou diferentes *conceitos científicos* discutidos ao longo do PL, o que nos remete ao estado de *intersubjetividade* de que trata Wertsch (1985), condição para a apropriação de novas objetivações culturais. Na ênfase que marcamos em negrito, entendemos estar um exemplo contundente do *estado de intersubjetividade* de que discorre Wertsch (1985, p. 159):

[...] in the transition from interpsychological to intrapsychological functioning, any change in the former involves a corresponding change in the latter. It is sometimes assumed that there is a sudden, clean shift from social to individual functioning – a child works with someone on a task and then begins to carry it out independently. But to characterize the transition in this way is to miss the main point about its dynamic, namely, that a series of changes typically occurs on the interpsychological plane and that each is reflected in a change in intrapsychological functioning. Of course, these changes are not always in the form of quantitative increments; many are qualitative⁶⁹ (WERTSCH, 1985, p. 159).

Na nota de campo a seguir, explicitamos as razões pelas quais compreendemos tratar-se de exemplo tal.

(19) *Parece-nos um indício muito forte do processo de interação, que se estabeleceu entre as tutoras e as formadoras, o modo como as tutoras revozeiam as formadoras em se tratando de várias orientações e de vários conceitos. Uma dessas orientações é “trabalhar à luz dos projetos de letramento”. As formadoras têm sido enfáticas na necessidade de coordenar as atividades*

⁶⁹ Na transição entre o funcionamento interpsicológico e o intrapsicológico, qualquer alteração no primeiro envolve uma alteração correspondente no segundo. Muitas vezes assume-se que existe uma súbita mudança do funcionamento social para o individual – a criança inicia uma tarefa com alguém e então começa a realizá-la de forma independente. Mas caracterizar a transição desta maneira é perder o principal ponto de sua dinâmica, ou seja, que uma série de mudanças ocorre tipicamente no plano interpsicológico e que cada mudança é refletida em uma mudança no funcionamento intrapsicológico. É claro que estas mudanças nem sempre desenvolvem-se quantitativamente; muitas são qualitativas. (Tradução nossa)

propostas com o enfoque dos projetos de letramento em desenvolvimento pelas alfabetizadoras em cada município; logo, todas as orientações vêm acompanhadas da recomendação “planejar as ações à luz dos projetos de letramento”. Essa recomendação parece ter sido efetivamente internalizada pelas tutoras, que têm mostrado compreensão de que, por exemplo, não se trata de NÃO propor para as crianças atividades com sílabas ou com motricidade fina, mas se trata de pensar COMO atividades tais fazem sentido no âmbito das discussões levadas a termo com as crianças. Assim, temos ouvido muito as tutoras revozearem a expressão “à luz do projeto” (Nota de campo n.2, de agosto de 2012.).

Assim, o segmento negrito em (18) é exemplar das ponderações de Wertsch (1985) sobre o *estado de intersubjetividade*, quando o que é do escopo interspíquico passa para a dimensão intrapsíquica. Nesse processo, como assinala Vigotski (2007 [1968]; VYGOTSKI, 2012 [1931]), a imitação é um estágio inicial; a partir dela dá-se a apropriação. Também nesse excerto, *AMM.* ratifica a necessidade de um aprofundamento teórico para refletir e modificar a prática, esse movimento contínuo entre teoria e prática é fundamental, segundo Gramsci (1982 [1949]) em se tratando dos processos educacionais. A tutora enfatiza que as atividades propostas pelas alfabetizadoras deveriam ser feitas “à luz do projeto de letramento”, que foi o fio condutor de toda a formação do PL, em clara alusão, portanto, ao mencionado *estado de intersubjetividade*.

Em (20) a seguir, *IKM.* – assim como *AMM.* no excerto (18) anterior –, reitera esse movimento entre teoria e prática como um movimento reflexivo e que é constitutivo da ação do professor, quando afirma que

- (20) *a formação do pró-letramento é da reflexi/ reflexividade né? Da AÇÃO... então você vai e volta... você reflete você aplica você avalia né? Prepara a atividade... aplica... você volta e avalia... então enfim você vai e volta na sala de aula e formação e teoria e prática... a práxis do professor (IKM., roda de conversa realizada em 16 de dezembro de 2014).*

Em se tratando do processo de apropriação dos conhecimentos respectivos ao Programa, no delineamento da *autonomia* de que

tratamos nesta seção, é importante registrarmos o que as tutoras expuseram ao longo das entrevistas:

- (21) *Talvez seja demais eu dizer que eu sou uma profissional antes e outra profissional depois do pró-letramento mas **ele é um programa im/ ele foi um programa imprescindível pra minha vida... se eu não tivesse feito ele eu não teria procurado estudar mais né?** Procurado querer fazer um mestrado por exemplo... procurado querer escrever artigo que eu já escrevi... então ele abriu caminhos pra minha experiência profissional né? Eu hoje estou nessa escola por exemplo porque:: a secretaria de educação vê que eu posso estar aqui desenvolvendo um papel de apoio pedagógico pelas experiências que eu tive de formação... pelo acompanhamento que eles fizeram de mim. (RFC., entrevista realizada em 25 de novembro de 2014, ênfases em negrito nossas)*
- (22) *E o pró-letramento ele trouxe aquela **reflexão mais densa da teoRIA** com que eu trabalho na sala de aula... qual é MESmo meu foco teórico. (LTG., entrevista realizada em 05 de março de 2015, ênfases em negrito nossas)*
- (23) *Essa reflexão né? Essa reflexão da da da prática mesmo voltada pro letramento voltada pra função social do uso social da escrita e da leitura né? **Esse é o grande marco que a gente não tinha esse esse uso social né?** A::: fazia-a a leitura fazia-se a escrita mas voltada pra escola né? Não pro uso social que é o que é o que realmente interessa. (AMM., entrevista realizada em 10 de novembro de 2014, ênfases em negrito nossas)*

Nos excertos (21), (22) e (23) destacamos, em negrito, momentos das entrevistas em que interpretamos ser possível depreender um reconhecimento por parte das tutoras de sua condição de *heteronomia*, inicial, em relação aos *conceitos científicos* (VIGOTSKI, 2011 [1934]) tratados no PL e uma busca por *autonomia*, em que, quanto maior o estado de *intersubjetividade*, possível pelo estreitamento de relações, mais as tutoras se interessaram em participar e imergir nas discussões (com base em VIGOTSKI, 2000 [1968]); VYGOTSKI, 2012 [1931]; WERTSCH, 1985). As tutoras avaliaram o PL como uma formação que

iniciou um movimento de mudança em busca de uma compreensão teórica e ressignificação da prática.

Retomando um tema bastante relevante para o desenvolvimento das temáticas do PL – *projeto de letramento* – (KLEIMAN, 2009), questionamos as tutoras sobre como a proposta de trabalhar por meio de *projetos de letramento* foi recebida pelas alfabetizadoras, se antes do PL já se trabalhava com *projetos* e que *projetos* eram esses. *LTG.* informa:

- (24) *Quando falávamos lá em projetos:: a gente tinha teria que elaborar projetos... e no início houve uma resistência muito grande por parte dos professores porque tinha que elaborar o projeto tinha que aplicar isso em sala de aula... aplicar no sentido de eu tenho que fazer essas experiências com meus alunos em sala de aula é:: pra que eu possa comprovar pra que eu possa teorizar também e pra que pudéssemos refletir em cima do trabalho dele em sala de aula (LTG., entrevista realizada em 05 de março de 2015).*

LTG. registra em (24) a resistência por parte das professoras em trabalhar com *projetos* na sala de aula; assim como *LTG.*, as demais tutoras também mencionaram que, inicialmente, as alfabetizadoras tinham restrições em trabalhar com *projeto*, pois já contavam com algumas experiências que não foram bem sucedidas, principalmente por conta de muitas vezes, os projetos serem impostos pelas Secretarias de Educação de seus municípios. Sobre essa questão, Oliveira, Tinoco e Santos (2011, p.5-6) escrevem:

A pedagogia de projetos não é um conceito novo nem representa, parece-nos, uma novidade didática ou um recurso à ‘inovação’ do ensino. [...] No contexto educacional brasileiro, graças às orientações dos PCN, a prática de projetos tem sido recomendada e o termo já se integrou ao discurso dos professores em geral, embora ainda ocasione inúmeras dúvidas.

No excerto (24), *LTG.* não faz menção clara ao *projeto de letramento*, tratando de *projeto* em um sentido mais amplo, sugerindo remissão a atividades a serem aplicadas na sala de aula para depois refletir sobre e avaliar essas mesmas atividades. Importa-nos marcar que os *projetos de letramento*, tal qual foram tomados ao longo da

formação do PL, foram ressignificados com base em Kleiman (2009), pois as discussões e os projetos apresentados partiram de especificidades das classes, mas sem conquistar um processo em que os projetos tocassem questões mais de fundo da prática social em sentido mais amplo. Inferimos, a partir de nossas interações com *LTG.*, que essas menções a *projetos* dão-se em sentido ainda genérico, sem implicações específicas do *projeto de letramento*.

O projeto de letramento se origina de um interesse real na vida dos alunos, e sua realização envolve o uso da escrita, isto é, envolve a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. Assim, o projeto de letramento pode ser considerado como uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum fim, que vai além da mera aprendizagem formal da escrita, transformando objetivos circulares como “escrever para aprender a escrever” e “ler para aprender a ler” em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto. **Os projetos de letramento requerem um movimento que vai da prática social para o conteúdo** (seja ele uma informação sobre um tema, uma regra, uma estratégia ou procedimento) nunca o contrário (KLEIMAN, 2009, p. 4, grifos nossos).

Ainda sobre os *projetos de letramento*, outra dentre as tutoras participantes deste estudo, agora *RFC.*, explica como foi o movimento que desenvolveu com suas alfabetizadoras:

- (25) *E que esses projetos não seriam temas impostos né? E sim partir do que o aluno já conhece e também buscar outros temas e que projeto não precisa ser algo muito amplo a gente pode trabalhar com miniprojetos dentro desse tema especí(...) né? Desse tema amplo e trazer temas específicos e que consegue fazer um diálogo com bas outras disciplinas né? Que Não precisa agora guardar o caderno de matemática porque a gente vai ter aula de língua portuguesa ou guardar o caderno de*

geografia porque a gente vai ter aula de ciências (RFC., entrevista realizada em 25 de novembro de 2014).

Inferimos, também, em (25), titubeios em relação ao conceito de *projeto de letramento* e a como desenvolvê-lo. RFC. remete ao conceito de *projeto temático* em diálogo com outras disciplinas, prática comum dos fazeres escolares. Novamente Oliveira, Tinoco e Santos (2011, p. 84) discutem:

Se pensarmos [...] a distinção entre projetos temáticos e projetos de letramento teremos que os projetos temáticos, comumente desenvolvidos nas escolas brasileiras, relacionam-se a temas ligados a datas comemorativas, previstas no calendário escolar [...] Esses temas são normalmente definidos de forma assimétrica, chegando ao aluno como algo preestabelecido pela escola e, portanto, na maioria das vezes alheio aos interesses dos discentes. Além disso, há normalmente um tempo predeterminado para sua realização, e o raio de alcance de suas ações se restringe ao espaço escolar. Disso decorre compreender que o foco se restringe ao tema, o que justifica a adjetivação utilizada.

Ainda que, em (25), haja menção ao interesse do aluno, bastante recorrente na fala de professores, compreendemos que a complexidade da função da escola implica transcender aquilo que o aluno já sabe, de modo a promover a tensão dialética entre *conceitos cotidianos* e *conceitos científicos* (com base em VIGOTSKI, 2009 [1934]). Sob essa perspectiva, as ações docentes incidem na *zona de desenvolvimento imediata* do aluno e não em sua *zona de desenvolvimento real*, pois, conforme Vigotski (2007 [1968], p. 102), “[...] o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. Ele não se dirige para um novo estágio do processo de desenvolvimento, mas, em vez disso, vai a reboque desse processo” (VIGOTSKI, 2007 [1968], p. 102). Já que segundo o autor, “[...] o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a *zona de desenvolvimento imediata*, o de desenvolvimento mental

prospectivamente” (VIGOTSKI, 2007 [1968], p. 98), aquilo que está na iminência, está por vir⁷⁰.

Também sobre a presença dos *projetos* em sala de aula, *RFC.* narra experiências passadas em que elaborou projetos:

- (26) *Eu comecei a desenvolver um projeto de:: de literatura com eles e nós iríamos e não deu tempo de eu terminar esse projeto **fazer um livro** né? Culminar com um livro é para cada ano ali eu já trabalhava com alunos de sexto ao nono ano no caso era quinta série até a oitava série né? e eu separei temas de acordo com a faixa etária deles né? temas que tivessem interesse pra eles e que aquele tema a gente foi subdividindo por interesse deles em cima desses interesses a gente fazia a produção textual (RFC., entrevista realizada em 25 de novembro de 2014, ênfase em negrito nossa).*

No excerto (26), além de mencionar os projetos temáticos partindo do interesse dos alunos tal qual tratamos anteriormente, *RFC.* afirma que esses projetos teriam como fechamento a produção de um livro em cada turma. O que interpretamos desse excerto em se tratando da produção desse livro é o que entendemos como *prática social de referência* (com base em HALTÉ, 1998): a atividade de ‘fazer livrinhos’. *RFC.* mostra preocupação em dar um fechamento ao trabalho de produção textual escrita, buscando não deixar as produções dos alunos engavetadas, sendo usadas somente para avaliação – objeto de aguda crítica de Geraldí (2013 [1991]) quando o autor chama atenção para a relevância das condições de produção dos textos. No PL, porém, houve recorrente discussão sobre a importância de compreender que na sociedade não encontramos *livros* organizados somente pelas temáticas de que tratam, livros genéricos, e sim, livros a partir do conceito de *gêneros do discurso*, livros de *contos*, *crônicas*, *fábulas*, entre outros. Constava em Texto Complementar do Programa e também em um

⁷⁰Importa registrar, aqui, nossa ciência acerca das relações entre *projetos de letramento* e a concepção do professor como *agente de letramento*, nas advertências de Kleiman (2006) ao modo como o enfoque no ‘professor mediador’ derivado da perspectiva vigotskiana teria sido objeto de corruptelas na *esfera escolar*. Como, porém, essa não é uma discussão axial em nosso estudo, optamos pelo registro da ciência dela, mas entendemo-nos eximidos de a desenvolver, sobretudo porque, no modo como o PL levou a termo a ancoragem vigotskiana, entendemos que o Programa ficou salvaguardado dessa mesma corruptela de compreensão conceitual em se tratando de *mediação*

conjunto de *slides*, instrumentos amplamente retomados ao longo do processo e dos quais retomamos a seguir dois excertos:

Assim, é fundamental que compreendamos que não *lemos textos* avulsamente nem *escrevemos textos* avulsamente: nós, de fato, *lemos textos em gêneros discursivos* específicos e *escrevemos textos em gêneros discursivos* específicos, isso porque *ler* e *escrever* só fazem sentido para finalidades interacionais, na convivência humana. Esse entendimento requer de nós, no ensino da linguagem na escola, empreender uma ação didático-pedagógica por meio dos gêneros discursivos. Desse modo, não nos cabe pedir a nossos alunos que escrevam *frases*, mas que escrevam *frases* para compor *bilhetes, diários, poemas* etc. Não nos cabe pedir a nossos alunos que *escrevam histórias*, mas que escrevam *histórias* para compor *contos, fábulas, lendas* etc. **Sob essa perspectiva, também não produzimos livrinhos ao final do ano; na verdade, produzimos livros de fábulas, livros de lendas, livros de poemas, livros de provérbios, livros de receitas** etc. (PL – Texto Complementar, 2011, p. 4, grifos nossos.)

Figura 16 – Slide 2 de “A formação do produtor de textos”.

Nós não lemos nem escrevemos textos avulsamente: **lemos e escrevemos textos em gêneros discursivos diversos.**

Assim, ao discutir a produção textual escrita, temos de ter presente que escrevemos textos em *lendas*, em *fábulas*, em *contos*, em *cartas*, em *e-mails*, em *receitas*, em *bilhetes* etc.

Conceber desse modo a produção textual escrita exige de nós propormos às crianças que escrevam textos com finalidades sociais definidas, isto é, as crianças precisam saber por que estão escrevendo aquele texto, para quem, com que finalidade.



Fonte: Site do PL.

Figura 17 – Slide 14 de “A formação de produtor de textos”.

O texto produzido no gênero discursivo precisa de um suporte no qual seja veiculado e tem de ter anteriormente definida a esfera de circulação em que isso irá acontecer.

Se as crianças produziram *lendas*, podemos reuni-las em um livrinho *de lendas* a ser doado à biblioteca da escola para compor o acervo ou a ser entregue às famílias; se as crianças produziram *notícias*, uma possibilidade é a organização de um jornal escolar, ou de um jornal mural – não podemos perder de vista que *notícias* circulam em suportes jornalísticos.



Fonte: Site do PL.

Essa dissonância entre a recorrência da discussão sobre os *textos* estarem necessariamente tomados no âmbito dos *gêneros do discurso* e a permanência de representações (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]) como ‘fazer livrinhos’ reiteram nossa interpretação acerca de uma apropriação ainda do *conceito científico* (VIGOTSKI, 2009 [1934]) *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2011 [1952-53]) ainda na *zona de desenvolvimento imediata* em se tratando de RFC. A exemplo dessas representações, entendemos haver também outras *práticas sociais de referência* arraigadas ao cotidiano escolar, como o “cantinho da leitura” dentro da sala de aula, como sugere o excerto do relatório de AMM. e, na sequência, excerto de enunciado de IKM. em roda de conversa:

- (27) *Dentro da sala de aula, tem o cantinho da leitura, onde as crianças têm a liberdade de escolher **um livrinho para ser lido** pela professora na semana seguinte, isto acontece uma vez por semana. O resultado obtido com essa atividade é o interesse e o entusiasmo da criança para a escolha do livro, a mesma espera a sua vez com*

*bastante expectativa. Depois da leitura feita uma criança espontaneamente relata a sua **história**. Todos querem participar* (Excerto retirado do relatório de atividades da tutora AMM. de março de 2012, ênfases em negrito nossas).

- (28) *Eu lembro... eu tava trabalhando com quarta série na época... eu sempre goste/ tinha sala grande... já reservada com o cantinho de leitura com tapetinho e tudo né? Com tapete com almofadas com baú... dentro do baú tinham os livros todos né? E as crianças faziam essas leituras* (IKM., roda de conversa realizada em 16 de dezembro de 2014).

Vemos, também, em (27) e (28) a menção a ‘ler livrinhos’ e ‘contar histórias’, o que remete a tais *práticas sociais de referência* em detrimento das discussões feitas no PL, do que é exemplo a citação anterior de Texto Complementar trabalhado no Programa. Compreendemos, assim, o movimento que as tutoras em questão fazem ao se preocuparem com a leitura em sala de aula, no entanto pensar a leitura no âmbito das práticas sociais, dos *gêneros do discurso*, parece ser ainda um percurso a ser consolidado. Inferimos também que essa remissão tão presente ao *cantinho de leitura* se dê por conta da participação dessas tutoras em um outro programa de formação continuada, o PNAIC, já mencionado na introdução desta dissertação. Tal Programa, nos anos de 2013 e 2014, tratou mais especificamente sobre o *cantinho da leitura*, distribuindo livros às alfabetizadoras e solicitando-lhes que tirassem fotos desse ambiente na sala de aula.

Sob essa perspectiva, a leitura em sala de aula exige, mas transcende, a decodificação ou o gosto de ler em si mesmo (conforme BRITTO, 2012). Cabe ao professor, como o interlocutor mais experiente, no *encontro* com seus alunos, trabalhar com questões referentes ao *gênero*, ao *suporte*, à *esfera de atividade humana* em que o *gênero* faculta a instituição de relações interpessoais, indo além das questões funcionais, mercadológicas (com base em PONZIO, 2014) e de fruição.

Em relação às *práticas sociais de referência*, implicam a chamada *artificialidade constitutiva* (HALTÉ, 2008 [1998]), que prevê o desenvolvimento de atividades na *esfera escolar* que correspondam a atividades que têm lugar em outras *esferas*, para além da escola: ler uma notícia de jornal, por exemplo, é atividade que se desenvolve na *esfera escolar* para que o aluno se forme como leitor de notícias em outros

espaços sociais. Logo, o jornal, na escola, assim como outros *artefatos* (com base em HAMILTON, 2000), coloca-se ali para que se ensine e se aprenda sobre os *gêneros do discurso* que facultam o estabelecimento de relações interpessoais, na sociedade, por meio desses mesmos *artefatos*. Tal *artificialidade constitutiva*, porém, só terá razão de ser se efetivamente a *esfera escolar* contribuir para que o sujeito, estando nela, aprenda sobre outras *esferas*. Desse modo, ‘fazer livrinho’ e ‘contar historinhas’ podem contribuir pouco para tal, porque não estabelecerem relações entre o que acontece dentro da escola e o que acontece fora dela. Também aqui, vale retomada de trecho de Texto Complementar sobre leitura e *slides* reiteradamente trabalhados no Programa:

Considerar essa dimensão *intersubjetiva* da leitura significa entender que lemos para nos relacionar com os outros nas mais variadas esferas da atividade humana. Desse modo, **a formação escolar do leitor tem de ter presente que os textos apresentados para leitura compõem gêneros discursivos que instituem relações sociais de todo tipo**. Logo, antes de empreender a abordagem do conteúdo do texto em si mesmo, é fundamental que trabalhem com nossos alunos essa dimensão interacional da leitura: **Em que gênero está materializado o texto? Em que suporte é veiculado? Em que esfera da atividade humana circula?** Tendo compreendido a finalidade social do texto a ser lido e os desdobramento interacionais nele implicados, o aluno estará preparado para *entrar no conteúdo do texto* e refletir tanto sobre o que está explícito, quanto sobre o que está implícito no material escrito, isso porque já estará ciente de quais as finalidades interacionais a que o texto que está lendo se presta e como se configura para atender a essas mesmas finalidades (PL – Texto Complementar, 2011, p. 3, grifos nossos).

Figura 18 – Slide 4 de “A formação do produtor de textos”.

Lemos para finalidades sociais: para obter informações, por prazer, para estudar um tema, por pretexto para fazer algo a partir daquele texto (GERALDI, 2001 [1984]).

Assim, os textos que lemos integram gêneros discursivos: lemos receitas, avisos, reportagens de jornal, romances, bulas de remédio, propagandas, poemas, letras de música, listas de compra, textos didáticos etc.

Tendo compreendido a finalidade social do texto a ser lido e os desdobramentos interacionais nele implicados, o aluno estará preparado para entrar no conteúdo do texto e refletir tanto sobre o que está explícito, quanto sobre o que está implícito no material escrito.



Fonte: Site do PL.

Em se tratando dos dados gerados para este estudo, essa reiteração nos eixos nodais do trabalho com o texto em sala de aula parece ainda bastante diluída no âmbito das já mencionadas *práticas sociais de referência*, sugerindo um movimento em direção a outro olhar, mas um movimento ainda não consolidado, o *continuum* entre *autonomia* e *heteronomia*. Outra ação recorrente no cotidiano escolar, que parece colocar-se nesse *entrelugar*, é a busca por estender/aumentar o vocabulário dos alunos, como afirma *RFC.*:

- (29) *Hoje eu procuro ampliar o vocabulário né? Desses alunos dessas crianças pra que eles tenham repertório linguístico maior pra conseguir escrever e que eles não escrevam porque o professor está pedindo... mas que eles escrevam com a criticidade que eles estão adquirindo né? Com esse olhar crítico com esse pensamento crítico que eles estão adquirindo (RFC., entrevista realizada em 25 de novembro de 2014).*

Nesse excerto, em nossa interpretação, apesar de *RCF.* sugerir esse olhar atento aos seus alunos e atenção à reflexão e à criticidade,

sugere, também, preocupações com a *língua* como sistema, considerando que, sob essa perspectiva, *léxico* e *gramática* são constitutivos dos sistemas linguísticos (com base em WEEDWOOD, 2002). Ainda que a dimensão lexical seja fundamental para o *desenvolvimento* (VIGOTSKI, 2007 [1968]) linguístico dos sujeitos, seguramente sua capacidade crítico-reflexiva requer que o léxico seja objeto de apropriação no âmbito dos usos sociais da língua; do contrário, o trabalho escolar poderá estar contingenciado pelos ‘estudos de vocabulário’ que ocuparam as décadas de 1970 e 1980, foco de abordagens cognitivistas de ensino, como assinala Britto (2012, p. 110):

[...] mais que ato mecânico de decodificação, a leitura é uma atividade intelectual que se caracteriza pela intelexção de um discurso específico que se organiza segundo regras próprias, diferentes das da linguagem oral. Esse discurso apresenta estratégia argumentativa particular, com sintaxe, universo lexical e referencialidade específicos, constituindo o que se tem chamado de ‘o mundo da escrita’.

Já em um espectro mais abrangente, no que diz respeito à concepção de *língua/linguagem* discutida no PL, *LTG.* explicita:

- (30) *Eu fiquei fascinada com aquele material do pré-letramento... pra mim ele era muito bom... o primeiro fascículo eu lembro que a gente estudou muito a concepção de linguagem... Vigotski... ficou bem claro... é::: depois a importância das brincadeiras:::... enfim... de todo trabalho que o pré-letramento... toda discussão que o pré-letramento trouxe né? (LTG., entrevista realizada em 05 de março de 2015).*

Inferimos, em (30), que *LTG.* compreende a importância do aprofundamento teórico, pois afirma como o material do PL, não só o Manual, mas também os Textos Complementares, facultaram novas discussões, acentuando uma concepção específica de *língua/linguagem*, discussão cara à *alfabetização*, pois as escolhas metodológicas estão ancoradas teórica e epistemologicamente. Ainda que, em (30), *LTG.* não distinga o que foi conteúdo do Manual e o que foi conteúdo dos Textos Complementares, entendemos que houve apropriação acerca do modo como tais *conceitos científicos* (VIGOTSKI, 2009 [1934]) foram

apresentados no início dos estudos relativos ao Programa. Inferimos, no entanto, que há algumas especificidades conceituais em que não houve apropriação de fato porque ao longo da formação do PL, as brincadeiras, às quais *LTG.* fez menção, parecem ter sido tratadas pela vertente da ludicidade em si mesma, para cujo equívoco atenta Britto (2012). A tutora, ainda, afirma:

- (31) *Os alunos do sexto ao nono ano também precisam do lúdico na sala de aula... então como é trabalhar esse lúdico na sala de aula... o professor de sexto a nono ano acha que o lúdico é só do primeiro ao quinto ano... então essa compreensão da importância do lúdico né? Como é que eu trabalho a música em sala de aula por exemplo? Então a gente tá trazendo essa discussão para o professor de sexto a nono ano também (LTG., entrevista realizada em 05 de março de 2015).*

Entendemos que *LTG.* se preocupa em empreender outras discussões e atividades na sala de aula, buscando ampliar o que estudou no PL para além das séries de alfabetização, porém, novamente em se tratando da dimensão lúdica, as brincadeiras parecem concebidas sob o escopo do prazer, da diversão. Nesse sentido, Britto (2012, p. 57) propõe um resgate da reflexão acerca do espaço escolar. Segundo ele, “[...] querer transformá-lo em um lugar de lazer [...] não contribui para a educação formativa [...]”. E continua:

As atividades pedagógicas devem ser organizadas a partir de questões que permitam compreender criticamente a realidade e construir uma nova racionalidade. Tal esforço pressupõe o diálogo, tenso e difícil, entre o saber sensível prático (aquilo que as pessoas trazem de sua experiência imediata, e o patrimônio científico produzido pela humanidade [...]) (BRITTO, 2012, p. 56).

Em relação a (31), entendemos que *LTG.* parece ainda não apresentar *autonomia* conceitual quando trata desse tema, o que nos remete a Vigotski (2007 [1968]), para quem “[...] definir o brinquedo como uma atividade que dá prazer à criança é incorreto por duas razões. Primeiro, muitas atividades dão à criança experiências de prazer muito mais intensas do que o brinquedo [...]. E, segundo, existem jogos nos quais a própria atividade não é agradável” (VIGOTSKI, 2007 [1968], p.

107). Quando o autor discorre sobre o *brinquedo*, trata do tema em estreita relação com o *desenvolvimento* da criança, pois segundo ele “[...] é no brinquedo que a criança aprende a agir na esfera cognitiva, em vez de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos” (VIGOTSKI, 2007 [1968], p. 113).

Compreendemos que, ao realizarmos as entrevistas semiestruturadas com perguntas relativas à avaliação das tutoras em relação ao PL, poderíamos ouvir respostas baseadas no que as tutoras acreditavam serem nossas expectativas – o paradoxo do entrevistador de que trata Labov (2008 [1972]) –, porém, em nossa interpretação, vemos que esse movimento rumo à apropriação parece de fato ter acontecido. De todo modo, como Guedes-Pinto, Gomes e Borges da Silva (2008, p.37), estávamos cientes de que nossas participantes de pesquisa “[...] escolhe[ra]m aspectos do trabalho que julga[vam] relevantes informar à pesquisadora, que também é professora assim como ela[s]”. E prosseguem as autoras: “Quando nós, pesquisadores construímos uma análise a partir do relato da[s] professora[s], necessitamos ter em mente que a análise se dá a partir da versão da[s] professora[s] sobre sua[s] prática[s] pedagógica e não da[s] prática[s] em si”. Essa ciência tem nos levado a mencionar *interpretações da realidade natural e social* (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]) e não a realidade em si mesma quando lidamos com as reverberações do PL das quais os ocupamos neste estudo.

Isso posto, importa registrar que todas quatro tutoras entrevistadas continuam envolvidas em processo de formação continuada. Duas delas, por conta de seus compromissos com o PL, cursaram disciplinas de Linguística em nível de pós-graduação, em busca de um maior aprofundamento teórico. Uma delas ingressou em curso de pós-graduação em nível de Mestrado Profissional e a outra está se preparando para a prova de Doutorado também no Programa de Pós-graduação em Linguística. Interpretamos, portanto, que o *entrelugar*, ao qual nos referimos no início da subseção, se dá por essa compreensão de que a apropriação de fato demanda tempo de estudo e de imersão, e que, desse modo, é um processo que implica ressignificações das *práticas de letramento*, nos propósitos educacionais mencionamos por Street (2003). Além disso, compreendemos a complexidade do processo formativo no qual estas tutoras estavam imersas, pois, à medida que se formavam, também precisavam formar outras professoras. Em relação a isso, a professora-formadora *MFA* registra em (32) e (33) a seguir: :

- (32) *Eram tutoras e ainda agora elas não têm os conceitos solidificados é::: claro que as alfabetizadoras vão ter muito menos esses conceitos nas práticas delas (MFA. roda de conversa realizada em 19 de agosto de 2015).*
- (33) *É muito difícil que a gente ao mesmo tempo seja o outro mais experiente para outras pessoas... então a coisa acontece ao mesmo tempo... então ao mesmo tempo que elas [remetendo-se às tutoras] estão ouvindo falar de letramento elas estão fazendo formação de outras pessoas que certamente nunca ouviram ou estudaram sobre esses conceitos né? (MFA. roda de conversa realizada em 19 de agosto de 2015).*

A professora-formadora MFA. destaca, nos excertos imediatamente anteriores, uma questão que reputamos de grande importância: o ato de formar-se a si mesmo e, concomitantemente, formar o outro sobre um mesmo objeto de estudo. Se nossa interpretação acerca desse *entrelugar* na apropriação praxiológica procede, tal concomitância ganha contornos ainda mais desafiadores: é preciso formar o outro antes mesmo que a minha própria formação tenha se consolidado quanto ao objeto de estudo. Essa parece ser uma questão a requer olhares mais cuidados na organização e operacionalização de programas de formação continuada na formatação ‘em cascata’, como PL e, hoje, PNAIC.

Assim, sob a perspectiva do mencionado *entrelugar*, entendemos ser possível depreender reverberações de natureza praxiológica em se tratando das concepções teóricas com implicações metodológicas e interpretá-las exatamente sob a ótica desse *entrelugar*, o que nos remete a Vigotski (2007 [1968]) e Wertsch (1985) nas discussões sobre *intersubjetividade*. Wertsch explica que “[...] intersubjectivity exists when interlocutors share some aspect of their situation definitions. Typically this overlap may occur at several levels, and hence several levels of intersubjectivity may exist⁷¹” (WERTSCH, 1985, p. 159).

Entendemos também que, ao longo dos dois anos de formação do PL, o *encontro*, tal qual tratamos com base em Ponzio (2010), das formadoras com as tutoras facultou um movimento de gradação desse

⁷¹ [...] a intersubjetividade ocorre quando os interlocutores compartilham alguns aspectos das suas definições de situação. Tipicamente essa sobreposição pode ocorrer em vários níveis e, portanto, diferentes níveis de intersubjetividade podem existir. (Tradução nossa)

estado de intersubjetividade, em que, à medida que esses sujeitos singulares estabeleceram relações entre si, houve uma maior similitude no modo de conceber e operar a/com a realidade. Entendemos, assim, que “[...] para que haja *intersubjetividade* importa chegar-se a um estágio nas relações interpessoais em que se estabelecem efetivamente similitudes, entre os sujeitos, na forma de operar com interpretações de mundo” (CERUTTI-RIZZATTI; DELLAGNELO, 2015, p. 9). Esse movimento e a compreensão por parte das tutoras de que a apropriação dos *conceitos científicos* (VIGOTSKI, 2009 [1934]) capitais no campo da educação em linguagem é um processo pode ser inferido no excerto a seguir:

- (34) *À medida que as coisas iam acontecendo por exemplo no segundo ano eu já ia me envolvendo com: com: os seminários né? pedia pra participar né? justamente pra que eu pudesse estudar mais... melhorar né? me qualificar melhor (IKM., entrevista realizada em 19 de maio de 2015).*

A remissão a ‘seminários’, em (34), corresponde ao segundo ano de formação do PL quando os encontros presenciais foram organizados sob forma de seminários de estudo, nos quais cabia aos tutores se disporem a preparar um dos muitos textos teóricos previstos para discussão, de modo a conduzir a reflexão junto com formadores e colegas de tutoria. Nessas ocasiões, *IKM.*, assim como as outras tutoras participantes deste estudo, responsabilizaram-se por importantes seminários, como registramos nas notas de campo a seguir.

- (35) *Surpreendeu a nós e às formadoras do PL a disponibilidade de RFC. em assumir o seminário cujo texto-base é a seção sobre gêneros do discurso da obra ‘Estética da criação verbal’. Ela não só assumiu a discussão, como enviou às formadoras com antecipação os slides que havia preparado, de modo a checar sua adequação e, na ocasião da discussão, desenvolveu o tema com segurança e propriedade (Nota de campo n.3, de dezembro de 2012).*
- (36) *AMM. dispôs-se a assumir um dos textos no seminário previsto. Trata-se de uma abordagem conceitual densa e bastante complexa. Ela se propôs a conduzir a discussão, preparando uma apresentação com bastante antecedência e submetendo a uma das formadoras para*

avaliação. No dia previsto, ainda que estivesse bastante nervosa e preocupada, encaminhou a discussão com cuidado, solicitando o referendado da formadora responsável, mas em nenhum momento perdendo a segurança e o entusiasmo com a discussão. Foi muito elogiada pelos colegas tutores presentes pelo esforço, pela dedicação e pelo visível crescimento que apresentou ao longo do desenvolvimento do Programa (Nota de campo n.4, de dezembro de 2012).

- (37) *IKM. coordenou a discussão que lhe cabia no seminário fazendo-o com muita segurança. Diferentemente de outras tutoras., IKM. está familiarizada com eventos de letramento como esse, porque é egressa recente de um curso de Mestrado. Essa familiaridade com a esfera acadêmica deixa IKM. confortável em seus posicionamentos e intervenções no grupo, o que agora, passado um tempo expressivo de formação no PL, já faz em perfeita sintonia com o escopo histórico-cultural, tendo se afastado substancialmente das representações que mantinha ancoradas no ideário piagetiano (Nota de campo n.5, de dezembro de 2012).*
- (38) *Ainda que LTG. tenha se mantido um pouco mais ao fundo da sala nos seminários, o que atribuímos ao montante de compromissos que tem assumido e que a fazem ficar com o computador aberto todo o tempo, distanciando-se das discussões com bastante frequência em nome de demandas de seu município, assumiu o seminário que lhe coube com responsabilidade e maestria. Assim como IKM. é egressa recente de um curso de Mestrado e está bastante habituada a eventos de letramento da esfera acadêmica (Nota de campo n.6, de dezembro de 2012).*

Nessa discussão sobre paulatina maior familiaridade com o escopo de discussões do PL e retomando (34), compreendemos que *IKM.* indicia que, quanto mais estreitava as relações com as formadoras e se envolvia na formação, maior era seu interesse em participar, compreendendo que esses momentos de discussão e reflexão eram essenciais a sua prática; processo muito semelhante parece ter se dado com as demais tutoras participantes deste estudo. Esse movimento evoca a constituição do *sujeito* (GERALDI, 2010), o *ato responsável* em que a assinatura se coloca e o que é do âmbito da ciência deixa de ser mero

teoreticismo; *istina e pravda* se integram no *ato* (BAKHTIN, 2010 [1920-24]). Em estreita relação a essa discussão, a formadora MFA. reflete:

- (39) *Eu acho que o trabalho delas [referindo-se às tutoras] com os conceitos [científicos] propriamente ditos são muito pontuais... elas acabam sendo muito pontuais né? Por conta disso... é um momento que elas [remetendo-se às tutoras] têm que mostrar para pesquisadora a apropriação dos conceitos... mas eu... me parece que são momentos pontuais... então não aconteceu isso de se exaurir da coisa... de falar da coisa como algo que sustenta a prática de fato (MFA. roda de conversa realizada em 19 de agosto de 2015).*

Entendemos, portanto, que esse *continuum* entre *autonomia* e *heteronomia*, que podemos interpretar como um *entrelugar* conceitual, se dá porque, no *encontro* entre o *eu* e o *outro*, neste caso das formadoras com as tutoras, o *eu* não é um mero reflexo do *outro*, há sempre refração (com base em VOLÓSHINOV, 2009 [1929]; L. PONZIO, 2002). Assim, quanto maior for o estreitamento desses *encontros*, maior será o grau de *intersubjetividade* (WERTSCH, 1985), maior aproximação no modo como os sujeitos operam com as interpretações de mundo (VOLÓCHINOV, 2013 [1930]). Desse modo, compreendemos também que, mesmo que o processo de formação do PL tenha se estendido por dois anos, a formação continuada precisa ser efetivamente *continuada*, pois a apropriação é um processo e, em o sendo, demanda tempo para se consolidar. Em consonância com isso, a formadora PRF. afirma:

- (40) *O processo de apropriação... ele:: é um processo que demanda tempo para estudo né? Tempo pra imersão de estudo... tempo então pra você ler o texto... pra você ir pra formação pra você se incomodar com o que não entendeu né? Voltar para o texto fazer todo esse movimento e tentar compreender esses conceitos à luz de todas as implicações para prática... e assim... na rotina laboral que elas [remetendo-se tanto às tutoras quanto às alfabetizadoras] têm... tempo para estudo inexistente (PRF., roda de conversa realizada em 19 de agosto de 2015).*

Compreendemos que, a despeito dos grandes desafios da rotina da docência na Educação Básica, aos quais a professora-formadora PRF.

faz menção, o Programa Pró-letramento Alfabetização e Linguagem, em alguma medida, facultou esse processo de aprofundamento teórico – ou, ao menos, o convite a ele –, em um percurso em que as tutoras olharam para seu próprio trabalho à luz das teorias. Compreendemos também que, para que essa apropriação teórica se consolide de fato, é preciso continuidade, novas leituras, discussões e reflexões, em um *continuum* em busca de apropriação. A professora-formadora PRF. reitera nossa interpretação, ao afirmar que

- (41) *A gente vem de uma tradição de formação... as formações elas são muito pontuais e muito pautadas na prática... o como fazer... não é nem o que fazer mas o como fazer... e daí eu percebo assim... quando você entra com conceitos você tem dificuldade de ser compreendida... que o que você está explicando do ponto de vista conceitual não deve aparecer em sala de aula... é repertório para o planejamento delas (PRF. roda de conversa realizada em 19 de agosto de 2015).*

Desse modo, compreendemos que romper com as formações pontuais e voltadas principalmente à discussão das práticas no cotidiano é um movimento que ainda precisa ser solidificado, mas que é de suma importância para a ressignificação das escolhas metodológicas dos professores, visto que, como já mencionamos, a apropriação é processual, sendo assim, exige tempo e o compromisso de ‘dar o passo’ (PONZIO, 2010), afastando-se do mero teoreticismo e aproximando-se de mudanças concretas.

Finalizando, assim, esta seção, em cujo conteúdo buscamos responder à primeira questão-suporte de pesquisa, valemo-nos do *Diagrama Integrado*, tendo como fundamentos (i) o *encontro* das tutoras com as professoras-formadoras, (ii) o *ato de dizer* dessas mesmas tutoras, no qual materializam suas interpretações sobre os *eventos de letramento* de que participaram no PL e (iii) as nossas interpretações sobre eventuais ressignificações de suas *práticas de letramento* no que concerne a dimensões praxiológicas atinentes ao processo de alfabetização. Como síntese da resposta que buscamos dar à mencionada questão-suporte, propomos olhar essa ressignificação como um *entrelugar* entre *autonomia* e *heteronomia* decorrente do *encontro*.

4.2 EM BUSCA DA COMPREENSÃO DO *ENCONTRO* ENTRE AS TUTORAS E AS ALFABETIZADORAS

Nesta seção, nos ocuparemos da segunda parte da primeira questão suporte que orienta esta pesquisa, focalizando possíveis reverberações praxiológicas em se tratando das alfabetizadoras participantes deste estudo. Assim como fizemos com as tutoras, nossa seleção das alfabetizadoras seguiu o critério de engajamento na formação e exemplos de atividades apresentadas nos relatórios enviados mensalmente pelas tutoras à equipe de formadoras do PL.

Mantivemos a divisão do estado de Santa Catarina em cinco regiões, tal qual apresentamos anteriormente e, nas quatro regiões visitadas para realização da pesquisa, entrevistamos seis alfabetizadoras. Assim como na seção anterior, apresentaremos sucintamente cada uma das alfabetizadoras, discorrendo sobre sua formação e atuação profissional. Desse modo, dividiremos esta seção em duas subseções, a primeira em que trataremos do percurso formativo e profissional das alfabetizadoras e a segunda, em que focalizamos o *encontro* das tutoras com as alfabetizadoras, permeado pelo que entendemos como *interferência*, em alusão a especificidades que vemos no simpósio de vozes que constitui o dialogismo (com base em PONZIO, 2011; PETRILLI, PONZIO, L. PONZIO, 2012; BAKHTIN, 2010 [1929]).

4.2.1 Apresentando as alfabetizadoras participantes deste estudo: um olhar ainda inicial para suas vivências

Nesta subseção, ocupamo-nos de apresentar brevemente as alfabetizadoras participantes deste estudo, atendo-nos mais efetivamente a sua formação profissional e atuação; mais à frente, no foco das interações com elas sobre o PL, essa apresentação ganhará novos contornos. Nesse olhar ainda inicial, começamos pela alfabetizadora AL., que se formou em Pedagogia com ênfase em Séries Iniciais no ano de 2011. À época da pesquisa, cursava sua terceira especialização, sendo que duas delas foram voltadas à Educação e uma à Administração Pública. Leciona há mais de treze anos na rede municipal de ensino, onze deles como efetiva. No momento da geração de dados, estava lotada em uma única escola, com carga horária de quarenta horas semanais, divididas em duas turmas, uma de terceiro ano e outra de segundo ano.

Já a alfabetizadora IW. cursou o Magistério e, após alguns anos, cursou Pedagogia. Professora há mais de vinte anos na mesma escola da rede municipal de ensino, na maior parte de sua carreira docente

atuou em turmas de 4^o e 5^o anos. Há três anos optou por trabalhar com turmas do 2^o ano.

A alfabetizadora *IA.*, por sua vez, formou-se em Pedagogia em 2009 e leciona desde o início da graduação. Depois de formada, trabalhou com turmas da Educação Infantil e de 1^o ao 5^o ano; tem também experiência em Educação Especial, tendo trabalhado na APAE por dois anos. À época da geração de dados atuava em uma turma de 2^o ano.

Quanto à alfabetizadora *LN.*, formou-se em Pedagogia no ano de 2010. Ao longo de sua graduação fez estágio na Educação Infantil. Depois de formada trabalhou na rede pública de ensino e também na rede particular, com turmas de 1^o ao 4^o ano. Hoje é professora da rede municipal de ensino e, à época de pesquisa, atuava em uma turma de 3^o ano.

A alfabetizadora *RC.*, mais uma integrante deste grupo, cursou Magistério e lecionou durante alguns anos, depois afastou-se da sala de aula e, mais tarde, retornou tendo se formado em Pedagogia no ano de 2004. Tem especialização em Educação Infantil, Educação Fundamental com ênfase em Psicopedagogia, curso concluído em 2006. Foi professora da rede estadual de ensino e trabalhou com Educação Especial na APAE. É efetiva há mais de dez anos na rede municipal de ensino e hoje é lotada quarenta horas na mesma escola, onde, à época da pesquisa, atendia a turmas de 2^o e 5^o ano.

A alfabetizadora *RM.*, última participante a compor este grupo, cursou Magistério e, na sequência, Pedagogia, formando-se em 2004. Tem especialização em Psicopedagogia. É professora há mais de vinte anos na rede municipal de ensino, tendo trabalhado com Educação Infantil e com turmas de 1^a a 4^a série, hoje 1^o a 5^o ano; há cerca de três anos está com turmas de 1^o ano.

4.2.2 *Interferência: acentuações de vozes na configuração da dialogia*

Conforme apresentamos no preâmbulo, nesta subseção vamos discutir o *encontro* das tutoras com as alfabetizadoras no processo de formação do PL. Advogaremos em favor do que propomos nomear como *interferência* (com base em PONZIO, 2011; PETRILLI, PONZIO, L. PONZIO, 2012;) em se tratando de acentuações de determinadas vozes dos sujeitos em relações dialógicas no processo de apropriação conceitual (com base em VIGOTSKI, 2009 [1934]).

Entendemos que no *encontro* do *eu* com o *outro*, a *interferência* é esperada, pois as vozes em interação não se mimetizam, há sempre refração (com base em VOLOSHINOV, 2009 [1929]). Em se tratando da formação profissional, neste caso o PL, ocorre um estudo da voz do *outro* – das teorias – em que a tutora, na situação de interlocutora mais experiente, e a alfabetizadora estão imersas nesse processo de apropriação conceitual.

Nessa refração, compreendemos ser possível haver dois movimentos que merecem nossa atenção. O primeiro dos movimentos corresponde ao *encontro* das tutoras, em formação, e das⁷² professoras-formadoras, da UFSC, relações em que há uma aproximação mais efetiva da voz do *eu* – a tutora em formação – e o *outro* – as professoras formadoras da UFSC –, facultando a paulatina consolidação do estado de *intersubjetividade* (com base em VIGOTSKI, 2007 [1968]); VYGOTSKI, 2012 [1931]; WERTSCH, 1985), possível pelo estreitamento dessas mesmas relações em torno dos *objetos culturais* em foco no PL, os *conceitos científicos* implicados nas discussões praxiológicas constitutivas do Programa.

O segundo movimento corresponde ao *encontro* entre as alfabetizadoras em formação e as tutoras, agora elas próprias assumindo a condição de formadoras. Nesse *encontro* parecem eclodir mais visivelmente outras vozes, em especial aquelas do senso comum escolar. Compreendemos que, ao focalizar os *objetos culturais* tematizados nos *encontros* com as professoras formadoras da UFSC, o *ato de dizer* das tutoras – agora no *encontro* com as alfabetizadoras – passa a integrar mais marcadamente vozes das *práticas sociais de referência* (HALTÉ, 2008 [1998]), movimento que decorre do *entrelugar* – o *continuum* entre *autonomia* e *heteronomia* – mencionado na seção anterior e que é acentuado no *ato de dizer* dessas alfabetizadoras, do que resulta um progressivo tangenciamento dos *conceitos científicos* capitais estudados nos *encontros* de tutoras e professoras formadoras da UFSC. Esse tangenciamento dá-se em favor da explicitação das vivências do cotidiano escolar dessas alfabetizadoras. Nomeamos esse segundo movimento como *interferência*, mas não o tomando em eventual sentido negativo do termo, porque, à luz do pensamento bakhtiniano, a *interferência* é constitutiva do simpósio de vozes que delinea o *dialogismo*. A opção por nomear assim atende a nossa vontade de

⁷² Tal qual explicitamos no aporte teórico desta dissertação, concebemos como *encontro de* e não *encontro com*, daí a opção por essa preposição no uso que fazemos de *encontro* aqui.

chamar atenção para a forte presença da *ideologia do cotidiano* (BAKHTIN, 2009 [1927]) na refração do *ato de dizer* como se coloca na *ideologia oficial* – neste caso, em se tratando das ciências da Educação.

Assim considerando, estamos nomeando, aqui, como *interferência* o que entendemos serem acentuações de *conceitos cotidianos* no *encontro* de tutoras e alfabetizadoras, fazendo-o em detrimento dos *conceitos científicos* (VIGOSTKI, ano [1934]). Como assinala Petrilli (2012), em uma voz ressoam muitas vozes, com as suas entonações múltiplas; logo, em uma concepção de *língua* como a que ancora esta dissertação, espera-se que haja *interferência* no *encontro*; ele não seria possível sem ela. Nesse caso, específico, porém, para as finalidades da análise desta seção, tomamos *interferência* como a acentuação de um determinado conjunto de vozes – com foco em *conceitos cotidianos* – no *ato de dizer* que constituiu os *encontros*, materializados nos diferentes *eventos de letramento* que compuseram o processo de formação do PL. Trata-se, reiteramos, da acentuação de vozes das *práticas sociais de referência* escolares (com base em HALTÉ, 2008 [1998]), as quais ganham entonações mais salientes em detrimento das vozes das tutoras e das vozes das professoras-formadoras materializadas nos diferentes *atos de dizer* ao longo do PL nos quais *conceitos científicos* mostraram-se prevalentes. Assim, os modos de interpretar a educação em linguagem na realidade escolar (com base em VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]), em se tratando das alfabetizadoras, parecem ter se consolidado a partir dessa mesma *interferência*, o que tentaremos explicitar ao longo desta subseção.

Assim como fizemos com as tutoras, propusemos uma entrevista semiestruturada com as alfabetizadoras – já mencionada no capítulo metodológico e disponível no Apêndice B – instrumento em que elegemos um conjunto de perguntas que consideramos importantes para compreender o processo de formação do PL e como esse Programa teria reverberado nas concepções teóricas e nas escolhas metodológicas dessas alfabetizadoras. Iniciamos, então, perguntando a elas sobre como cada uma via o processo de alfabetização, o que destacava como relevante nele. AL. respondeu:

- (42) *O alfabetizador... o professor ele tem aquela:: aquela vontade aquela ânsia de fazer com que o aluno aprende dentro do tempo certo... mas na verdade na verdade o tempo certo é o que ele está preparado emocionalmente pra pode aprender... então a gente tem que trabalhar muito com as emoções... MUITO né? Com o ser aluno...*

com o ser criança né? E a gente vê também assim ó... que eles estão vindo cada vez mais cedo pra escola e que eles querem brincar e isso é muito natural (AL. entrevista realizada em 11 de novembro de 2014, ênfase em negrito nossa).

Se considerado o todo da abordagem conceitual que constitui o PL, questões de ordem *emocional* não foram objeto de estudo e de aprendizagem nas diferentes etapas do Programa. Ainda que o conteúdo do Manual referisse tangencialmente esse tema, a ele não foram endereçadas discussões específicas e pontuais. Inferimos do excerto (37) que a alfabetizadora AL. evoca representações que têm lugar na *esfera escolar*, sobretudo em tempos, como inferimos em Britto (2012), em que o subjetivismo tende a predominar em pedagogias pós-críticas voltadas para o *homo ludus* em detrimento do *homo labor*.

A afirmação de AL. de que seu aluno precisa estar preparado emocionalmente para depois aprender, reiterada quando registra que os alunos estão iniciando na escola cada vez mais cedo, parece sinalizar também para perspectivas outras, diversas dos eixos norteadores do PL, segundo as quais o *desenvolvimento* é pré-requisito, precede a *aprendizagem*. Trata-se de distinção da abordagem de base histórico-cultural que ancorou a ação das formadoras na ressignificação da proposta do MEC, conferindo à proposta um encaminhamento histórico-cultural, e, segundo Vigotski (2007 [1968]), uma percepção tal que “[...] exclui a noção de que o aprendizado pode ter um papel no curso do desenvolvimento ou maturação daquelas funções ativadas durante o processo de aprendizado” (VIGOTSKI, 2007 [1968], p. 89). Ainda de acordo com Vigotski, “[...] o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VIGOTSKI, 2007 [1968], p. 103). E continua:

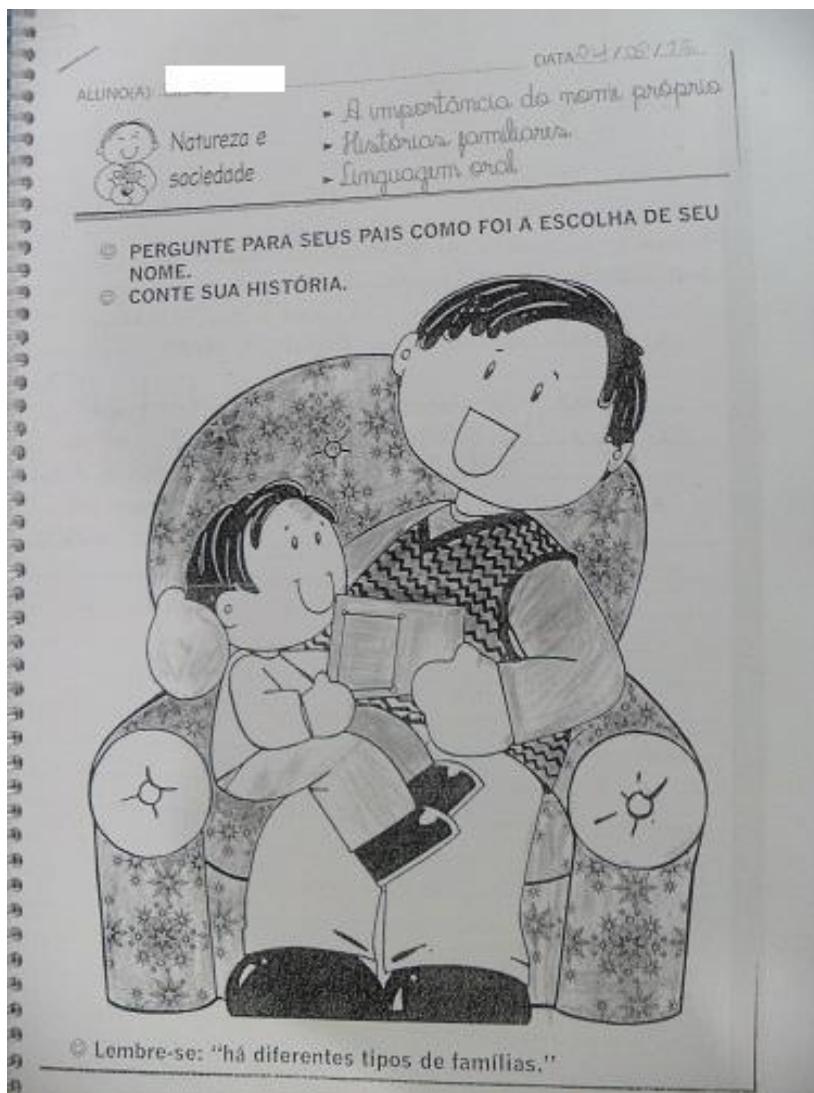
[...] o aspecto mais essencial de nossa hipótese é a noção de que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta sequenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 2007 [1968], p. 103).

Assim, as bases do Programa, do modo como foi desenvolvido em Santa Catarina e tal qual registramos em capítulo inicial desta dissertação, propôs aos cursistas a compreensão de que a criança não precisa estar em um determinado nível de *desenvolvimento* ou idade específica para aprender; considerada sua *zona de desenvolvimento imediata* (VIGOSTKI, 2007 [1968]) e a configuração das relações intersubjetivas (WERTSCH, 1985) ela aprende e, fazendo-o, se desenvolve.

Em alguma medida, o excerto (42) suscita um olhar para a *identidade* da criança, o que é *ser criança* e também *ser aluno*, questões as quais nos fazem refletir sobre implicações de tomar *criança* em categoria eventualmente fechada e homogênea, o que pode nos levar a um olhar de intercambialidade (com base em PONZIO, 2014). Se considerarmos que o enfoque sob o qual o Programa foi desenvolvido, com ênfase recorrente à singularidade dos sujeitos, os quais se constituem em relações intersubjetivas, nos parece que questões capitais que estiveram sob a base do processo de formação mereceriam um olhar mais cuidado em se tratando do excerto (42), movimento que entendemos ter sido característico das representações de todas as alfabetizadoras participantes deste estudo, como discutiremos ao longo desta subseção, e que tributamos como *interferência*, processo em que se acentuam vozes das *práticas sociais de referência*, do dia a dia da *esfera escolar*, apondo-se sobre o conteúdo do *ato de dizer* das professoras-formadoras da UFSC e das tutoras – oralmente e por escrito – ao longo do processo de formação. Entendemos que a *interferência* não decorre de estar eventualmente em xeque a excelência do trabalho das professoras-formadoras, das tutoras ou o envolvimento das alfabetizadoras, mas se deve a especificidades da formação continuada que se organiza em formatos como o do PL, segundo as quais se dilui gradativamente o *ato de dizer* de origem à medida que tantos outros *atos* respondem a ele em uma distância espacial e temporal maior – o formato ‘cascata’ –, questão a que voltaremos à frente.

Nessa relação que mencionamos entre *identidade* e *singularidade*, apresentamos uma atividade desenvolvida pela alfabetizadora AL durante sua participação no PL:

Figura 19 – Menção ao relatório – exemplo de atividade.



Fonte: Relatório n. 8 de AMM., de setembro de 2012, projeto de AL.

Tanto na imagem quanto na fala da alfabetizadora durante a entrevista, entendemos haver um movimento que busca encontrar o aluno, compreender quem ele é (com base em GERALDI, 2010b;

MIOTELLO, 2011), mas isso não nos parece reverberar a formação do PL. Essa atenção à singularidade que inferimos neste caso específico parece-nos mais próxima do senso comum escolar, a partir da prototipia de estudar o nome no início do processo de escolarização, do que exatamente da apropriação teórica acerca de uma concepção específica de *sujeito* tomado nas relações intersubjetivas, no âmbito das quais o 'nome' de tais sujeitos é de importância ímpar (com base em PONZIO, 2013; 2014), como foi insistentemente enfocada no PL. Atividade semelhante a que apresentamos na imagem 19, foi realizada pela alfabetizadora RC., que iniciou o ano de 2014, em sua turma de 2º ano, com um questionário em que os alunos precisavam preencher informações acerca de seus dados pessoais e preferências.

Figura 20 – Exemplo de atividade da alfabetizadora RC.

QUEM SOU EU?

NOME: _____

IDADE: _____

NOME DOS PAIS: _____

CIDADE EM QUE NASCI: _____

MORO NO BAIRRO: _____

NACIONALIDADE: _____

COMIDA PREFERIDA: _____

COR PREFERIDA: _____

BRINQUEDO OU BRINCADEIRA PREFERIDA: _____

O QUE ME DEIXA FELIZ: _____

O QUE ME DEIXA TRISTE: _____

O QUE ME DEIXA COM MEDO: _____

O QUE ME DEIXA COM RAIVA: _____

MINHA RELIGIÃO: _____

MINHA PROFESSORA CHAMA-SE: _____

ESTOU NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

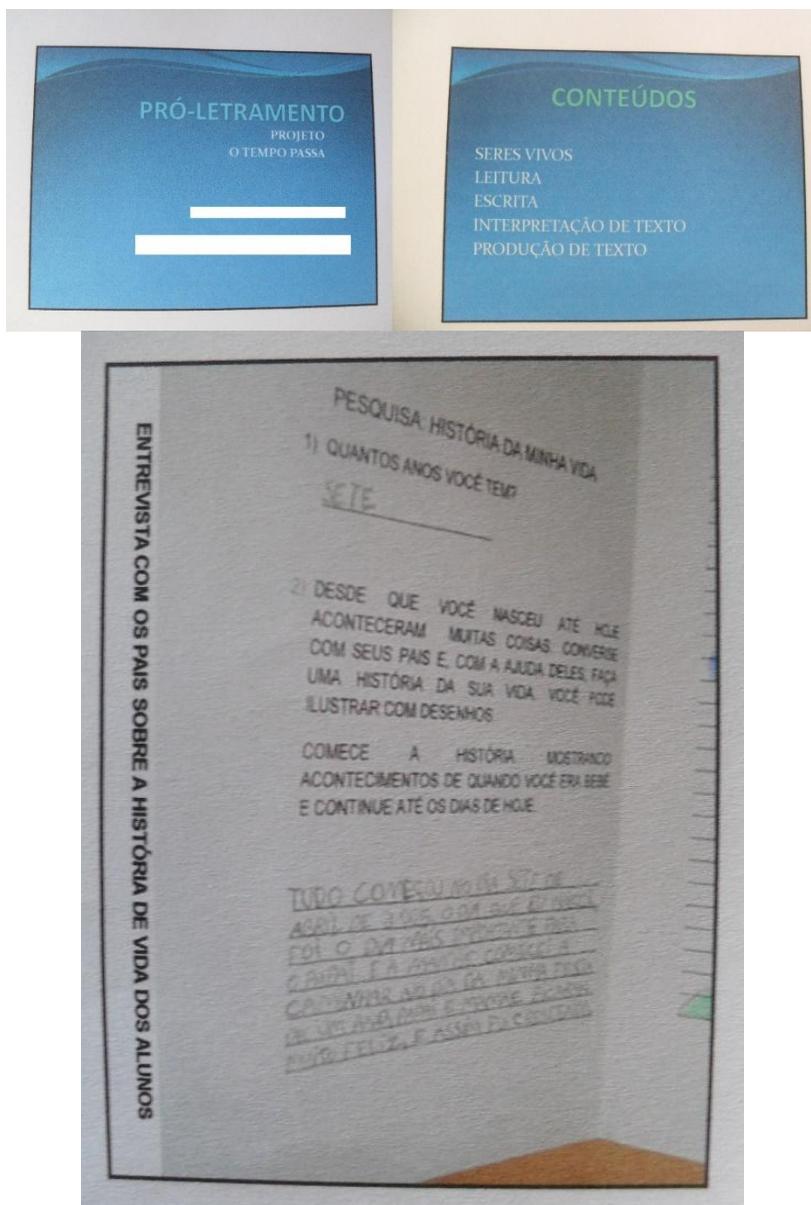
ESTUDO NO CENTRO EDUCACIONAL ULRICH HÜBSCH

Fonte: arquivo da alfabetizadora RC.

Assim, tanto AL. quanto RC. parecem atentas às especificidades que singularizam seus alunos, mas talvez o façam mais efetivamente pela prototipia da ação escolar do que por uma apropriação teórica acerca de concepções de *sujeito* que ancoraram o PL; logo, não teríamos aqui reverberações praxiológicas do PL, mas reiteração de *práticas sociais de referência* da *esfera escolar*.

Outro exemplo referente a essas práticas escolares é o projeto desenvolvido pela alfabetizadora LN., no segundo semestre de 2012.

Figura 21 – Projeto da alfabetizadora LN.



Fonte: Relatório final de *LTG.*, de novembro de 2012, projeto de *LN.*

Na Figura 21, registramos *slides* iniciais do projeto ‘O tempo passa’, cujo enfoque eram as relações familiares, mas cujos conteúdos listados, à exceção do primeiro deles, remetem a processamentos e procedimentos da área da Linguagem. Também aqui a alfabetizadora organiza seu projeto com base em quem são seus alunos, pois no decorrer de suas ações metodológicas propõe que os alunos façam entrevistas com os pais acerca de sua história de vida. Entendemos que esse movimento em busca da singularidade desses alunos é bastante relevante, mas, ainda que as discussões do PL tenham insistido em uma concepção de *sujeito* que priorizasse a historicidade dos alunos, parece-nos que o movimento que vimos no trabalho dessas alfabetizadoras está ancorado no senso comum escolar.

Assim considerando, o percurso do PL talvez não tenha incidido mais efetivamente em uma formação dos alfabetizadores no que diz respeito à relação dialética entre *conceitos cotidianos* e *conceitos científicos*, parecendo, nesses casos, haver a acentuação dos *conceitos cotidianos* nas representações das alfabetizadoras participantes deste estudo, em detrimento da tensão deles com os *conceitos científicos* objeto de estudo no PL no que se refere à concepção de *sujeito*. Entendemos que dessa necessária tensão decorreria a compreensão de que é importante conhecer esses sujeitos, compreender sua história, para não ficarmos insularizado a ela, pois esses alunos, situados num espaço e tempo histórico, tem na escola o lócus para conhecer para além do que está no seu cotidiano imediato.

Ainda sobre esse projeto, a partir da Figura 21, como já mencionamos, alfabetizadora LN. lista como conteúdos a serem desenvolvidos ao longo dele: seres vivos, leitura, escrita, interpretação de texto e produção de texto. Essa é questão que também merece nosso olhar, considerando que o percurso de formação do PL insistiu de modo recorrente na compreensão de que leitura, a produção de texto oral e escrita e análise linguística não constituem conteúdos em si mesmo, e sim processamentos dos textos e procedimentos de trabalho. Essa questão, porém, não ficou documentada nos *slides*, nos Textos Complementares e nas postagens da plataforma Moodle. Foi insistentemente reiterada ao longo das formações presenciais, como mostra a nota de campo a seguir, mas parece-nos que a complexidade do tema ficou tangenciada no processo de formação do PL como um todo, e a ausência de seu tratamento nos materiais escritos pode ter contribuído substancialmente para o seu tangenciamento.

- (43) *Assim como na primeira semana de formação do PL, nesta semana de encontros presenciais com os tutores, agora com enfoque na formação de leitores e de produtores de textos, parece ter causado bastante estranhamento no grupo a afirmação das professoras ligadas à UFSC de que leitura, produção textual e oralidade não são conteúdos de ensino, mas formas de processamento do texto e procedimentos implicados na atividade pedagógica. A dificuldade do grupo de formadoras e lidar com o objetivo de deixar claro que esses não são conteúdos e, ao mesmo tempo, deixar claro que itens de gramática normativa, embora sejam em si mesmos conteúdos – constituem conceitos científicos –, não devem ser trabalhados nos anos iniciais. Essa nos parece uma questão bastante difícil de lidar, porque, na hora de colocar os ‘conteúdos’ nos projetos de letramento, as tutoras tendem a ter, também elas, dificuldades para lidar com as alfabetizadoras (Nota de campo n.7, de maio de 2012).*

Ainda: a complexidade dessa questão pode ser ilustrada já na primeira semana de formação do PL, quando, após uma discussão dessa natureza, as formadoras da UFSC propuseram ao grupo de tutores escrever uma carta aos gestores municipais, deixando claro que o ensino de gramática normativa não é atribuição dos anos iniciais. Na Figura 22, o *print* de tela com o *link* para a carta no Moodle – não reproduzimos a carta porque entendemos os argumentos nela contidos de amplo conhecimento hoje na *esfera acadêmica*.

Figura 22 – Carta no Moodle.



The screenshot shows a Moodle course page with the following content:

Prezados tutores:

Atenção aos dois primeiros documentos da fila abaixo para seminário final do PL.

Em caso de dúvidas, escrever para Maíra, no endereço: alfabetizacaoelinguagem@hotmail.com, ou para Mary, no endereço: mary.elizabeth@ufsc.br

Abaixo, a carta sobre o II Seminário de Revezamento.

- 📄 Atestado para emissão de certificados aos cursistas
- 📄 Planilha com dados para expedição do certificados 2012
- 📄 Carta Seminário Final para SMECS
- 📄 Relação das entrevistas RECEBIDAS por Amanda
- 📄 Carta sobre o PNAIC
- 📄 Carta II Seminário de Revezamento - outubro de 2012
- 📄 Carta individual - versão feminina
- 📄 Carta individuais - versão masculina
- 📄 Carta aberta sobre ensino de gramática
- 📄 Carta - Seminário de junho

Fonte: Moodle PL.

Retomando nossa interação com *LN.*, em outro momento de seu relato, a alfabetizadora apresenta imagens de revistas, jornais, panfletos para mostrar seu trabalho com uma diversidade de textos, como é possível ver a seguir :

Figura 23 – Diversidade Textual.



Fonte: Relatório final de *LTG.*, de novembro de 2012, projeto de *LN.*

Inferimos, a partir da Figura 23 e de documentos correlatos, que a atividade proposta pela alfabetizadora reverbera a importância de levar os textos para a sala de aula materializados nos *gêneros do discurso*, principalmente, quando são apresentados em seus suportes originais. Inferimos aqui reverberações do processo de formação, tal qual registrado, por exemplo, em trecho de Texto Complementar que segue:

[...] os textos que lemos integram gêneros discursivos: lemos receitas, avisos, reportagens de jornal, romances, bulas de remédio, propagandas, poemas, letras de música, listas de compra, textos didáticos etc. Os textos, então, estão sempre veiculados em suportes dos gêneros: jornais, revistas, livros, suportes virtuais, embalagens, placas etc. Esses suportes circulam em esferas distintas da atividade humana: na esfera comercial, encontramos panfletos com propagandas; na esfera religiosa, encontramos livretos com cantos litúrgicos; na esfera

jornalística, encontramos jornais e revistas; na esfera escolar, encontramos livros didáticos etc (Texto Complementar 7, p. 3-4).

Nesse caso específico, inferimos um efetivo movimento de reverberação das discussões do PL, ainda em consolidação, porque também aqui nos parece haver a acentuação do senso comum escolar, considerando que, em nossa interação com *LN*. e no modo como apresenta as atividades, sua compreensão sobre *gêneros do discurso* parece mimetizar-se com a concepção de *suporte*, tomando a revista, o jornal e o panfleto, suportes de textos em diferentes *gêneros*, como *gêneros* em si mesmos, o que nos remete ao senso comum escolar, à forma como, em muitos espaços, o conceito de *gêneros do discurso* ganhado acentuações no movimento de *interferência* de que tratamos aqui.

Importa-nos também destacar que o projeto apresentado pela alfabetizadora *LN*. dialoga com o conceito de *projeto de letramento* apresentado e discutido ao longo da formação do PL, mas o tangencia em boa medida, pois os projetos de letramento, conforme Kleiman (1995), partem da prática social e a ela retornam, tomando os *conceitos científicos* objeto de estudo como constitutivos do processo de ressignificação da prática social. Desse modo,

[...] organizar a ação didático-pedagógica por meio de projetos requer sensibilidade às particularidades das realidades locais, porque os projetos têm propósitos de ressignificar essas realidades, buscando possíveis respostas para fragilidades, problemas, necessidades e demandas ou, por outro lado, visibilizando interesses dos alunos ou, ainda, valorizando determinadas características locais [...] (Texto complementar n. 5, *Projetos de Letramento na alfabetização*).

Os *projetos de letramento*, assim, para as finalidades do PL, foram propostos de modo a facultar às crianças o domínio do sistema de escrita alfabética no bojo dos usos sociais da escrita e em favor desses usos, tendo a prática social como ponto de partida e ponto de retorno. Assim, entendemos que o projeto desenvolvido por *LN*. aproxima-se mais efetivamente de um projeto temático, que é bastante recorrente na *esfera escolar*, pois o fio condutor de sua ação foi um tema escolhido por ela e não propriamente um problema que emergiu da prática social.

Já alfabetizadora *IW.*, assim como *AL.* registra, no excerto (37), também compreender que os alunos chegam à escola ainda muito novos:

- (44) *Eu percebo assim... que os alunos estão meio cansados... porque eles já vêm desde um maternal... creche... pré-escola... eles vêm muito cedo para escola... então às vezes a gente percebe no segundo ano que eles já estão cansados do ambiente da escola... de estudo... porque começam muito pequeninhos (IW. entrevista realizada em 04 dezembro de 2014).*

Em (44), o foco da alfabetizadora *IW.* parece estar no ‘cansaço da criança com a escola’ em razão de começar muito precocemente seu processo de educação escolar. Nessa discussão, entendemos que o conceito de *cronotopo* (BAKHTIN, 2010 [1975]) merece atenção: tais crianças parecem fazer parte de um tempo histórico e de uma sociedade em que a imersão precoce na escola tende a ser uma especificidade cultural em muitos grupos sociais, o que nos leva a Ponzio (2014) e seu enfoque no modo como o mercado de trabalho incide sobre as relações entre os sujeitos, tema que entendemos amplamente discutido em se tratando do papel das mulheres nesse mesmo mercado de trabalho, o que necessariamente as afasta muito cedo do cuidado diário com os filhos pequenos. Agregue-se a isso a tecnoburocracia que estabelece metas quantitativas para a escolaridade em diferentes países, do que, sob vários aspectos, resulta a extensão da jornada escolar em idade e em tempo de imersão e que termina mais uma vez por remeter, em última instância, a demandas mercantis, como denuncia Ponzio (2013; 2014).

A questão, aqui, porém, parece-nos ser menos respectiva a eventual cansaço das crianças – compreensão que, mais uma vez, entendemos muito marcada nas *práticas sociais de referência* escolares – e mais efetivamente relacionada àquilo que acontece na escola, os *eventos de letramento* (HEATH, 2001 [1982]) de que as crianças participam, uma vez que entendemos que é do delineamento desses *eventos* que pode resultar o fastio das crianças com o ambiente escolar. Essas questões não chegaram a ser tematizadas no PL porque são intrinsecamente relacionadas com a Educação Infantil. Assim, sua evocação em (38) parece materializar a *interferência* de que tratamos nesta subseção.

Sobre o modo como vê o processo de alfabetização na relação entre prática e teoria, a alfabetizadora *LN.* explicita:

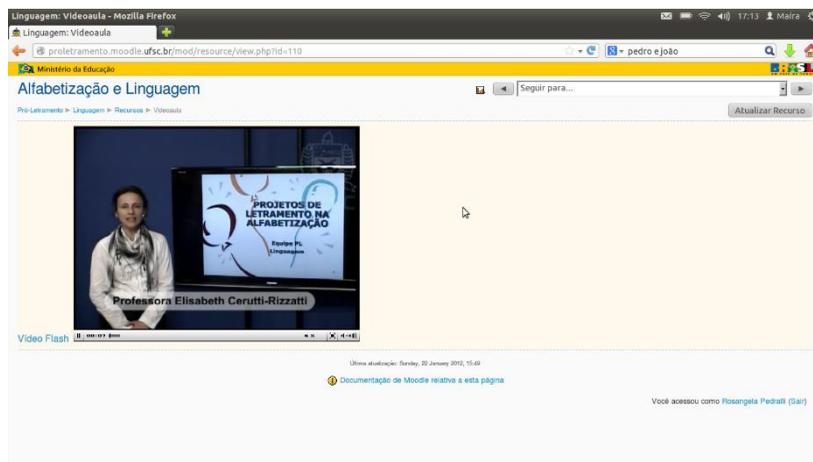
- (45) *Dentro de todas as teorias que nós estudamos... eu sempre levei comigo assim:: buscar o melhor... tirar alguma coisa de cada teori/teórico para tá aplicando em sala de aula... então hoje assim se tu me perguntar... a:: segue uma teoria? Não propriamente uma... mas assim aquilo que eu possa fazer para os alunos para que eles sintam resultado pra aplicar no dia a dia deles (LN. entrevista realizada em 05 de março de 2015).*

Em (45), entendemos estar clara a presença do conhecido *mix* teórico (com base em DUARTE, 2006; GONÇALVES, 2011), quando a alfabetizadora informa não seguir uma teoria, mas buscar nas diferentes concepções teóricas aquilo que ela pode aplicar em sala de aula. Essa nos parece uma questão dada no cotidiano escolar, considerando que a *esfera escolar*, diferentemente da *esfera acadêmica*, não busca o rigor conceitual em si mesmo. É importante, porém, uma reflexão sobre a forma como esses imbricamentos acontecem no dia a dia escolar, considerando que programas de formação como o PL buscam apropriações conceituais que potencialmente contribuam para a qualificação da prática pedagógica. Parece-nos essencial que, mesmo optando por evocar de cada teoria o que entendem relevante, os professores saibam o que estão articulando e por que o fazem, e essa não nos parece ser uma questão tão clara na *esfera escolar*. Inferimos, assim, que, em boa parte desses casos, a apropriação conceitual não foi consolidada, sobretudo se considerarmos que a metodologia utilizada em sala de aula se dá pelas bases teóricas que ancoram essas escolhas, por isso a importância de um aprofundamento das discussões. Inferimos também aqui um tangenciamento das discussões empreendidas ao longo do PL, cujo percurso pontuou insistentemente uma mesma perspectiva teórico-metodológica, salientando a importância da atenção a relações entre teoria e prática na ação escolar. Esse, porém, é um processo de apropriação bastante complexo e que transcende o escopo de um Programa de formação continuada para requerer especial atenção da formação inicial, hoje bastante problematizada em se tratando das licenciaturas. Ainda sobre as discussões dos conceitos capitais em relação com a prática, LN. afirma:

- (46) *Porque eu mudei muito a minha prática em sala de aula... sempre na perspectiva assim de você **levar a alfabetização mas na parte do letramento...** a desenvolver a oralidade (LN. entrevista realizada em 05 de março de 2015, ênfase e negrito nossa).*

Inferimos, também, em (46), dúvidas em relação aos conceitos de *alfabetização* e *letramento* e suas implicações metodológicas, que foram objeto de discussão ao longo do PL, em especial no Texto Complementar n. 6, *Alfabetização e Letramento*, escrito pela equipe de professoras-formadoras do Programa na UFSC, em que se debateram especificidades dos conceitos e sua inter-relação. Em (46), LN. parece tomar ambos como conceitos distintos, dissociando *alfabetização* de *letramento*, enquanto que, nas discussões propostas no PL, *alfabetização* era tomada como conteúdo e *letramento* como continente, como apresentamos na Figura 45 no capítulo teórico, defendendo-se a impossibilidade de conceber *alfabetização* hoje somente como o ensino do sistema de escrita alfabética sem relação com os usos sociais da língua. Essa é uma questão bastante relevante para as finalidades desta subseção, porque houve significativa insistência, ao longo do PL, na compreensão desses conceitos, o que implicou até mesmo a produção de uma videoaula sobre o tema, conforme imagem apresentada a seguir.

Figura 24 – Videoaula.



Fonte: Moodle do PL.

Em (41), como em outros excertos das entrevistas, assim como em documento dos relatórios, pareceu-nos que a compreensão desses conceitos resultou tangencial apesar dos vários momentos em que eles foram tematizados ao longo da formação; mais uma vez aqui nossa ciência de que a complexidade de que se reveste essa questão transcende largamente o escopo da formação continuada.

O mesmo parece ter se dado em relação ao *projeto de letramento*, fio condutor presente em todos os Encontros do PL. Sobre o *projeto de letramento* a alfabetizadora LN. registra:

- (47) *O projeto foi uma experiência nova porque antes eu trabalhava de uma forma mais solta dos conteúdos e depois de todas as formações... eu comecei a trabalhar mais com os projetos e uma questão do: das atividades:... como é que eu posso te dizer? Não dentro do projeto... mas uma **sequência de atividades**... aonde engloba todos os conteúdos (LN. entrevista realizada em 05 de março de 2015, ênfase em negrito nossa).*

Também, em (47), entendemos haver distanciamento entre as discussões empreendidas ao longo do PL, em que se tratou especificamente dos *projetos de letramento* (com base em KLEIMAN, 1995), projetos esses que, reiteramos, partem da prática social, portanto, ao professor cabe olhar seus alunos como sujeitos singulares e o contexto escolar como situado num tempo e espaço específicos, problematizando questões que fazem parte desse cotidiano, mas, para além disso, relacionar essa problemática aos conteúdos, aos *conceitos científicos*, num movimento de apropriação e reflexão para voltar à prática social, movimento então que parte da realidade social e volta a ela para ressignificá-la. Desse modo, tal qual LN. explicita em (47), suas ações em sala de aula relacionam-se mais estreitamente com o conceito de *sequência didática* entendido como “[...] conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim, conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p. 18). LN. afirma também tratar desses conteúdos sob o foco da ludicidade:

- (48) *Se você partir... dependendo do conteúdo da parte lúdica primeiro você vai ter uma resposta positiva na hora de uma atividade mesmo propriamente dita feita pelo aluno... porque ele se sente motivado (LN. entrevista realizada em 05 de março de 2015).*

Em se tratando do enfoque na ludicidade, entendemo-lo como indicador da *interferência* de que vimos tratamos aqui, uma vez que – reiteramos – o enfoque do PL não esteve centrado na dimensão lúdica dos processos, ainda que essa dimensão figurasse como pano de fundo,

considerando tratar-se da infância. O conteúdo do Manual foi ressignificado de modo a enfatizar que o objetivo das ações nos anos iniciais não é a ludicidade em si mesma, mas o aprendizado das crianças, considerado o brincar como a *atividade principal* (LEONTIEV, 1978) nesse percurso do desenvolvimento infantil, o que converge com as bases histórico-culturais sob as quais o PL foi conduzido. Britto (2012), inserido em uma perspectiva histórico-crítica, atenta para esse cuidado:

[...] a pedagogia do gostoso, invenção desastrosa de pedagogias subjetivistas herdeiras do pensamento liberal, se conforma ao relativismo banalizado e demonstra ser um elemento facilitador de comportamentos reprodutores, reforçando fórmulas estéreis de educação, limitadas aos modos de ser estabelecidos pelo senso comum da cultura de massas (BRITTO, 2012, p. 95).

Assim, a ludicidade – brincadeiras e dinâmicas – tem lugar na sala de aula quando há, de fato, relação com o aprendizado e o desenvolvimento das crianças, porque, de acordo com Vigotski (2007 [1968]) “[...] somente as teorias que afirmam que a criança não tem de satisfazer às necessidades básicas da vida, mas pode viver à procura de prazer, poderiam sugerir, possivelmente, que o mundo da criança é o mundo do brinquedo” (VIGOTSKI, 2007 [1968], p. 122). Eventual compreensão da ludicidade como finalidade em si mesma, em busca da satisfação e do prazer das crianças, afasta a escola de sua função e reitera o funcionalismo capitalista e as desigualdades sociais, como afirma Britto (2012):

[...] para a escola cumprir sua função, é imprescindível acabar com a pedagogia do gostoso, bem como com o utilitarismo pedagógico e o reducionismo didático que a acompanham. Há que oferecer aos estudantes, desde as séries iniciais, conteúdos que manifestem realidades e indagações intelectuais que estão além do referencial cotidiano. Não se trata de excluir qualquer forma de conhecimento ou de desprezar a experiência imediata, mas de definir os critérios e as finalidades com que se trabalham em função

dos objetivos maiores estabelecidos (BRITTO, 2012, p. 96).

Não desconsideramos as experiências cotidianas, no entanto compreendemos que a escola precisa se organizar para que os *conceitos cotidianos* estejam em relação dialética com os *conceitos científicos* (VIGOTSKI, 2009 [1934]) e, com isso, a ludicidade esteja presente em estreita relação com o *desenvolvimento* das crianças em processo de alfabetização.

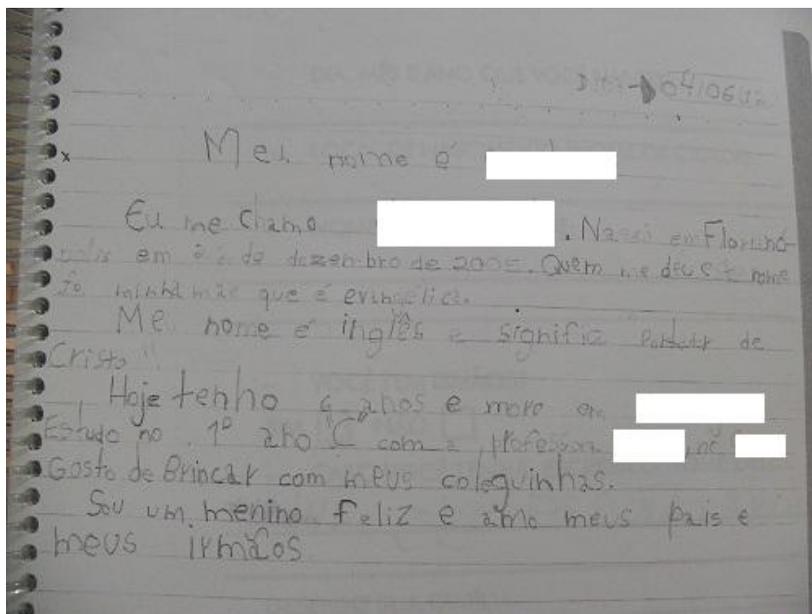
Ainda no âmbito dessa discussão sobre *interferência*, tratamos ao longo das entrevistas, do tema de cada um dos Encontros do PL, apresentando as telas do ambiente Moodle e alguns slides para relembrar as alfabetizadoras das discussões propostas pelo Programa; LN. relacionou essas discussões a sua prática:

- (49) *Eu procuro trabalhar assim ó... pegar os gêneros... a maior diversidade de gêneros que eu tenho para trabaLHAR... por exemplo **um informativo... instrucional...** e busco trabalhar durante o ano pra contemplar **a maior quantidade de gêneros que eu puder colocar para o aluno... então eu procuro pesquisar todos os gêneros e ir dosando... por exemplo agora tá mais para uma instrução... agora mais informativo pra trabalhar com a diversidade de temas** (LN. entrevista realizada em 05 de março de 2015, ênfase em negrito nossa).*

Em (49), LN. sugere compreender que os textos são materializados em *gêneros do discurso*, porém, parece não ter efetiva clareza sobre o conceito de *gêneros do discurso*, que também foi objeto de estudo no PL, especificamente no Texto Complementar n.4, *Gêneros do discurso na alfabetização*. Desse modo, entendemos haver, nesse excerto, uma compreensão que toma os *gêneros* como as antigas tipologias textuais, classificadas em textos *instrucionais* e *informativos* e afins; a preocupação com a “dosagem” e com a “quantificação/exaustão quantitativa” dos *gêneros* parece-nos também nodal, em (49). Essa questão, do modo como se coloca nesse excerto, parece-nos exemplar do que vimos chamando de *interferência*, o modo como o senso comum escolar se apõe sobre o estudo dos *conceitos científicos*, o que parece especialmente relevante se considerada a insistência com que o percurso do PL enfatizou o conceito de *gêneros do discurso*, distinguindo-o de compreensões mais aplanadas e objetificadoras.

Ainda sobre os *gêneros do discurso*, em atenção especificamente para a produção textual, apresentamos uma produção de texto de um dos alunos da alfabetizadora AL. Este texto foi produzido durante o projeto *Identidade*, o qual já apresentamos outras atividades anteriormente.

Figura 25 – Exemplo de produção textual da alfabetizadora AL⁷³.



Fonte: Relatório n. 8 de AMM., de setembro de 2012, projeto de AL.

Na Figura 25, a alfabetizadora apresenta uma produção de texto de um de seus alunos do 1º ano. Na interação com ela inferimos tratar-se da produção final desse aluno, após a leitura e considerações da alfabetizadora. Essa produção está relacionada à Figura 19, em que foi proposto que os alunos pesquisassem sobre a escolha de seus nomes, perguntando a seus familiares, para depois escreverem uma história, no

⁷³ Meu nome é –. Eu me chamo –. Nasci em Florianópolis em 22 de dezembro de 2005. Quem me deu este nome foi minha mãe que é evangélica. Meu nome é inglês e significa “portador de Cristo”. Hoje tenho 6 anos e moro em – Estudo no 1º ano “C” com a professora –, no –. Gosto de brincar com meus coleguinhas. Sou um menino feliz e amo meus pais e irmãos. (todas as referências a nomes e lugares foram apagadas para que não aja identificação dos participantes desta pesquisa)

já mencionado enfoque no *nome*. Nosso interesse, em se tratando da Figura 25, é o conceito de *gêneros do discurso*, amplamente discutido no PL. Ao longo do Programa, as professoras formadoras da UFSC insistentemente sublinharam, em todos os materiais pedagógicos de que se valeram no PL, a importância de propor aos alunos produção de um texto – uma história, por exemplo, – no âmbito dos *gêneros do discurso*, conteúdo que ocupou um Encontro do programa, em que se buscou sublinhar que

[...] não lemos nem escrevemos textos avulsamente: **lemos e escrevemos textos em gêneros discursivos diversos**. Assim, ao discutir a produção textual escrita, temos de ter presente que escrevemos textos em *lendas*, em *fábulas*, em *contos*, em *cartas*, em *e-mails*, em *receitas*, em *bilhetes* etc. Conceber desse modo a produção textual escrita exige de nós propormos às crianças que escrevam textos com finalidades sociais definidas, isto é, as crianças precisam saber por que estão escrevendo aquele texto, para quem, com que finalidade (Texto complementar n. 8, A formação escolar de produtores de textos escritos, grifos do autor).

Desse modo, importaria solicitar que as crianças produzissem a história de seu nome no âmbito de um dos *gêneros do discurso* – *relato*, *diário*, *memorial* –, de modo a destacar as condições de produção do texto, habituando-se desde cedo aos usos sociais a que a escrita se presta; logo, essa dissociação da *história* a um *gênero* parece-nos também tangenciamento das discussões do PL, o que remete à *interferência* de que vimos tratando nesta subseção.

Os materiais pedagógicos do PL sublinhavam também que, para escrever um texto materializado em um *gênero* específico, é preciso que os alunos conheçam esse *gênero*, que já tenham lido ou ouvido textos nesse *gênero*, saibam em que suporte encontrar tais textos, em que *esfera de atividade humana* eles instituem relações intersubjetivas, caso contrário, será apenas uma redação escrita na e para a escola (com base em GERALDI, 2013 [1991]). Reiteramos, aqui, o tangenciamento das vozes que enunciaram tais *conceitos científicos* em favor da presença mais efetiva das vozes das práticas do senso comum escolar, o que vimos entendendo como *interferência*.

A alfabetizadora IA., ao ser questionada durante a entrevista sobre a produção textual e quais *gêneros* apresentou a seus alunos respondeu:

- (50) *A história em quadrinha... foi bem produtiva... é:: um por imagens assim... observar imagem e contar a história... CONTinuação de uma história dar um final... dar um enfoque diferente no final... dessa maneira (IA, entrevista realizada em 04 de dezembro de 2014).*

Também, em (50), o conceito de *gêneros do discurso* parece tangenciado, uma vez que se coloca a produção de *história* genericamente a partir de uma imagem. Novamente retomamos o conteúdo dos materiais pedagógicos do PL:

[...] não faz sentido *escrever historinhas*, porque *historinhas* só existem na escola, não existem fora da escola. Na sociedade, as *histórias* existem nas *lendas*, nos *contos*, nas *fábulas*, nos *romances* etc. Logo, devemos encaminhar a produção de histórias em *lendas*, *fábulas*, *contos*, *história em quadrinhos* etc (Texto complementar n. 8, A formação escolar de produtores de textos escritos).

É importante considerar, ainda, que as produções desencadeadas por imagens, gravuras do livro, desenhos etc, já foram objeto de ampla reflexão de diversos autores, em especial, Geraldi (2013 [1991]), no que respeita às condições de produção. O autor problematiza: “[...] o que se tem a dizer é uma história suscitada pela gravura, ou seja, não se trata de contar algo vivenciado e que, por extraordinário no cotidiano, merece, no julgamento do locutor, ser contado para alguém”, porém, nessas condições, o aluno não saberá por que contar sua história já que não vê sentido, não se interessa por ela (GERALI, 2013 [1991], p. 138).

Outra questão abordada na entrevista foi o olhar das alfabetizadoras em relação a sua própria formação, em especial, a sua formação inicial, quais teóricos estudaram e como essas discussões contribuíram com suas ações em sala de aula. Destacamos a seguir enunciados de cinco das seis alfabetizadoras entrevistadas:

- (51) *A formação o que você faz? Você vê muita teoria... mas quando você vem para prática de sala de aula você vê que:: pra você ajustar aquela teoria né? Com a prática...*

que te permite ou não colocar em prática aquilo que você aprendeu (AL. entrevista realizada em 11 de novembro de 2014, ênfase em negrito nossa).

- (52) ***O que falta é mais a prática em si... porque o dia a dia na sala de aula aparecem questões assim que:: o magistério não prepara... a pedagogia não prepara*** (IW. Entrevista realizada em 04 de dezembro de 2014, ênfase em negrito nossa).
- (53) ***Ela só dá a base teórica né? Quando a gente chega na sala de aula a gente vê várias outras realidades né? No qual às vezes a base teórica não ajuda muito*** (IA. entrevista realizada em 04 de dezembro de 2014, ênfase em negrito nossa).
- (54) ***Eu acho assim... a gente acaba vendo muito a questão teórica... mas a questão da prática... a vivência com o aluno... a relação do ensino e aprendizagem falta muito*** (LN. entrevista realizada em 05 de março de 2015, ênfase em negrito nossa).
- (55) ***Como eu tinha feito magistério... eu:: essa parte da didática ali do magistério eu acho fundamental pra quem vai fazer pedagogia e não tem nenhum tipo de experiência... eu considero assim:: que eu aprendi muito no magistério nas aulas de didática fundamento da educação... eu trago coisas daquela época mesmo que de outro tempo... algumas coisas que eu aprendi lá é:: foram importantes pra **compreender a teoria que eu tive dentro da faculdade***** (RC. entrevista realizada em 26 de novembro de 2014, ênfase em negrito nossa).

Inferimos, nos excertos (51), (52), (53), (54) e (55), dissociações entre teoria e prática, o que tende a ser comum na *esfera escolar*, mesmo após inserções dos educadores em programas de formação, tanto em nível de especialização quanto em formações continuadas. No caso do PL, a busca por insistir na articulação entre ambas, em um olhar praxiológico, foi o eixo de todo o percurso, no qual as professoras-formadoras da UFSC organizaram-se de modo que uma delas – alfabetizadora em atuação – procurava colocar suas vivências na prática paralelamente a cada *conceito científico* trabalhado pela equipe. No *Moodle*, esse movimento ficou bastante marcado, como mostramos no

primeiro capítulo desta dissertação: cada encontro tem abordagem teórica acompanhada de exemplos na prática, materializados em *slides* que continham vivências cotidianas dessa professora-formadora da UFSC que era alfabetizadora em atuação. Os excertos anteriores, porém, sinalizam para a importância de percursos mais longos e mais intensos de formação para que a *interferência* não acentue tão marcadamente as *práticas sociais de referência* que sedimentaram a dissociação entre teoria e prática na *esfera escolar*. Importa que os processos de formação persistam na busca de que as alfabetizadoras compreendam que suas escolhas metodológicas estão ancoradas em bases teóricas, pois o que planejam e fazem em sala de aula não o planejam e fazem aleatoriamente. Entendemos, a partir dos excertos, que há uma preocupação recorrente com o ‘como fazer’, remetendo à força do acento das mencionadas *práticas sociais de referência* da *esfera escolar*, a *interferência* de que tratamos aqui.

Compreendemos que todo enunciado necessita sempre de escuta, pois a escuta procede da natureza da palavra, por isso a escuta é constitutiva da relação dialógica, processo em que a palavra quer ser ouvida, compreendida e solicita uma resposta, isso na cadeia ideológica (com base em PONZIO, 2011). Assim, no processo de formação do PL, há relação dialógica entre os participantes em formação, em especial, nesta seção, tratamos da relação estabelecida por meio do *encontro* de vozes das tutoras e das alfabetizadoras. Nesse sentido, “[...] cada palavra própria se realiza numa relação dialógica e recupera os sentidos da palavra alheia; é sempre réplica de um diálogo explícito ou implícito, e não pertence nunca a uma só consciência, a uma só voz”. (PONZIO, 2010, p. 37). Nessa réplica, as alfabetizadoras, em seu *ato de dizer*, trazem as vozes das teorias, revozeadas por meio das tutoras, em constante relação com as vozes das *práticas sociais de referência* tão presentes na escola, o que entendemos como *interferência*. Nessa *interferência* compreendemos que há um paulatino distanciamento das teorias apresentadas e debatidas ao longo do PL, pois as alfabetizadoras, em suas falas, trazem exemplos marcadamente do senso comum escolar e distanciam-se progressivamente do que foi tratado na formação.

Ainda sobre essa *interferência*, entendemos que ela está presente por conta dessa formação ‘em cascata’, percurso em que, ao mesmo tempo em que as tutoras estavam se formando, precisavam formar suas alfabetizadoras. Assim, possivelmente o tangenciamento das discussões empreendidas pelas formadoras vincule-se a esse progressivo afastamento do centro da formação. De todo modo, assinalamos, no final desta seção, que a *interferência* de que nos

ocupamos ao longo dela, é esperada, porque não tratamos de processos de representação, a falácia telemental (PENNYCOOK, 1998), segundo a qual haveria mera transposição de conteúdos cognitivos entre uma consciência e outra, neste caso, nos processos de formação continuada. Inseridos em uma vertente histórico-cultural, esperamos a reverberação, a aposição de vozes na reação-reposta que implica a refração da assinatura do *ato* (VOLOSHINOV, 2009 [1929]; BAKHTIN, 2011 [1979]; 2010 [1920-24]; L. PONZIO, 2002). Nossa reflexão, porém, pontua a especificidade das vivências que se colocam acentuadas na mencionada *interferência*, já que elas parecem substancialmente derivadas do senso comum escolar e não exatamente de consolidação de um percurso de formação inicial na habilitação profissional, ou mesmo de apropriação conceitual derivada de outros tantos programas de formação continuada de que tendem a participar essas alfabetizadoras.

Essa inquietação nos leva a problematizar percursos de formação inicial e continuada, os quais parecem, quando na *esfera escolar*, incidir menos sobre as interpretações docentes do que o faz a vulgarização científica de conceitos que tendem a ‘circular’ nessa mesma *esfera*, constituindo as *práticas sociais e referências* (HALTÉ, 2008 [1998]) e a força com que elas se acentuam nas interpretações da realidade natural e social (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]), do modo como essa interpretação se materializa nos enunciados com os quais operamos nesta análise.

Finalizando esta seção, reiteramos, então, ter fundado a análise no *Diagrama Integrado*, também aqui (i) no *encontro* de alfabetizadoras e tutoras, com enfoque (ii) no *ato de dizer* dessas alfabetizadoras sobre os *eventos de letramento* de que participaram no PL, e (iii) na nossa interpretação sobre eventual incidência do percurso do PL nas *práticas de letramento* dessas alfabetizadoras em se tratando de questões praxiológicas atinentes à alfabetização. E, de novo evocando Guedes-Pinto, Gomes e Borges da Silva (2008, p. 37), estamos cientes de que tais interpretações do *ato de dizer* das alfabetizadoras “[...] contêm, ainda, uma outra versão, que é a [nossa] da pesquisadora, que já instaura uma forma de compreensão do narrado, no próprio ato de selecionar o fragmento da narrativa [do argumento], quando recorta[mos] o tema que pretende[mos] abordar.” Ficam, pois, tanto o risco das escolhas nos recortes, quanto o difícil aprendizado de fazê-las.

4.3 O OLHAR SOBRE O *EVENTO DE LETRAMENTO RODA DE CONVERSA* COM OS ALFABETIZANDOS

Nesta seção, trataremos da segunda questão suporte de nossa pesquisa, focalizando se é possível inferir incidências de reverberações praxiológicas junto aos alunos que participaram do processo de formação do PL estando imersos em classes atendidas pelas alfabetizadoras participantes de pesquisa, profissionais focalizadas na seção anterior, as quais foram formadas pelas tutoras, também estas participantes de pesquisa, das quais nos ocupamos na primeira seção de análise; e, tendo inferindo essas incidências, passaremos a discutir como as interpretamos.

Nosso intuito, ao organizar a pesquisa, era reunir grupos de crianças que foram alunas das alfabetizadoras participantes da pesquisa durante os anos de formação do PL, 2011 e 2012, para realizar *rodas de conversa* com elas, *eventos de letramento* nos quais colocássemos em questão a apropriação do SEA na relação com os usos sociais da escrita, fazendo-o por meio de atividades com *artefatos* (HAMILTON, 2000) de escrita. As *rodas*, nesse contexto, implicavam sentarmo-nos com as crianças, apresentarmos-lhes um texto em um *gênero do discurso*, propondo a elas leitura do texto e uma conversa sobre o que compreendessem da leitura feita, seguida de escrita sobre essa mesma compreensão – logo, foco nas relações grafêmico-fonêmicas e fonêmico-grafêmicas (SCLIAR-CABRAL, 2003), no escopo dos usos sociais da escrita (STREET, 1984; KLEIMAN, 1995). Esse propósito, porém, não pôde ser efetivamente levado a termo tal qual supúnhamos por uma série de contingências que vamos explicitar ao longo desta seção.

No processo de preparação para as *rodas* revisitamos os relatórios apresentados pelas tutoras a fim de buscar atividades relatadas pelas alfabetizadoras mencionadas nesta seção e retomar tais atividades, dois anos depois, na interação com seus alunos – logo, seriam alunos necessariamente em escolaridade a partir do terceiro ano. Nosso planejamento consistia no seguinte movimento: (i) deslocarmo-nos aos municípios, após contato com tutoras que nos indicaram uma alfabetizadora com que haviam trabalhado; (ii) entrevistas com cada uma das alfabetizadoras – conteúdo tematizado em seção anterior – e, posteriormente, *roda de conversa* com alguns alunos que haviam sido educados por essas mesmas alfabetizadoras durante o PL. Eis por que a escolha de atividades registradas nos relatórios respectivos a essas

alfabetizadoras: realizaríamos a atividade com as mesmas crianças dois anos depois.

Com esse intuito, a pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2014. Nesse processo, porém, uma série de restrições se colocaram no campo de imersão, comprometendo nosso processo de geração de dados nesta etapa final do estudo. Não conseguimos realizar as *rodas* com essas mesmas crianças especificamente, nem tampouco conseguimos realizar uma *roda de conversa* em cada município visitado. Em alguns municípios, as alfabetizadoras haviam sido realocadas para outras unidades de ensino e não tinham mais contato com seus alunos da época; também ocorreu de as próprias crianças terem mudado de escola por conta de as instituições em que elas estavam nos anos de 2011 e 2012 acolherem apenas crianças de 1º ao 5º ano; outras, dentre as crianças, mudaram de cidade. Esse e outros motivos congêneres – a exemplo do tempo de que dispúnhamos, por questões financeiro-operacionais, para permanência nos municípios – interferiram substancialmente nesta última etapa do processo de geração de dados.

Assim, a operacionalização de nossa pesquisa precisou ser reorganizada por conta desse conjunto de restrições. Desse modo, nos quatro municípios que visitamos e das seis alfabetizadoras com quem interagimos, conseguimos realizar três *rodas de conversa*: a primeira delas com sete crianças, a segunda com quatro crianças, e a terceira com três crianças. O número de crianças previsto em nossos procedimentos metodológicos sofreu alterações ao longo das *rodas*. Na primeira, nos ajustamos à organização da alfabetizadora e lidamos com sete crianças; nas *rodas* seguintes, percebendo a inadequação desse ajuste, passamos a uma redução paulatina na busca de reaver a projeção inicial e otimizar a interação, como discutiremos à frente; interagimos, pois, ao todo com catorze crianças que, à época da pesquisa, eram alunas das alfabetizadoras *AL*, *IW* e *RC*.

Nosso objetivo ao propormos a *roda de conversa*, reiteramos, era criar momentos de interlocução com as crianças para que pudéssemos ouvi-las quanto a suas impressões sobre as vivências com a escrita na

escola, tentando inferir se elas se apropriaram⁷⁴ do *sistema de escrita alfabética* no bojo dos usos sociais dessa modalidade da língua. Para isso, selecionamos, como já mencionado, textos com os quais as alfabetizadoras haviam trabalhado anteriormente em suas turmas de alfabetização. Em um, dentre os três casos, os dados dos relatórios não nos permitiram resgatar os suportes originais dos textos nos *gêneros*; optamos, então, por texto similar ao texto proposto, do mesmo *gênero* e com implicações de dificuldades também congêneres. Essa postura decorreu de julgarmos importante a realização da atividade com o texto no suporte e tomado na relação com o *gênero do discurso*, em razão da forte ênfase do Programa quanto a essas relações: texto, suporte do texto *gênero do discurso*, como destacamos na retomada a seguir.

Logo, antes de empreender a abordagem do conteúdo do texto em si mesmo, é fundamental que trabalhem com nossos alunos essa dimensão interacional da leitura: Em que gênero está materializado o texto? **Em que suporte é veiculado?** Em que esfera da atividade humana circula? Tendo compreendido a finalidade social do texto a ser lido e os desdobramentos interacionais nele implicados, o aluno estará preparado para *entrar no conteúdo do texto* e refletir tanto sobre o que está explícito, quanto sobre o que está implícito no material escrito, isso porque já estará ciente de quais as finalidades interacionais a que o texto que está lendo se presta e como se configura para atender a essas mesmas finalidades (Texto Complementar ‘A formação do Leitor’, 2012, p. 3, ênfase em negrito nossa).

⁷⁴ Na entrada em campo estávamos cientes de que esse processo de apropriação, em tendo se consolidado ou não até o momento da interação em estudo, conteria o período em que essas crianças foram alunas das alfabetizadoras participantes deste estudo, mas não diria respeito apenas a esse período; buscaríamos interpretar os dados gerados a partir dessa ciência. Como, porém, em nenhuma das *rodas* pudemos contar com alunos da época do PL, nosso foco passou a ser a ação das alfabetizadoras participantes de pesquisa com os alunos atuais; assim, o cuidado de que tratamos nesta nota ganhou outros atores: agora, passamos a dar maior ênfase à ciência de que o que a alfabetizadora, em sua ação, contemplava o processo de estudo do PL, mas não só dele, já que elas estavam também vivenciando o PNAIC e outros processos de formação continuada em seus municípios.

Assim, nas três *rodas de conversa* realizadas, nossa proposta foi apresentar, às crianças, os textos em seus suportes originais e depois entregar uma cópia deles para cada um dos alunos. Buscamos solicitar que fizessem uma leitura silenciosa e, após a leitura, propusemos-lhes atividades de compreensão leitora, retomando questões do texto – nessas atividades, era requerido delas também o ato de escrever.

Cientes, pois, de que nossa interpretação dos dados ficou limitada pelas mencionadas contingências operacionais e que, portanto, não poderemos nos aprofundar em um processo interpretativo mais assertivo, visamos, nesta seção, a uma discussão que, embora reconhecidamente mais aplanada, problematize alguns movimentos que nos pareceram sinalizados com certa recorrência nas vivências pontuais com essas crianças. Desse modo, é nosso propósito apresentar em que consistiu cada *roda de conversa*, tratando-a como um *evento de letramento* e o tomando como base para análise e interpretação dos dados gerados. Assim, passamos a descrever as *rodas de conversa*, apresentando os *artefatos* (HAMILTON, 2000) de que nos valem para empreender as atividades, bem como nossa interpretação desses dados.

4.3.1 A primeira *roda de conversa*: o desafio de interlocutores outros

A primeira *roda de conversa* que realizamos foi com a turma de segundo ano – em final de ano letivo – da alfabetizadora AL.; interagimos com alunos com os quais a professora trabalhava naquele ano, não tendo sido possível resgatar os alunos da época do PL. No dia anterior à *roda*, AL. facultou-me⁷⁵ conhecer a escola e sua classe de alunos e pude observar suas aulas naquele dia; minha intenção era criar familiaridade mínima com a turma para que nossa interação posterior ocorresse mais tranquilamente. Nesse dia expliquei os Termos de Consentimento às crianças para que elas pudessem levar aos familiares responsáveis por elas – Apêndices D e E. Esse comportamento de familiarização e apresentação dos documentos repetiu-se em todas as três *rodas*.

No dia seguinte, cheguei à escola, acompanhei o trabalho da professora e, após realizar a entrevista com ela, AL. selecionou um

⁷⁵ Tal qual mencionado em nota no início desta dissertação, o uso da primeira pessoa do singular será retomado pontualmente em nome da natureza da ação em campo.

grupo de sete alunos para participar da *roda de conversa*, sendo cinco meninos e duas meninas; quatro deles tinham sete anos e três tinham oito anos à época da pesquisa. A alfabetizadora saiu com os demais alunos da turma para realizar uma atividade no laboratório de informática, criando condições para que eu ficasse com o grupo de sete alunos na sala de aula. Para que pudéssemos interagir melhor, propus-lhes sentarmos em círculo; de todo modo, porém, o grupo mostrou-se demasiadamente grande para as finalidades desta etapa de pesquisa, o que – tal qual já mencionamos – nos fez, nas *rodas* seguintes, reduzir o número de alunos.

Para começar a *roda*, eu lhes expliquei que iríamos conversar e fazer algumas atividades, as quais ‘não valeriam nota’. Perguntei-lhes se poderia gravar nossa conversa e, obtendo sua anuência – questão prevista no Termo de Consentimento enviado aos pais –, deixei o gravador sobre a mesa, comportamento que também repeti nas outras duas *rodas*. Como eu já tinha estado na sala em um outro momento, os alunos não estranharam de todo minha presença ali, o que se tornou também mais tranquilo porque as crianças haviam discutido com os familiares responsáveis por elas sua participação na atividade, vindo, portanto, à escola já na expectativa de interagir conosco.

Iniciando a *roda de conversa* eu mostrei o livro *Fábulas de Monteiro Lobato* que continha o texto objeto da interação em curso; deixei o livro circulando entre eles e perguntei se já tinham lido algum livro e se tinham ouvido falar a respeito do autor Monteiro Lobato; todos afirmaram que sim, mas não lembravam dos títulos dos livros, nem de outras histórias do referido autor. Dando continuidade, eu apresentei o texto na *fábula* que iríamos ler e discutir na *roda*. Mostrei-o no livro, em qual página estava, apresentei-lhes a ilustração colorida e repassei as cópias a eles, conforme Figura 26 a seguir.

Figura 26 – Fábula O gato vaidoso.

Fábulas

O gato vaidoso



Moravam na mesma casa dois gatos iguaizinhos no pelo mas desiguais na sorte. Um, amimado pela dona, dormia em almofadões. Outro, no borralho. Um passava a leite e comia em colo. O outro por feliz se dava com as espinhas de peixe do lixo.

Certa vez cruzaram-se no telhado e o bichano de luxo arrepiou-se todo, dizendo:

– Passa de largo, vagabundo! Não vês que és pobre e eu sou rico? Que és gato de cozinha e eu sou gato de salão? Respeita-me, pois, e passa de largo...

– Alto lá, senhor orgulhoso! Lembra-te que somos irmãos, criados no mesmo ninho.

– Sou nobre! Sou mais que tu!

– Em quê? Não mias como eu?

– Mio.

– Não tens rabo como eu?

– Tenho.

– Não caças ratos como eu?

– Caço.

– Não comes rato como eu?

– Como.

– Logo, não passas de um simples gato igual a mim. Abaixa, pois, a crista desse orgulho idiota e lembra-te que mais nobreza do que eu não tens – o que tens é apenas um bocado mais de sorte...

*Quantos homens não transformam em nobreza
o que não passa de um bocado mais de sorte na vida!*

Fonte: Monteiro Lobato, 2011 [1964].

Assim que lhes entreguei o texto da *fábula*, duas crianças leram o título, fazendo-o sem atentar para o cabeçalho da página, que indicava que o texto era uma *fábula*. Aqui, importa reiterar que a escolha do texto pautou-se nos relatórios iniciais que *AL* enviou ao *PL* à época de realização do Programa; em nossa ação na *roda*, porém, diferentemente de como *AL* havia apresentado a *fábula* aos seus alunos à época do *PL*, foi nosso propósito reproduzir o texto tal qual aparece no livro de

Lobato, o que, sob o olhar das crianças, pode também ter complexificado a atividade.

Após esses momentos iniciais, ciente de não ter ali comigo os interactantes previstos, pedi-lhes que tentassem ler o que conseguissem no texto, individualmente em um primeiro momento. Organizamos desse modo o contato com a *fábula* porque era nosso objetivo observar as impressões e produção de sentidos de cada um a partir daquilo que conseguissem ler, sem que um influenciasse o outro. Esse momento de contato com o texto foi bastante difícil; os alunos tangenciaram de imediato a atividade, o que atribuímos às razões anteriormente mencionadas. É possível, também, que a agitação que caracterizou o comportamento do grupo estivesse relacionada à artificialidade da atividade (com base em DURANTI, 2000) e à vontade de acompanhar o restante da turma nas tarefas da sala de informática. Trata-se de uma questão que demandaria a intensificação das vivências com a classe para sustentar qualquer tipo de inferência, tanto quanto para avaliar o que de fato as crianças conseguiam ler no todo do texto que lhes apresentamos.

Tentei trazê-los à atividade algumas vezes e depois de cerca de vinte minutos optei por conversar com eles sobre o texto – sem o ler para eles, mas tentando chamar sua atenção para a história e trazê-los à discussão. Partindo do título *O gato vaidoso*, questionei o que era ‘vaidoso’, qual o significado da palavra, qual o sentido dessa palavra no texto e lhes pedi que escrevessem o que haviam entendido a partir do encaminhamento de nossa interlocução. Como, porém, eles não conseguiram ler minimamente o texto, tangenciaram a resposta e generalizaram a explicação dizendo o que era um ‘gato’, em uma clara evocação dos *conceitos cotidianos* (VIGOSTKI, 2009 [1934]):

- (56) *O gato só solta pelo... solta pelo... só fica arranhando nós... ele pula na nossa cara... na gente né?*
(Alfabetizando AR., roda de conversa realizada no dia 11 de novembro de 2014).

Inferimos, do excerto (56) que, como as crianças não leram, minimamente, o texto, terminaram por se referir ao termo com o conteúdo que já era familiar a elas, ‘gato’; explicaram o que elas entendiam sobre esse animal, no que compreendemos ser o agenciamento de vivências cotidianas. Seguramente não é possível que o leitor *encontre* o autor do texto se não decodificar o conteúdo escrito, e esse *encontro* é condição para o *tecido* de que trata Geraldi (2013 [1991]). Logo, o *gato vaidoso* de Lobato tornou-se ali apenas ‘gato’,

concebido sob as bases dos *conceitos cotidianos* (com base em VIGOTSKI 2009 [1934]), com os *fiões* apenas das crianças a compor o *tecido* (GERALDI, 2013 [1991]).

Os excertos (57) e (58) a seguir prosseguem nessa evocação das vivências cotidianas, mas saem de questões vinculadas à biologia desses animais, como em (56), e se estendem a questões culturais; de todo modo, todas elas questões de tratamento corriqueiro no senso comum, como em (58):

- (57) *Os gatos são iguais por que são gêmeos* (Alfabetizando AL., roda de conversa realizada no dia 11 de novembro de 2014).
- (58) *Um é chique porque tem roupa nova... ele bota roupa nova... ele tem bastante dinheiro* (Alfabetizando AR., roda de conversa realizada no dia 11 de novembro de 2014).

Não tendo podido ler, minimamente, o texto – o que, também, tributamos a dificuldades em lidar com a *atenção seletiva* (com base em VYGOTSKI, 2009 [1931]), – restava às crianças fazer suposições acerca das personagens da história, com base na gravura, tendo se limitado à identificação de ‘gato’ e, em o fazendo, seus enunciados ficaram restritos a essa identificação parcializada, inviabilizando o olhar para o todo da tessitura textual (com base em CHAROLLES, 1997 [1978]), o que requereria necessariamente decodificação do conteúdo.

Trata-se de uma questão a suscitar diferentes posturas inferenciais. Gee (2004) nos levaria a problematizar eventual não familiaridade dessas crianças com a leitura de histórias inteiras e a discussão sobre elas. Borges (1998) nos convidaria a pensar nessas dificuldades como vinculadas a possível não demanda cotidiana, na escola, da leitura silenciosa e da produção de sentidos a partir desse tipo de leitura. Vygotski (2009 [1931]) ancoraria uma discussão sobre as já mencionadas implicações de selecionar a atenção. Com Gontijo (2002), poderíamos problematizar desdobramentos relacionados a especificidades da atividade de aprendizagem, entre outras tantas possibilidades de interpretações desses dados. Entendemos, porém, que questão capital aqui foi a impossibilidade de as crianças lerem minimamente o texto sozinhas, não haviam se apropriado de bases dos *sistema de escrita alfabética* (SCLiar-CABRAL, 2003) para tal e

seguramente seu nível de apropriação não lhes facultava o delineamento de sentidos de um texto com essa complexidade.

Assim, a participação neste *evento de letramento* era efetivamente nossa, mas não deles; as crianças não foram de fato interactantes (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2013) desse *evento* porque o *artefato* (HAMILTON, 2000) não significava para elas. A dificuldade que vivenciamos ali nos alerta para uma questão que reputamos bastante importante: a proposição de trabalho docente com *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2011 [1952-53]) nos anos iniciais coloca o professor sob a incumbência, como assinalamos anteriormente, de apresentar para as crianças o texto no suporte, sempre associado ao *gênero*, como se deu no PL. Seguramente tais proposições fazem-se acompanhar da recomendação de que o professor atue como leitor e escriba para o aluno, o interlocutor mais experiente com o qual podem contar na atividade de aprendizagem (com base em GONTIJO, 2002; VIGOTSKI, 2007 [1968]; LEONTIEV, 1978) – o que não fizemos ali dadas as finalidades de pesquisa da interação levada a termo com as crianças –, mas o modo como as crianças ficaram desconcertadas – e, em razão disso, também desconcentradas – em relação ao tamanho do texto, neste caso específico, recrudescer nossa convicção acerca da necessidade de preparo docente para um trabalho com esses contornos, sob pena de a intervenção pedagógica não facultar, por meio de uma ação com esses contornos, a apropriação do SEA nos anos iniciais.

Dizendo de outro modo: trabalhar com textos nos suportes e nas relações com os *gêneros do discurso* implica colocar as crianças desde muito cedo em contato com textos inteiros, portanto mais longos do que os pseudotextos de outrora, orientação que conduziu as bases do PL. Isso, porém, pode assustar as crianças em um primeiro momento caso o professor não assuma a condição de leitor e escriba para elas de modo a educar o seu olhar para o texto ao longo do percurso de apropriação do SEA. Seguramente encaminhamentos dessa ordem são substancialmente mais difíceis de empreender do que seguir as cartilhas de outrora (com base em FRADE, 2003; MORTATTI, 2000).

Retomando esta *roda*: dos sete alunos participantes dela somente uma aluna escreveu o que eu lhes havia solicitado; os demais só responderam depois de eu lhes contar a história, voltar ao título e retomar a interlocução. Em se tratando especificamente das atividades, ao analisamos a escrita das crianças, percebemos que, no primeiro enfoque de nossa interlocução – perguntamos-lhes sobre semelhanças entre os gatos –, quase todos os alunos copiaram partes do primeiro parágrafo do texto, como registramos nas Figuras 27 e 28 a seguir:

Figura 27 – Exemplo de atividade para alfabetizandos de AL.

maravaram na mesma casa dois gatos
iguais em todos os pelos mas

Fonte: Atividades propostas na roda de conversa de 11 de novembro de 2014.

Figura 28 – Exemplo de atividade para alfabetizandos de AL.

dois gatos iguais em todos os pelos
mais diferentes de sorte um amado
pelo dono dormia em cima

Fonte: Atividades propostas na roda de conversa de 11 de novembro de 2014.

As Figuras 27 e 28 reiteram nossa percepção acerca da não familiarização dos alunos com o contato com textos mais longos característicos dos usos sociais da escrita (com base em HEATH, 2001 [1982]) e a demanda por lidar com os segmentos isolados, o que é característico do processo de apropriação o SEA em etapa ainda inicial (com base em SCLIAR-CABRAL, 2003) e, portanto, inteiramente esperado ali, mas que também indicia uma possível não recorrência deste ‘colocar a criança diante do texto inteiro, na relação com o *gênero*’ no cotidiano escolar. O alheamento das crianças ao longo da atividade sugeria tratar-se de um processo em relação ao qual não pareciam estar ainda habituadas (com base em GEE, 2004).

Já no segundo foco de nossa interlocução – as diferenças entre os gatos –, os alunos, possivelmente pelas razões já aludidas, não voltaram ao texto, criando novamente suas respostas a partir do seu cotidiano. A Figura 29 a seguir reitera o processo ainda inicial de apropriação o *sistema de escrita alfabética*, o que impediria as crianças de estabelecerem contato com o texto da *fábula* sem que o interlocutor mais experiente – neste caso o meu papel – assumisse a condição de leitor para elas. Já na Figura 30, mais uma vez a evocação e *conceitos cotidianos* (VIGOTSKI 2009 [1934]), em absoluta dissociação com o enfoque da interlocução.

Figura 29 – Exemplo de atividade para alfabetizandos de AL.

Um pelo e de umpancar a utura e de utura car

Fonte: Atividades propostas na roda de conversa de 11 de novembro de 2014.

Figura 30 – Exemplo de atividade para alfabetizandos de AL.

um pelo era de um cor e outro de outra cor

Fonte: Atividades propostas na roda de conversa de 11 de novembro de 2014.

Quanto aos itens finais de nossa interlocução – (i) por que um dos gatos se achava ‘nobre’; e (ii) o que fez o gato ‘pobre’ para que o gato ‘rico’ percebesse que eles eram ‘iguais’ –, parece ter havido um *mix* entre cópia de partes do texto que continham palavras mencionadas por mim na interlocução e invenção da resposta a partir de generalizações, no movimento unilateral de *atribuição de sentidos*, contraface da *extração de sentidos*, ambos os polos objeto de crítica de estudioso da leitura, quer se trate daqueles com cujo olhar nossas bases teóricas convergem, como Geraldi (2013 [1991]), quer se trate de abordagens cognitivas como em Leffa (1996). Eis a escrita das crianças:

Figura 31 – Exemplo de atividade alfabetizandos AL.

seu nome seu mais que eu

por que um gato tem preguiça e outro não

Fonte: Atividades propostas na roda de conversa de 11 de novembro de 2014.

Figura 32 – Exemplo de atividade para alfabetizandos de AL.

Seu nome é seu mais que tu

porque um é rico e o outro é pobre um trabalha no comércio e outro trabalha no campo

Fonte: Atividades propostas na roda de conversa de 11 de novembro de 2014.

Tanto em (31) quanto em (32), os alfabetizandos copiaram a parte do texto em que aparecia a palavra ‘nobre’ porque essa palavra estava na minha interpelação oral, ou veicularam suas impressões sobre as diferenças entre as personagens da *fábula*, reiterando a já mencionada evocação e *conceitos cotidianos*. Processos de transcrição como esses nos parecem típicos do período de apropriação do *sistema de escrita alfabética*, tanto quanto típicos de vivências com leitura em que prevalece o enfoque na decodificação, no mapeamento da informação (com base em KLEIMAN, 2001 [1989]).

Em se tratando das vivências com essas crianças, entendemos ter havido uma série de implicações bastante complexas: (i) a preparação das atividades teve como destinatários, reiteramos, alunos de terceiro ano ou mais, quando, na verdade, terminou por acontecer com alunos em final de segundo ano por contingências já mencionadas; (ii) essa alteração nos fez apresentar o texto na *fábula* e, sem dar às crianças nenhum tipo de ajuda, buscar compreender como elas lidavam com o conteúdo dele; (iii) esses novos contornos requereram a transformação das perguntas, que eram escritas, em uma interlocução oral, mas adicionalmente pedimos às crianças que escrevessem o que haviam compreendido a partir dessa interlocução oral. Importa-nos marcar, que a respeito de (i), ao planejar a *roda*, nós nos certificamos de que a professora alfabetizadora continuava na mesma escola em que trabalhava na época da PL, no entanto, naquele período do Programa, ela estava em duas escolas e, no período de geração de dados, havia sido realocada para apenas uma delas, sendo assim, seus alunos de terceiro ano, os quais esperávamos encontrar ali, mantinham-se na escola da qual ela havia saído; por isso adaptamos nossa atividade aos seus alunos atuais de segundo ano. Também importa considerar que, quando realizamos a *roda*, os alunos estavam finalizando o segundo ano, já que era o mês de novembro; logo, o texto que lhes apresentamos

possivelmente tenha se revelado problemático para eles menos pela extensão em si mesma e mais pela complexidade das relações de um conteúdo no *gênero fábula*, o que demandaria vivências cotidianas que talvez não ocorressem ali de modo recorrente.

Desse *evento*, com as constrictões que o caracterizaram, e a ciência dessas constrictões, entendemos que a questão mais importante para as finalidades deste estudo, é familiaridade lacunar que inferimos ali em se tratando do contato das crianças com textos inteiros, em seus suportes, na relação com os *gêneros do discurso*; o que lhes propúnhamos parecia-lhes inteiramente desconhecido. Salvaguardadas as implicações de artificialidade do processo (com base em DURANTI, 2000) e outras afins, inferimos que essa familiarização das crianças, desde o princípio dos anos iniciais, com textos inteiros em *gêneros do discurso*, busca central do PL, talvez requeira novos olhares nesse espaço especificamente. Outra questão capital nesta discussão é, reiteramos, as demandas de formação docente para fazer isso, assumindo-se, o professor, como leitor e escriba para o aluno.

Nesse *evento*, especificamente, estando eu – interlocutora mais experiente – impossibilitada de fazer isso pelas razões de pesquisa – a atividade tornou-se notoriamente inócua para o processo de alfabetização das crianças, compreendido sob a perspectiva da educação para os usos sociais da escrita (com base em CERUTTI-RIZZATTI, 2012). E, adicionalmente, a consideração de as crianças não terem demandado a minha ação como leitora e escriba parece reiterar a não recorrência de processos tais nesse espaço especificamente: caso estivessem familiarizadas com o contato com textos longos, em seus suportes e na relação com os *gêneros*, sendo os professores leitores e escribas, parece-nos que requereriam de nós assumir esse papel, o que não ocorreu nesse *evento* especificamente. De todo modo, as limitações do processo de geração de dados tornam esta discussão apenas um convite para aprofundamento do tema sob outras condições de pesquisa.

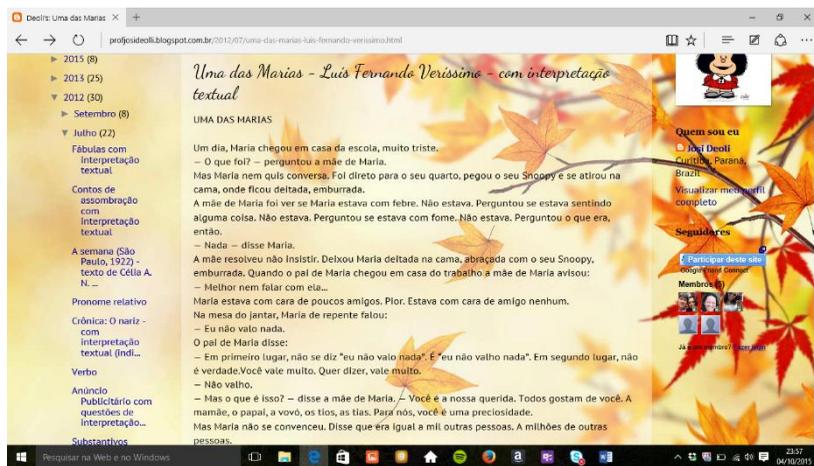
4.3.2 A segunda *roda de conversa*: mais uma vez interlocutores outros

A segunda *roda de conversa* foi realizada com quatro alunos também em final do segundo ano, agora da alfabetizadora RC. Esses alunos foram selecionados pela própria alfabetizadora, sendo duas meninas e dois meninos, entre sete e oito anos de idade. Inicialmente, fui à sala de aula e, depois da escolha da professora, os alunos e eu

fomos à sala dos professores. Ratifiquei a apresentação feita por *RC*. e afirmei que iríamos conversar e fazer algumas atividades, mas que nenhuma delas ‘valeria nota’. Desse modo, para dar início à *roda*, falei que lhes entregaria um *conto* para que tentassem ler do modo como conseguissem.

Nossa escolha por esse conto se deu porque a própria alfabetizadora havia trabalhado com ele durante o PL e, como iríamos, a princípio, nos reunir com os seus alunos daquela época, optamos por reproduzi-lo atendendo à lógica dos procedimentos metodológicos desta pesquisa. Como essa organização, no entanto, mais uma vez não foi possível, adaptamos nossas atividades aos alunos que estavam sob a docência de *RC*. no período da geração de dados, como o havíamos feito na *roda* anteriormente mencionada. Eis, em duas telas *printadas*, o *conto* cujo texto apresentamos a eles tal qual aparece no suporte eletrônico:

Figura 33 – Conto Uma das Marias.



profjosideolli.blogspot.com.br/search?q=Uma+das+Marias

Fazer login em Cont... | Entrada (88) | Verbo Italiano - V... | Modelo UFSC - Ap... | Google Tradutor | Megrimem... | Modelo Grupo: M... | Pesquisa qualitativa | Modelos Gratuitos... | Outros favoritos

Noite na taverna (Álvaro Azevedo) - Análise da pi...
 Tirifinhas - Chico Bento
 Avaliação diagnóstica na produção de textos - Ande...
 Quem conta um caso aprende a ler - Paola Gentile
 Estrutura básica dos contos de fadas - Branca de n...
 Procurando firme - Ruth Rocha - com interpretação...
 Conto de fada: Os três cachorros encantados - com...
 Texto: A maior aventura da Terra - com interpretação...
 Texto: A pescaria - com...

... pessoas.
 - Só na minha aula tem sete Marias!
 - Querida... - começou a dizer a mãe. Mas o pai interrompeu.
 - Maria - disse o pai - você sabe por que um diamante vale tanto dinheiro?
 - Porque é raro. Um pedaço de vidro também é bonito. Mas o vidro se encontra em toda parte. Um diamante é difícil de encontrar. Quanto mais rara é uma coisa, mais ela vale. Você sabe por que o ouro vale tanto?
 - Por quê?
 - Porque tem pouquíssimo ouro no mundo. Se o ouro fosse como areia, a gente ia caminhar no ouro; ia ralar no ouro, depois ia chegar em casa e lavar o ouro do corpo para não ficar sujo. Agora, imagine se em todo o mundo só existisse uma pepita de ouro.
 - Ia ser a coisa mais valiosa do mundo.
 - Pois é. E em todo o mundo só existe uma Maria.
 - Só na minha aula são sete.
 - Mas são outras Marias.
 - São iguais a mim. Dois olhos, um nariz...
 - Mas esta pintinha aqui nenhuma delas tem.
 - É...
 - Você já se deu conta que em todo mundo só existe uma você?
 - Mas pai...
 - Só uma. Você é uma raridade. Podem existir outras parecidas. Mas você, você mesmo, só existe uma. Se algum dia aparecer outra você na sua frente, você pode dizer: é falsa.
 - Então eu sou a coisa mais valiosa do mundo.
 - Olha, você deve estar valendo aí uns três trilhões...
 Naquela noite a mãe de Maria passou perto do quarto dela e ouviu Maria falando com o Snoopy:
 - Sabe um diamante?
 Luís Fernando Veríssimo. Folha de S. Paulo, Fôlhinho

Atividades relacionadas ao texto: "UMA DAS MARIAS"

Fonte: <http://profjosideolli.blogspot.com.br/search?q=Uma+das+Marias>.

Vimos, pois, também, aqui replicada a situação anterior de absoluta dificuldade das crianças para lidarem com o texto. Mesmo que o número de alunos dessa *roda de conversa* tenha sido reduzido em relação à *roda* anterior, entendemos que nossa interação com eles foi também prejudicada pela quantidade de alunos e também por questões externas, como o ambiente em que nos encontrávamos para realizar a *roda*.

Após mostrarmos a todos na tela do computador o *conto* e darmos a eles cópia do texto – as duas telas *printadas* em uma mesma folha de papel, como consta na Figura 33 –, uma das alunas informou-me que não sabia ler. Como dentre nossos objetivos era fundamental compreender se eles haviam se apropriado do *sistema de escrita alfabética*, eu não quis interferir nesse momento e procurei inferir o que eles conseguiam ler no *conto*, a despeito da inadequação da escolha, dada a extensão do conteúdo – na verdade, o foco da inadequação parece não ter sido a extensão em si mesma, se pensarmos na extensão de um *conto* em um livro para crianças, por exemplo, mas a complexidade do conteúdo do *conto*.

Ao longo do tempo ali, percebi que somente um aluno estava tentando ler, os demais já haviam se dispersado. Assim, adicionalmente à mencionada inadequação, provamos o desafio da *atenção seletiva* de que trata Vygotski (2009 [1931]), recrudescido por agravantes como: durante a leitura, o sinal tocou, e os alunos ficaram bastante agitados, pois entendiam estar ‘perdendo’ a aula de Educação Física. Além disso,

no tempo em que ficamos na sala, vários funcionários da escola entraram e saíram, o que agravou a dispersão dos alunos.

É importante ressaltar dois momentos ao longo desse processo de leitura: a aluna que anteriormente afirmou que não sabia ler mostrou bastante dificuldade para decodificar o texto, mas, nos momentos em que ela parecia mais inquieta com suas dúvidas, os demais alunos tentavam auxiliá-la, não o fazendo em tom de brincadeira; pelo contrário, pareceram de fato querer ajudá-la a realizar a atividade, o que nos remete a Vigotski (2007 [1968]), quando trata do papel do interlocutor mais experiente para a *aprendizagem* que move o *desenvolvimento*.

Após o término da leitura, mais uma vez, tornei interlocução oral o que eram perguntas escritas, a partir dos seguintes tópicos: a) Por que Maria estava triste?; b) O que o pai de Maria falou à menina para mostrar que ela era uma raridade?; c) O que Maria fez quando chegou em casa?. Fui, aos poucos, conversando com eles sobre cada um dos enfoques, na busca de tentar compreender o que eles haviam conseguido ler do *conto*.

Enquanto estavam fazendo essas atividades, eles conversaram muito, criaram hipóteses sobre a história e me perguntaram como deveriam responder. A seguir, apresentamos a escrita dos quatro alfabetizando para o nosso primeiro enfoque na interlocução oral:

Figura 34 – Respostas da questão a dos alfabetizando de RC.

a) Por que Maria estava triste?

ELA NÃO TINHA NENHUM AMIGO.

a) Por que Maria estava triste?

QUEL ELA NÃO TINHA NENHUM AMIGO.

a) Por que Maria estava triste?

ELA ESTAVA MUITO TRISTE PORQUE ELA NÃO TINHA NENHUM AMIGO.

a) Por que Maria estava triste?

Porque ela ficou chateada com um amigo.

Fonte: Atividades propostas na roda de conversa de 04 de dezembro 2014.

É possível perceber que as quatro respostas estão bastante semelhantes, inclusive a aluna que afirmou não saber ler, copiou a resposta de um dos colegas. Além disso, todas as respostas tangenciaram o texto, o que era esperado, dada a inadequação do *conto* para a caminhada daquelas crianças. Mesmo cientes dessa inadequação, no entanto, importa-nos marcar que, ao planejarmos a *roda*, tivemos o cuidado de nos certificarmos de que a alfabetizadora RC havia permanecido na mesma escola da época do PL e que atuava somente ali; nossa intenção era evitar problemas semelhantes aos da *roda* anterior – a cada *roda* aprendíamos em que desdobramentos nosso zelo deveria aumentar na preparação da *roda* seguinte –, mas, quando cheguei ao município, fui informada que seus alunos da época estavam em outra escola, pois a instituição em questão atendia somente a alunos até o quinto ano. Como podemos inferir, o *conto* das Marias havia sido trabalhado com crianças do quarto ano e, em nossa interação, terminamos por replicá-lo com crianças do segundo ano; eis aqui a inadequação de nossa escolha, a despeito de nossos cuidados no planejamento da *roda*.

Quanto ao segundo enfoque – o que o pai de Maria falara à menina para mostrar que ela era uma raridade –, os alunos buscaram informações no texto que se relacionassem à palavra *raridade* e copiaram parte do conteúdo que mencionava *diamante*, a exemplo da Figura 35 a seguir:

Figura 35 – Resposta da questão a de um alfabetizando de RC.

b) O que o pai de Maria falou para menina para mostrar que ela era uma raridade?

VOCÊ SABE POR QUE UM DIAMANTE VALE TANTO DINHEIRO? PORQUE É BONITO.

Fonte: Atividades propostas na roda de conversa de 04 de dezembro 2014.

Já em se tratando do terceiro enfoque – o que Maria fez quando chegou à sua casa –, parece-nos que as crianças tiveram mais facilidade em compreender, e a maioria respondeu da mesma forma, o que talvez

tenha relações com *Snoopy*, que tende a ser conhecido no universo infantil a despeito da grafia estrangeira.

Figura 36 – Resposta da questão a de um alfabetizando de RC.

c) O que Maria fez quando chegou em casa?

FOI DIRETO PARA CAMA BEGOU O SEU SNOOPY

Fonte: Atividades propostas na roda de conversa de 04 de dezembro 2014.

Inferimos, a partir de (36), que, como o terceiro enfoque era de localização de uma informação que aparecia logo no início do texto, eles não apresentaram dificuldades em atender ao que eu lhes requeria, à exceção de uma das crianças, que afirmou que ‘Maria chegou chorando em casa’.

Em se tratando desta *roda de conversa*, reiteramos as impressões registradas para a anterior, quer no que respeita à impossibilidade de as crianças lidarem com um *conto*, com esses contornos, considerada sua caminhada até aquele momento, quer em se tratando da possível não familiaridade com textos inteiros, em *gêneros do discurso* específicos, tendo o professor como leitor e escriba.

4.3.3 A terceira roda: enfim, um evento de letramento

A terceira *roda de conversa* foi realizada com três alfabetizandos, também aqui do segundo ano, em final de período letivo; agora, alunos de *IW*. Entre eles, duas meninas e um menino, com sete, oito e nove anos. Como as duas primeiras *rodas de conversa* foram bastante tumultuadas, por conta de atividades externas e também por considerarmos o número de alunos elevado para conseguir ouvi-los, propusemos à alfabetizadora que selecionasse no máximo três alunos para esta terceira *roda* – a cada *roda* um novo aprendizado, como se dá nos processos qualitativos de geração e dados que não se ocupam de equalizações, pareamentos e afins (com base em MASON, 1996). Assim, à medida que três alunos terminaram a atividade que a professora havia feito em sala, ela os convidou para participarem da *roda de conversa* comigo. Importa-nos marcar que tratamos as *rodas de conversa* como *eventos de letramento*, pois nossa interação com as

crianças foi mediada por *artefatos* escritos, tanto quanto nosso planejamento para realização dessas *rodas*.

Fomos, então, ao auditório da escola; este ambiente estava bem silencioso e não fomos interrompidos durante a realização da atividade. Para dar início a nossa conversa, perguntei o que eles estavam fazendo na sala de aula, que texto leram, como foram as atividades. Assim, foi mais fácil apresentar a *fábula* em texto cuja leitura lhes propus. A escolha por essa *fábula* se deu porque a alfabetizadora já havia trabalhado com *fábulas* com seus alunos e apresentara textos semelhantes nos relatórios enviados pela tutora.

Inicialmente, como não pude dispor de sinal de internet nesta interação, mostrei-lhes tela *printada* do *site* do qual o texto havia sido retirado – conforme Figura 37 a seguir – e eles logo disseram tratar-se de uma página da internet; por conta disso, eu os questionei sobre como eles sabiam que era da internet.

- (59) *Porque em cima tem esse negócio [referindo-se à barra de endereço do site] e também as imagens [referindo-se às propagandas]... a setinha (Alfabetizando IS., roda de conversa realizada dia 26 de novembro de 2014).*

Figura 37 – Fábula O pássaro que enganou o gato⁷⁶.



Fonte: http://bebeatual.com/historias-passaro-que-enganou-o-gato_100.

⁷⁶ No Anexo 2 consta esta tela em tamanho maior.

Inferimos que esse reconhecimento do suporte pelos alunos tem relação com suas vivências na *esfera doméstica* e talvez com o modo como os textos são apresentados para eles em sala, o que também foi foco de estudo durante o PL e reiterado nos Textos Complementares discutidos tanto com as tutoras quanto com as alfabetizadoras, em que se debateu que “[...] os textos que lemos integram *gêneros do discurso* [...] então, estão sempre veiculados em suportes dos *gêneros*: jornais, revistas, livros, suportes virtuais, embalagens, placas etc. Esses suportes circulam em esferas distintas da atividade humana.” (Texto Complementar n. 7, *A formação do leitor*, p. 2-3).

Após essa discussão inicial sobre o suporte, pedi que eles lessem o texto individualmente. Os três alunos leram, no entanto um deles mostrou certa dificuldade em decodificar o texto, mas engajou-se na atividade proposta e, tanto eu quanto os demais colegas, auxiliamos esse aluno em sua leitura. Finalizado esse momento, entreguei uma folha impressa para que eles respondessem a três questões e dessem um novo final à história – aqui, a adequação do texto à caminhada das crianças liberou-me da alteração da atividade escrita para a oral, como o fiz nas *rodas* anteriores.

Parece-nos que, tanto pelo ambiente quanto pelo número de alunos e, sobretudo, pela adequação do texto às vivências dos alunos, esta *roda de conversa* se deu de forma mais tranquila, pois eles não estavam ansiosos para voltar à sala para outras atividades e conseguimos ouvi-los mais efetivamente. Outro aspecto relevante é que eles estavam mais engajados no *evento de letramento* proposto, o que, em nosso entendimento, pode ter se dado não só pela adequação do texto apresentado, mas também pela familiaridade com esse *gênero do discurso*, já que na sala de aula eles estavam lendo uma *fábula* intitulada ‘*A galinha e a minhoca*’ e também por conta de suas *práticas de letramento*, porque os três alfabetizandos mostraram estarem habituados com *artefatos* escritos, tanto que uma das crianças participantes da *roda*, após terminar a leitura da *fábula*, começou a ler as demais informações contidas no *print* da tela, reconhecendo as *propagandas* que apareciam em ambos os lados do texto e a estrutura do *site*.

Em relação às atividades propostas, duas alfabetizandas apresentaram respostas bastante semelhantes, todas em estreita relação com o texto e com o que foi solicitado no enunciado, conforme segue:

Figura 38 – Resposta das atividades de um alfabetizando de *IW*.

1. Que novidade o gato contou ao passarinho?

todos os bichos terão de ser amigos.

2. O que o passarinho disse ao gato?

vou pousar próximo à casinha do rex.

3. Por que o gato saiu resmungando no final?

porque não conseguiu pegar o pássaro.

Fonte: Atividades propostas na roda de conversa de 04 de dezembro 2014.

Quanto ao outro alfabetizando, mesmo apresentando maiores dificuldades em codificação, conseguiu responder as questões e finalizou a atividade. Interpretamos, então, que a familiaridade com textos semelhantes ao que propomos, familiaridade essa imediata ao início da *roda*, influenciou o engajamento e a facilidade das crianças em realizar as atividades propostas por nós.

4.3.4 Em busca de uma resposta ao enfoque de pesquisa: reverberações, nas vivências dos alunos, do percurso do PL

A ciência dos obstáculos que se interpuseram nesta etapa final de nossa pesquisa nos impede, como já mencionamos, de qualquer postura mais assertiva a respeito das reverberações do PL nas vivências das crianças com as quais interagimos. Nossa busca era depreender se o eixo central sob o qual foi estruturado o Programa indicava-se no modo como as crianças lidavam com a escrita; ou seja, se poderíamos encontrar nas *rodas* um processo de apropriação do *sistema de escrita alfabética* no âmbito dos usos sociais da escrita.

A interlocução com esse grupo de crianças em final de segundo ano provocou em nós mais reflexões do que interpretações. A primeira delas é um olhar sobre o endereçamento da *atenção seletiva* (com base em VYGOTSKI, 2009 [1931]): as crianças das duas primeiras *rodas*

mostraram-se bastante dispersivas, relutando muito em olhar de um modo minimamente mais atento para o texto que tinham em mãos. Ainda que atribuamos essa relutância a uma eventual inadequação do texto ao percurso de desenvolvimento delas, importa uma reflexão mais cuidada aqui, porque o eixo do PL implicava colocar as crianças, desde muito cedo, em contato com textos inteiros, em *gêneros do discurso*, sem o célebre comportamento ‘conta-gotas’ do ensino cartilhado.

Assim, entendemos que, em havendo uma ação pedagógica com esses contornos, as crianças possivelmente demandassem de mim ajuda, fazendo-me perguntas, requerendo de mim respostas, porque seguramente não poderiam compreender uma postura minha ali como *pesquisadora* que ‘não pode dar respostas’. Ter vivenciado com as crianças das primeiras duas *rodas* essa ausência de demandas por minha intermediação e aparente não habituação com uma atividade com esses contornos, provoca em nós uma reflexão mais aguda sobre como o eixo central do PL poderia estar ali indiciado; possivelmente não estivesse de fato.

Uma segunda questão que provocou em nós reflexão igualmente inquietadora é a compreensão da dimensão significativa de complexidade que uma ação sob as bases do eixo do PL traz consigo: para dar conta de um processo de apropriação do *sistema de escrita alfabética* no âmbito dos usos sociais da escrita, é requerida do professor uma excelência ímpar para que possa conjugar o todo e as partes sem indissociá-los, mas, ao mesmo tempo, colocando a luz ora em um, ora em outro, com o cuidado dessa não dissociação. Logo, na *fábula* ‘o gato vaidoso’, por exemplo, a criança precisaria lidar concomitantemente com o eixo de coerência do texto (CHAROLLES, 1978) e com as relações grafêmico-fonêmicas implicadas na decodificação e as grafêmico-fonêmicas implicadas na codificação (SCLIAR-CABRAL, 2003), isso em face da questão capital: as relações interpessoais mediadas pela escrita, os *gêneros do discurso* (BAKHTIN, ano [1952-53]) – neste caso, a *fábula*, um *gênero* em tese em convergência com a infância.

Quanto à apropriação do *sistema de escrita alfabética*, os dados de escrita das crianças que apresentamos ao longo desta seção, sugerem que algumas delas estão em um percurso mais consolidado, enquanto outras parecem ainda em etapas iniciais, o que é bastante comum em se tratando do segundo ano do Ensino Fundamental. Desse modo, entendemos que o grande desafio dos formadores de alfabetizadores – foco desta dissertação – é uma educação docente que faculte aos alfabetizadores planejar ações que criem condições para que criança se

aproprié do *sistema de escrita alfabética* no âmbito dos usos sociais da escrita. A pouca familiaridade que entendemos ter encontrado entre essas crianças e a escrita nos usos sociais, sobretudo nas duas primeiras *rodas*, pode ser um indício desse importante desafio. De todo modo, o conteúdo desta seção limita-se a convites à reflexão, porque as limitações que encontramos no processo de geração e nos dados não nos permitem nenhuma interpretação mais assertiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões e discussões empreendidas ao longo do percurso desta pesquisa visaram criar inteligibilidades acerca do processo de formação continuada no âmbito da alfabetização em se tratando dos participantes do Programa Pró-letramento Alfabetização e Linguagem. Para tanto, imergimos em campo, com foco no *encontro* das diferentes instâncias participantes desse processo de formação, a fim de responder à seguinte questão de pesquisa: **Considerando a configuração sob a qual o Programa Pró-Letramento Linguagem foi implementado no Estado de Santa Catarina, anos 2011-2012, é possível depreender reverberações de natureza praxiológica em se tratando dos participantes deste estudo? Em caso afirmativo, como se caracterizam tais reverberações?** Em estreita convergência com essas questões de pesquisa, este estudo norteou-se pelo seguinte objetivo geral: Considerada a configuração sob a qual o Programa Pró-Letramento Linguagem foi implementado no Estado de Santa Catarina, anos 2011-2012, depreender reverberações de natureza praxiológica desse mesmo Programa em se tratando dos participantes deste estudo: tutoras, professoras alfabetizadoras e alfabetizados nele envolvidos. Assim, nosso objeto de estudo implica a *alfabetização*, tema bastante caro quando tratamos de escola e de ensino e aprendizagem, neste caso, de Língua Portuguesa. Cientes dos desdobramentos e dos desafios referentes a esse contexto, nossa base teórica ancorou-se no que temos chamado de *simpósio conceitual* – articulações da concepção vigotskiana de *linguagem como instrumento psicológico de mediação simbólica*, com concepções fundantes do ideário bakhtiniano, com destaque à *alteridade/outridade*, e também em interfaces com o campo conceitual das teorizações dos estudos de letramento (com base em CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2013) –, delineada ao longo deste estudo e materializada na análise de dados gerados para esta dissertação.

Em se tratando da resposta à primeira parte da primeira questão-suporte – **1) Que reverberações de natureza praxiológica são depreensíveis: a) em se tratando das tutoras participantes deste estudo?** – nosso olhar recaiu sobre as quatro tutoras com as quais interagimos. Por meio da análise de seus relatórios, entrevistas semi-estruturadas e notas de campo que retomaram a interação das tutoras à época do PL, interpretamos o *encontro* dessas tutoras e das professoras-formadoras como instituidor do que entendemos ser um *entrelugar*. Esse

entrelugar constitui um movimento rumo à apropriação, em que os *conceitos científicos* parecem em um percurso de consolidação. Desse modo, as tutoras ora apresentam certa *autonomia* em relação a esses conhecimentos, *autonomia* entendida no sentido vigotskiano do termo, em que elas discorrem sobre os conceitos, e ora distanciam-se deles, em um movimento que suscita *heteronomia*, pois ainda precisam mais efetivamente do olhar do outro, o interlocutor mais experiente, para lidar com os *conceitos científicos*. Importa-nos marcar que esse *continuum* entre *autonomia* e *heteronomia*, em nossa interpretação, é inteiramente esperado porque, para que tal apropriação se consolide efetivamente, é preciso tempo de estudo e um maior estreitamento das *relações intersubjetivas* entre as tutoras e as professoras-formadoras, neste caso. E esse estreitamento requer *encontros* recorrentes entre o *eu* e o *outro*, para que assim haja uma maior aproximação no modo como os sujeitos operam com as interpretações da realidade natural e social (VOLÓCHINOV, 2013 [1930]) e, por conseguinte, um grau maior de *intersubjetividade* (WERTSCH, 1985).

Já em se tratando da resposta à segunda parte da primeira questão-suporte – **1) Que reverberações de natureza praxiológica são depreensíveis: b) em se tratando dos alfabetizadores participantes deste estudo?** – focamos nossa análise nas seis alfabetizadoras com as quais interagimos. Quanto a essa resposta, advogamos em favor do que temos chamado de *interferência* (com base em PETRILLI; PONZIO; L. PONZIO, 2012), o que não marcamos como um fenômeno negativo, mas, do mesmo modo, esperado, pois nas relações intersubjetivas, o *eu* e o *outro* estão em constante constituição e, nesse processo constitutivo, não há falácia telemental (PENNYCOOK, 1998) entre os sujeitos, e sim, refração, um processo em que *eu* me coloco, levo para a relação a minha subjetividade, assino o *ato* (BAKHTIN, 2010 [1920-24]). Desse modo, no *encontro* de tutoras e alfabetizadoras, na apropriação dos *conceitos científicos*, em nosso entendimento, acentuaram-se vozes outras, distintas daquelas das discussões empreendidas a partir do *encontro* inicial de tutoras e professoras-formadoras. Inferimos que o afastamento do centro irradiador da formação e a condição das tutoras de estarem no mencionado *entrelugar* e, nessa condição, assumindo o papel, agora elas, de professoras-formadoras, foi decisivo para que vozes outras se eliciassem para ancorar sua ação, neste caso mais efetivamente vozes vinculadas às *práticas sociais de referência* (com base em HALTÉ, 2008 [1998]). Em relação à segunda questão-suporte: **2) É possível depreender incidências dessas reverberações junto a alunos que participaram deste processo estando imersos em classes**

atendidas por tais alfabetizadores formados por tais tutores? Quais?

– nosso olhar recaiu sobre o *evento de letramento roda de conversa* realizado com três grupos de crianças, alunos das alfabetizadoras participantes deste estudo. Como apresentamos ao longo da análise, compreendemos limitações em relação a essas *rodas de conversa* e buscamos nos afastar de generalizações quanto a interpretações dos dados. Nosso propósito foi, em alguma medida, sinalizar para algumas recorrências a respeito dos usos sociais da escrita. Assim, em duas das *rodas* inferimos que os alunos pareciam não estar iniciando um processo mais efetivo de familiarização com determinados *gêneros do discurso*, como também não pareciam estar habituados a ficar diante de textos apresentados na íntegra e que exijam deles recorrer ao interlocutor mais experiente para interpelá-lo sobre o que está além de sua *zona de desenvolvimento imediato*. Já em uma das *rodas* inferimos que os alunos se engajaram mais no *evento de letramento* que lhes propusemos, pois suas *práticas de letramento* pareciam já sustentar tal participação nele (HAMILTON, 2000), tendo presente que eles logo reconheceram o *gênero* e o suporte do texto e efetivamente se colocaram a ler o texto que lhes apresentamos.

O conjunto dessas respostas que buscamos dar a nossas questões-suporte leva-nos à resposta à questão geral de pesquisa: entendemos ter inferido reverberações praxiológicas do PL em nossa imersão em campo, quer mais efetivamente no *entrelugar*, quer menos efetivamente na *interferência*, quer, ainda, na adesão das crianças da última *roda de conversa* ao *evento de letramento* que lhes propusemos. Não buscávamos uma identificação escorreita, asséptica – ver ali o que havíamos vivido no PL. Buscávamos sinalizações, ‘sementes’, indícios; e os pudemos inferir, em maior ou menor grau. Importa, porém, o reconhecimento de que essas reverberações nos pareceram muito substantivas em se tratando das tutoras participantes deste estudo, as quais – é necessário registrar – nos surpreenderam a todos ao longo deste processo, quer por sua adesão ao Programa, quer pela forma como inferimos ampliação expressiva de seus modos de conceber as dimensões praxiológicas de que se ocupou o PL, quer, especialmente, pelo movimento que inferimos em, sobretudo, duas delas, em seguir estudando, em compreender que o PL foi apenas um início e que importava retomar ou redirecionar seu percurso de formação acadêmica, em busca de aprofundamentos na vertente histórico-cultural que o PL lhes havia apresentado.

Diante das especificidades das interpretações que registramos nesta dissertação, compreendemos que os programas de formação

continuada de professores são de suma importância para apropriação teórica e ressignificações praxiológicas, pois não há como fazer escolhas metodológicas sem clareza das bases teórico-epistemológicas em que se ancoram as metodologias. Também entendemos que a formação continuada se faz necessária porque, tanto empiricamente quanto por inúmeras pesquisas na área da educação – a exemplo das pesquisas realizadas pelo grupo ‘Cultura escrita e escolarização’ no âmbito do Núcleo de Linguística Aplicada da UFSC –, professores, muitas vezes, não parecem ter ciência das bases nas quais ancoram sua prática.

Tais formações continuadas, no entanto, precisam ser de fato continuadas e não pontuais e esporádicas, pois, como problematizamos ao longo da análise, o processo de apropriação não se dá imediatamente ao contato com os conceitos; ele demanda estudo, tempo e imersão nesses conhecimentos. Assim, ocorrerá de fato quando as relações interpessoais estabelecidas com os formadores facultarem um grau maior de *intersubjetividade*; o que nos parece bastante complexo visto que as formações, a exemplo do PL, se dão, muitas vezes, ‘em cascata’, ou seja, ao mesmo tempo em que as tutoras estavam em formação também precisavam formar outras professoras e, tal formato ‘cascata’ traz consigo um revozeamento do *ato de dizer* de origem, o qual é tanto necessário quanto diluidor daquele mesmo *ato*, porque o importante processo de reação-resposta reconfigura o *ato de dizer* e, tanto maior o número de vezes em que é reconfigurado – a ‘cascata’ – tanto mais intensa parece ser a aposição de novos acentos, os quais, não raro, intensificam as *práticas sociais de referência* em detrimento dos *conceitos científicos* e, em o fazendo, contribuem para a vulgarização científica que, não raro, escamoteia, na *esfera escolar*, o que foi objeto de atenção na *esfera acadêmica*.

Reiteramos, assim, a importância de estudos que aprofundem discussões sobre programas de formação continuada, principalmente aqueles que se dão em larga escala, na busca para que eles de fato facultem ressignificações das vivências dos professores em estreita relação com as concepções teóricas e que, desse modo, possam ressignificar o processo de ensino e de aprendizagem, do que depende a reverberação final e mais importante: a apropriação dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ABDALA MARTINS, Laiana. **Vivências com a escrita nas tensões entre escolaridade e cotidiano**. Trabalho de Conclusão do Curso de Bacharelado em Letras Português. Universidade Federal de Florianópolis, 2015.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 2008 [1995].
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Para uma filosofia do ato responsável** [tradução Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 [1920-24].
- _____. **Estética da criação verbal** [tradução Paulo Bezerra]. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1952/53].
- BARTON, David. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Oxford: Blackweell, 2010 [1994].
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local Literacies: reading and writing in one community**. Londres: Routledge, 1998.
- BRANDT, Deborah; CLINTON, Katie. Limits of the Local: expanding perspectives on literacy as a social practice. **Journal of Literacy Research**. v. 34, n. 3, 2002, p. 337356.
- BRASIL. SEB. **Guia Geral**. Programa de Formação Continuada de Professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2012.
- _____. SEB. **Alfabetização e linguagem**. Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. – ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 364 p.
- BRITO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

CATOIA DIAS, Sabatha. **O ato de ler e a sala de aula**: concepções docentes acerca do processo de ensino e aprendizagem da leitura nos anos finais do ensino fundamental na rede estadual de Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

CERUTTI-RIZATTI, Mary Elizabeth. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 291-305, jan.-mar. 2012.

_____; MOSSMANN, Suziane; IRIGOITE, Josa Coelho. Estudos em cultura escrita e escolarização: uma proposição de simpósio entre ideários teóricos de base historicocultural na busca de caminhos metodológicos para pesquisas em Linguística Aplicada. **Revista Fórum Linguístico**. v.9., n.4, 2013.

_____. _____. _____. Olhares para encontros mediados pela escrita: uma proposta de reconfigurações conceituais e metodológicas. São Paulo, 2015 (no prelo).

_____; ALMEIDA, Kamila Caetano de. Letramento: uma discussão sobre interpenetrações e sobreposições entre os conceitos global/dominante, local/vernacular. Florianópolis, 2012. _____;

_____; PEDRALLI, Rosângela; PEREIRA, Hellen Melo. **Práticas de letramento**: um estudo sobre conflitos e encontros na escola. 2013 (no prelo).

CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas da coerência dos textos. In: GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni Puccinelli; OTONI, Paulo (Orgs.) **O texto**: leitura e escrita. Campinas/SP: Pontes, 1997 [1978]), p. 39-90

DE ANTONI, C.; MARTINS, C.; FERRONATO, M. A.; SIMÕES, A.; MAURENTE, V.; COSTA, F. & KOLLER, S. H.. **Grupo focal**: Método qualitativo de pesquisa com adolescentes em situação de risco. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 53(2), 2001, p. 38-53.

DE GRANDE, Paula Baracat, O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. **Eletras**, vol. 23, n.23, dez. 2011.

EUZÉBIO, Michelle D. **Usos sociais da escrita na família e na escola:** um estudo sobre práticas e eventos de letramento em uma comunidade escolar em Florianópolis (SC). (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira:** desatando alguns nós. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** 24 ed. São Paulo: Cortez, 2001 [1981]

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Bookman, 2. ed., 2004.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Revista Educação,** Santa Maria (RS), v. 32, n. 1, p.21-40, 2007.

FRANCO, Ângela. **Metodologia de ensino:** língua portuguesa. Belo Horizonte: Ed. Lê: Fundação Helena Antipoff, 1997.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 50 ed. São Paulo: Cortez, 2009 [1981].

_____; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização:** leitura da palavra leitura do mundo. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005 [1967].

GEE, James Paul. **Situated language and learning:** a critique of traditional schooling. Londres: Routledge, 2004.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

_____. **Ancoragens**: estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

_____. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2013 [1991].

GIACOMIN, Letícia. **O ensino de conhecimentos gramaticais na escola**: as ‘regras’ de um ensino sem regras. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

GONTIJO, C. M. M. **O processo de alfabetização**: novas contribuições. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GOULART, Anderson Jair. **Letramento familiar**: práticas e eventos de leitura em segmento genealógico familiar com progenitores analfabetos. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Formação inicial de professores: a escrita como aliada da prática formativa e como indiciadora dos sentidos do trabalho docente. **Póesis Pedagógica** - V.9, N.1 jan/jun.2011; pp.20-34.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; GOMES, Geisa Genaro; SILVA, Leila Cristina Borges da. **Memórias de leitura e formação de professores**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

GONÇALVES, Fernanda Cargnin. **Alfabetização sob o olhar dos alfabetizadores**: um estudo sobre essencialidades, valorações e ações no ensino de língua escrita na escola. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Círculo do livro, 1982 [1949].

HALTÉ, Jean François. O espaço didático e a transposição. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 117-139, jul./dez. 2008 [1998].

HAMILTON, Mary. Expanding the new literacies studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, David;

HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. (Orgs.). **Situated Literacies: Reading and Writing in Context**. Londres: Routledge, 2000.

HEATH, Shirley Brice. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: DURANTI, A. (Org.) **Linguistic Anthropology: a reader**. Oxford: Blackwel, 2001 [1982], p. 318-342.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história** [tradução Carlos Nelson Coutinho & Leandro Konder]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014 [1970].

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br/>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

IRIGOITE, Josa Coelho da S. **Vivências escolares em aulas de Português que não acontecem**: a (não) formação do aluno leitor e produtor de texto. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. Tradução de I. Blikstein e J. P. Paes. São Paulo: Cultrix, 1974.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e práticas de alfabetização na escola. In:_____. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-64.

_____. Projetos de letramento na educação infantil. **Revista Caminho em Linguística Aplicada**, v. 1, n.1, 2009, p. 1-10.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline R. Cardoso. Rio de Janeiro: Parábola, 2008 [1972].

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. *Atividade, consciência y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; LUCIO, Iara Silva. O analfabeto e o alfabetizado: a leitura e a escrita como atividades socialmente situadas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (org.). Cultura escrita e letramento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MASON, Jennifer. *Qualitative researching*. London: SAGE Publications, 1996.

Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12346&Itemid=700>. Acessado em: set. 2013.

MIOTELLO, Valdemir. **Discurso da ética e a ética do discurso**. São Carlos/SP: Pedro & João, 2011.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização** (São Paulo: 1876-1994). São Paulo: Ed. UNESP; CONPED, 2000.

MOSSMANN, Suziane da Silva. **O ato de dizer entre Babel e Pentecostes: um estudo sobre os usos sociais da escrita na esfera acadêmica**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: Editora da UFRN, 2011.

PEDRALLI, Rosângela. **Usos sociais da escrita empreendidos por adultos alfabetizando em programa educacional institucionalizado: dimensões extraescolar e escolar**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

_____. **Na tessitura de encontros via escrita: vivências de mulheres em espaço escolar na EJA**. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. PNAIC. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/>>. Acesso em: agosto de 2014.

PENNYCOOK, Alastair. A Linguística Aplicada nos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (Org.) **Linguística Aplicada e**

transdisciplinariedade. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1998. p. 21-46.

PRETI, Dino (Org.). **Fala e escrita em questão**. 3 ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

PETRILLI, Susan; PONZIO, Augusto; PONZIO, Luciano. **Interferenze**. Milano/Udine: Mimesis, 2012.

PONZIO, Augusto. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

_____. A concepção bakhtiniana do ato – como dar um passo. In: BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável** [tradução Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 [1920-24], p.09-38.

_____. **Fuori luogo**. Milano: Mimesis, 2013.

_____. Identidade e mercado de trabalho: dois dispositivos de uma mesma armadilha mortal. Tradução: Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti. In: MIOTELLO, Vladimir. **A alteridade como lugar da incompletude**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

_____. A concepção bakhtiniana do ato – como dar um passo. In: BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável** [tradução Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 [1920-24], p.09-38.

REGO, Teresa Cristina Rego. **Vigotski: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 24 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SANTA CATARINA. SED. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. Santa Catarina: SED, 2015. 192 p.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012 [1983].

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Guia prático da alfabetização**: baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil. São Paulo: Contexto, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 6. ed., 1993.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica. 1998.

_____. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

STRRET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. Literacy practices and literacy myths. In: SALJO, R. (Org.) **The written world**: studies in literacy thought and action. Nova Iorque: Springer-Verlag, 1988.

_____. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In: MARTIN-JONES, Marilyn; JONES, Kathryn. **Multilingual literacies**: reading and writing different worlds. John Benjamins B.V., 2000, p. 17-29.

_____. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Apresentado durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade', outubro de 2003.

TOMAZONI, Eloara. **Produção textual na disciplina de Língua Portuguesa**: concepções de professores de terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental nas escolas da rede estadual de Florianópolis, SC. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: UFSC, 2012.

_____; PEDRALLI, Rosângela. Cultura escrita e grafocentrismo: um estudo sobre a apropriação e usos sociais da escrita por funcionários

prestadores de serviços básicos em espaços educacionais universitários. In: CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth (Org.) **Linguagem e escolarização: alfabetismo e leitura**. Florianópolis: Insular, 2013. p.159-183.

UNESCO. Disponível em:

<<http://noticias.terra.com.br/educacao/unesco-brasil-tem-quase-13-mi-de-analfabetos-adultos-e-e-8-no-mundo,5c15a2a6cb3d3410VgnCLD200000ec6eb0aRCRD.html>>.

Acesso em: 15 mar. 2014.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1968].

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009 [1934].

VIGOTSKI, Lev Semenovich.; LURIA, Alexander Romanovich.; LEONTIEV, Alexei Nikolaievich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. SP, Ícone/EDUSP, 2006 [1988].

VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas: problemas del desarrollo de la psique**. V. III. Madri: Machado Libros, 2012 [1931].

VOLÓSHINOV, Valentin Nikoláievich. **El Marxismo y la filosofía del lenguaje** [tradução Tatiana Bubnova]. Buenos Aires: Ediciones Godot, 2009 [1929].

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaiévich. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1930].

VÓVIO, Cláudia Lemos; SOUSA, Ana Lúcia Silva. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In.: KLEIMAN, Angela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (orgs.). **Letramento e formação do professor** – práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras (Coleção Idéias sobre Linguagem). 2005. p.41-64.

WEEDWOOD, Barbara. **História concisa da linguística** [tradução Marcos Bagno]. 5. ed. São Paulo: Parábola, 2002.

WERTSCH, James. **Vygotsky and the social formation of mind.**
Cambridge: Harvard University Press, 1985.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005
ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola:** as alternativas do professor. 11. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993 [1986].

APÊNDICE A – Entrevista com as tutoras

I – DESCRIÇÃO DA FORMAÇÃO E DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

1. Qual a sua formação inicial, em que área você se formou? E em que instituição?
2. E nessa formação inicial, você recorda de alguns autores que estudou, de teorias, de livros teóricos que leu?
3. E qual sua experiência profissional? Em que locais já trabalhou?
4. Para você, quais as dificuldades no trabalho com alfabetização?
5. E as facilidades?
6. Ao longo de sua carreira docente, como avalia sua experiência?
7. E no que se refere a sua formação inicial, você acha que ela deu base para o seu trabalho em sala de aula? Como avalia sua formação?

II – A PARTICIPAÇÃO NO PRÓ-LETRAMENTO LINGUAGEM

1. Por que você se interessou em participar do Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem como tutora? Qual foi sua motivação para participar?
2. Você já havia participado antes de cursos de formação continuada? De quais deles você se lembra? Como os avalia?
3. Como você descreve sua participação no Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem?
4. Durante o período de formação do Pró-Letramento você percebeu relações com as abordagens teóricas propostas pelo Programa? De que tipo?
5. E como foi para você organizar-se para desenvolver as atividades com as alfabetizadoras de seu grupo de formação? Comente sobre as facilidades e as dificuldades desse processo.
6. Como você avalia o processo de formação dessas alfabetizadoras no Pró-letramento?
7. Qual a importância de programas como Pró-Letramento para a formação e trabalho docente? E para você, especificamente, que mudanças o Programa proporcionou?
8. E a partir da plataforma do PL, do que estamos vendo no *moodle*, o que você acha do tema e da organização dos encontros? O que você destaca desses encontros?

9. E em relação às alfabetizadoras: quantas alfabetizadoras participaram do seu grupo? E como você avalia a participação delas, como foi o engajamento do grupo? E entre estas, quem se destacou e por quê?

III – SUA AÇÃO PROFISSIONAL ATUAL

1. Atualmente, onde você trabalha? Por quanto tempo está nessa escola/função? Em quais turmas atua?
2. Você acha que sua participação no Pró-letramento motivou mudanças em suas concepções sobre alfabetização, em seu trabalho didático e pedagógico? Se houve, quais foram?
3. No seu atual trabalho você usa as reflexões que fez, aquilo que aprendeu durante o PL para planejar suas atividades?
4. E ainda mantém contato com as alfabetizadoras? Você acredita que a participação no PL fez diferença na formação dessas professoras? E quanto ao trabalho docente, você acha que elas utilizam os conhecimentos que produziram a partir do PL em suas atividades em sala de aula?

APÊNDICE B – Entrevista com as alfabetizadoras

I – DESCRIÇÃO DA FORMAÇÃO E DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

1. Qual a sua formação inicial, em que área você se formou? E em que instituição?
2. E nessa formação inicial, você se lembra de autores que estudou, de livros de teoria que leu?
3. E após sua formação inicial, você se sentiu preparada para o trabalho em sala de aula?
4. E qual sua experiência profissional? Em que locais já trabalhou?
5. Para você, quais as dificuldades no trabalho com alfabetização? E as facilidades?
6. Ao longo de sua carreira docente, como avalia sua experiência?
7. E no que se refere a sua formação, você acha que ela deu base para o seu trabalho em sala de aula? Como avalia sua formação?

II – A PARTICIPAÇÃO NO PRÓ-LETRAMENTO LINGUAGEM

1. Por que você se interessou em participar do Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem como alfabetizadora? Qual foi sua motivação para participar?
2. Como você descreve/avalia sua participação no Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem?
3. A formação do Pró-Letramento teve relações com o que você tinha estudado na universidade e/ou nos programas de formação continuada antes do PL? Quais? A forma como a teoria e a prática foram trabalhadas retomava a sua formação ou era muito diferente dela? Em quê? Por quê?
4. E como você avalia sua participação no PL? Quais dificuldades teve? Quais os pontos que merecem destaque?
5. Você acha que a participação no PL teve algum tipo de influência em seu trabalho com alfabetização? Qual?
6. E a partir dos materiais de estudo do Pró-Letramento, vamos conversar sobre os temas dos encontros, da organização das atividades, das discussões e reflexões propostas.

Nesse momento, vamos deixar a alfabetizadora manusear os materiais do Pró-Letramento. Preparamos um *kit* com o Manual do PL, os textos complementares e sínteses dos *slides*⁷⁷, a serem mostrados em forma de cartões. Nossa proposta é deixar com que as alfabetizadoras tenham liberdade para falar sobre os temas diversos que estudaram, o que lembram, o que mais marcou, como/se isso reverberou em sua formação e em sua ação em sala. Caso elas não se recordem ou não falem muito a respeito, vamos propor alguns gatilhos, seguindo a ordem dos encontros e falando um pouco a respeito deles, focando sempre na fala das alfabetizadoras, nas suas impressões e avaliação.

III – SUA AÇÃO PROFISSIONAL ATUAL

1. Atualmente, onde você trabalha? Por quanto tempo está nessa escola? Em quais turmas atua?
2. Após sua participação no Programa, houve mudança em seu trabalho didático e pedagógico e se houve, quais foram?
3. Hoje, no planejamento e na realização de suas atividades com os alunos você lembra de experiências do PL? Se sim, quais?

⁷⁷ Optamos por esse *kit* porque, a pedido dos tutores, o acesso à plataforma *Moodle* não foi disponibilizado às alfabetizadoras durante o processo de formação, isso se deveu ao fato de que a Plataforma continha comentários e diretrizes orientadoras para a correção/comentário das atividades propostas durante os encontros, e os tutores temiam que acesso a essas orientações invalidasse as atividades que deveriam ser feitas caso fossem lidas pelas cursistas antes da realização dessas mesmas atividades.

APÊNDICE C – *Handout* formadoras

UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA: O ENCONTRO DE DIFERENTES VOZES NO PRÓ-LETRAMENTO ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM EM SANTA CATARINA

Questão geral de pesquisa:

Considerando a configuração sob a qual o Programa Pró-Letramento Linguagem foi implementado no Estado de Santa Catarina, anos 2011-2012, é possível depreender reverberações de natureza praxiológica⁷⁸ em se tratando dos participantes deste estudo? Em caso afirmativo, como se caracterizam tais reverberações?

Questões suporte:

Em caso de serem depreensíveis tais reverberações, eliciar-se-ão as seguintes questões-suporte: 1) Que reverberações de natureza praxiológica⁷⁹ são depreensíveis: a) em se tratando dos tutores participantes deste estudo?; e b) em se tratando dos alfabetizadores participantes deste estudo?; 2) É possível depreender incidências dessas reverberações junto a alunos que participaram deste processo estando imersos em classes atendidas por tais alfabetizadores formados por tais tutores? Quais? 3) Tendo respondido às questões-suporte a e b e submetendo os resultados de sua análise às quatro *professoras formadoras* do Programa, como tais profissionais se posicionam em relação à aos resultados do estudo?

Metodologia

⁷⁸ Quando tratamos de *praxiologia*, aproximamo-nos de uma dimensão mais filosófica do conceito, ligada ao marxismo, que se refere ao conjunto de atividades humanas tendentes a criar as condições indispensáveis à existência da sociedade e, particularmente, à atividade material, à produção; e à prática. Fontes: <www.priberam.pt/dlpo/praxiologia>; <<http://www.ciberduvidas.com/pergunta.php?id=27102>>; <<http://dicionarios.net/dlpo/praxiologia>>.

⁷⁹ Por *praxiológica*, para as finalidades deste estudo, entendemos o imbricamento entre fundamentos filosófico-epistemológicos e teórico-metodológicos subjacentes à materialização da ação didático-pedagógica.

Esta pesquisa caracteriza-se como uma proposta de abordagem *qualitativa*, pois visa à interpretação de fenômenos e não à explicação deles sob uma perspectiva de verificabilidade e replicação. É um *estudo de caso* de cunho etnográfico, em que o ‘caso em estudo’ é o Programa Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem. O processo de pesquisa valeu-se de diversos instrumentos de geração de dados: análise documental dos relatórios enviados pelas tutoras; entrevistas semi estruturadas; roda de conversa e notas de campo, objetivando à triangulação desses mesmos dados na análise.

Campo e participantes:

Esta pesquisa tem como tema a *alfabetização*, especificamente o Programa Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem 2011-2012. Nesse período, no estado de Santa Catarina, participaram da formação continuada cinco formadores, 68 tutores de mais de cinquenta municípios e cerca de 1.200 professores alfabetizadores. Considerada a amplitude desse universo, seria inviável selecionar todos os envolvidos no Programa como participantes deste estudo, portanto exigiu-se de nós fazer um recorte nesse grupo, com base em nossos objetivos de pesquisa. Para fazer tal recorte, portanto, de modo a viabilizar a realização da pesquisa, inicialmente, optamos por considerar a divisão do estado de Santa Catarina em cinco grandes regiões: Sul; Grande Florianópolis; Planalto Norte; Planalto Serrano; e Oeste. No entanto, por conta de questões operacionais e também a demanda de tempo para ir as cinco regiões, não foi possível ir ao Oeste de Santa Catarina e, portanto, nossa pesquisa foi realizada em quatro regiões do estado.

A seleção dos participantes de pesquisa foi feita com base, em grande parte, nos documentos que temos arquivados no banco de dados formado sobre o Programa, tanto em papel quanto em meio digital, e também em toda a organização no *Moodle* ao longo deste Programa.

No Sul, visitei Araranguá, entrevistei uma tutora, uma alfabetizadora e realizei a roda de conversa com sete alunos dessa alfabetizadora. Na Grande Florianópolis, entrevistei uma tutora, duas alfabetizadoras e realizei a roda de conversa com três crianças. No Planalto Norte, entrevistei uma tutora, duas alfabetizadoras e realizei a roda de conversa com quatro alunos. No Planalto Serrano, entrevistei uma tutora, uma alfabetizadora e não foi possível realizar a roda de conversa com os alunos.

Resultados preliminares:

Após a geração de dados, ouvi os áudios das entrevistas e das rodas de conversa, analisei os documentos e as notas de campo, e com isso, interpretei haver dois movimentos importantes: o primeiro deles – o *encontro* entre as formadoras e as tutoras – é instituidor do que entendemos como um *entrelugar*; já o segundo – *encontro* entre tutoras e alfabetizadoras – é caracterizado pelo que vamos chamar de *interferência* (com base em BAKHTIN, 2011 [1929]). E em relação aos alfabetizando, entendi que os dados sinalizam para uma apropriação do sistema de escrita alfabética, no entanto, não é possível depreender se essa apropriação se dá por conta da participação de suas alfabetizadoras no processo de formação do PL.

Entendo o *entrelugar* como um movimento para a apropriação teórica em articulação com a metodologia; desse modo, em se tratando das reverberações praxiológicas, inferi que essas reverberações se instituíram sob a perspectiva do *entrelugar*, pois compreendo ter havido um movimento de iniciação da apropriação dos conceitos capitais discutidos ao longo da formação do PL. Quanto à *interferência*, entendo como um movimento esperado, pois no processo de formação em busca da apropriação conceitual, os sujeitos em relação dialógica não reproduzem o que é do *outro*, e sim, há um revozeamento – refração – em que em alguns momentos há mais das práticas sociais de referência, o que já está cristalizado no senso escolar, do que de fato uma aproximação da voz do formador e dos conceitos científicos.

APÊNDICE D – Carta de esclarecimento e TCLE para pais**CARTA DE ESCLARECIMENTO SOBRE A PESQUISA E
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Senhores Pais,

Eu, Maíra de Sousa Emerick de Maria, aluna do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, portadora do CPF 068.727.429-09, RG 4.082.835 SSP-SC, telefone de contato (48) 96096683, *e-mail*: maira0101@hotmail.com, pretendo desenvolver uma pesquisa para o meu mestrado. Para isso, preciso reunir grupos de alunos que tiveram como professora uma participante do Programa Pró-letramento Alfabetização e Linguagem, em 2011-2012, para uma roda de conversa, ou seja, reunir as crianças para falarmos sobre a escola, o que elas aprenderam, que atividades costumam fazer etc., essas rodas serão realizadas com as crianças no período em que elas estiverem na escola, de forma bem simples, lúdica, sem nenhum teor avaliativo. Para que seu filho participe dessa atividade de pesquisa, é necessária sua autorização como pai e/ou responsável.

Informo, ainda, que os senhores podem fazer perguntas e tirar dúvidas a qualquer momento. Se houver alguma consideração, os senhores poderão entrar em contato com o Programa de Pós-graduação em Linguística, da Universidade Federal de Santa Catarina, pelo telefone (48) 3721-9581 – e contatar com a Profa. Dra. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, que orienta esta pesquisa.

Os senhores têm liberdade de, a qualquer momento, retirar o consentimento para a participação de seu filho, sem que haja qualquer prejuízo. As informações obtidas serão utilizadas somente para fins de estudo, sem prejuízo nenhum a seu filho e a identidade dos participantes não será divulgada em nenhum meio.

Os senhores têm o direito de serem mantidos informados tanto sobre os resultados parciais da pesquisa quanto os finais. Não existirão despesas, compensações pessoais ou financeiras para o participante em qualquer fase do estudo. Segue anexo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que seja assinado, caso não tenham restado dúvidas.

Atenciosamente,

Maíra de Sousa Emerick de Maria



Universidade Federal Santa de Catarina
 Centro de Comunicação e Expressão
 Programa de Pós-graduação em Linguística



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Acredito ter sido suficientemente esclarecido(a) sobre o estudo por meio das informações que recebi. Ficaram claros, para mim, quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos quando solicitados. Sei que a participação de meu filho é isenta de despesas e riscos, pois ele participará das rodas de conversa somente sobre o Pró-letramento. Sei que tenho garantia do acesso aos resultados e que posso esclarecer minhas dúvidas durante o desenvolvimento da pesquisa a qualquer tempo.

Concordo, voluntariamente, que meu filho participe deste estudo, podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o desenvolvimento da pesquisa, sem nenhum tipo de prejuízo.

Assim, assino este documento que foi redigido e assinado em duas vias, permanecendo uma comigo, como responsável pelo aluno participante da pesquisa, e outra com a professora-pesquisadora.

Florianópolis,

____/____/____

Assinatura do responsável pelo aluno

Nome: _____

Endereço: _____

RG: _____

Fone: () _____

_____ Data ____/____/____

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE E – Termo de assentimento**TERMO DE ASSENTIMENTO PARA MENORES PARTICIPANTES**

Olá,

Meu nome é Máira de Sousa Emerick de Maria, sou aluna da Universidade Federal de Santa Catarina, convido você a participar de uma roda de conversa com alguns de seus colegas na escola. Essa atividade será bem simples, vamos conversar sobre a escola, sobre o que você já aprendeu, quais atividades realiza, como são os professores etc. Essa atividade não valerá nota, nem será avaliada.

Se você desejar participar, pode escrever seu nome abaixo.

Atenciosamente,

Máira de Sousa Emerick de Maria

Concordo em participar dessa pesquisa.

_____ Cidade, ____/____/____
Assinatura do aluno

Nome: _____

Endereço: _____

RG: _____

Fone: () _____

_____ Data ____ / ____ / ____

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE F – Carta de esclarecimento e TCLE para tutores



Universidade Federal Santa de Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Programa de Pós-graduação em Linguística



CARTA DE ESCLARECIMENTO SOBRE A PESQUISA E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada Tutora,

Eu, Maíra de Sousa Emerick de Maria, aluna do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, portadora do CPF 068.727.429-09, RG 4.082.835 SSP-SC, telefone de contato (48) 96096683, *e-mail*: maira0101@hotmail.com, desenvolverei uma pesquisa com o título (ainda provisório) *As concepções teóricas e as práticas pedagógicas de alfabetizadoras (re)pensadas à luz do Programa Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem*, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguística. Para que isso seja possível, preciso realizar entrevistas semi-estruturadas com algumas tutoras, previamente selecionadas, que participaram do Programa Pró-letramento Alfabetização e Linguagem. Tais entrevistas devem compor o quadro de geração dos dados de minha pesquisa, que tem o seguinte **objetivo geral**: Considerada a configuração sob a qual o Programa Pró-Letramento Linguagem foi implementado no Estado de Santa Catarina, anos 2011-2012, buscamos depreender reverberações de natureza praxiológica desse mesmo Programa em se tratando dos participantes deste estudo, tutores, professores alfabetizadores e alfabetizados nele envolvidos. Já os **objetivos específicos** são estes:: (i) depreender reverberações de natureza praxiológica em se tratando dos tutores participantes deste estudo; (ii) depreender reverberações de natureza praxiológica em se tratando dos alfabetizadores participantes deste estudo; e (iii) depreender possíveis incidências dessas reverberações na apropriação das modalidade escrita da língua no âmbito dos usos sociais, junto a alunos que participaram deste processo estando imersos em classes atendidas por tais alfabetizadores formados por tais tutores. Para que participe dessa atividade de pesquisa, é necessária a sua autorização.

Informo, ainda, que você tem a garantia de acesso ao estudo que realizarei, em quaisquer de suas etapas, tanto quanto têm direito a esclarecimentos sobre o processo. Se houver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, você poderá entrar em contato com o Programa de Pós-graduação em Linguística, da Universidade Federal de Santa Catarina, pelo telefone (48) 3721-9581 – e contatar com a Profa. Dra. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, que orienta esta pesquisa.

Você tem liberdade de, a qualquer momento, retirar o consentimento para a sua participação, sem que haja qualquer prejuízo. Garanto-lhe, também, que as informações obtidas serão analisadas de forma sigilosa e que a identidade dos participantes não será divulgada em nenhum meio.

Ademais, tem o direito de ser mantida informada tanto sobre os resultados parciais da pesquisa quanto os finais. Não existirão despesas, compensações pessoais ou financeiras para o participante em qualquer fase do estudo. Sua participação é isenta de riscos, tendo em vista que você será apenas entrevistada.

Ressalto, enfim, que me comprometo a utilizar os dados gerados somente para pesquisa, e os resultados serão veiculados por meio de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível a identificação dos participantes da pesquisa. Segue anexo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que seja assinado, caso não tenham restado dúvidas.

Atenciosamente,

Maíra de Sousa Emerick de Maria



Universidade Federal Santa de Catarina
 Centro de Comunicação e Expressão
 Programa de Pós-graduação em Linguística



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Acredito ter sido suficientemente esclarecido(a) sobre o estudo
 Acredito ter sido suficientemente esclarecido(a) sobre o estudo *As concepções teóricas e as práticas pedagógicas de alfabetizadoras (re)pensadas à luz do Programa Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem* (título ainda provisório), por meio das informações que recebi.

Ficaram claros, para mim, quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos quando solicitados. Ficou evidente, também, que a minha participação é isenta de despesas e riscos, tendo em vista que apenas participarei de entrevista no que respeita ao Pró-letramento. Sei que tenho garantia do acesso aos resultados e que posso esclarecer minhas dúvidas durante o desenvolvimento da pesquisa a qualquer tempo.

Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo, podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o desenvolvimento da pesquisa, sem nenhum tipo de prejuízo.

Assim, assino este documento que foi redigido e assinado em duas vias, permanecendo uma comigo, como participante da pesquisa, e outra com a professora-pesquisadora.

_____ Florianópolis, ____/____/____
 Assinatura da tutora

Nome: _____

Endereço: _____

RG: _____

Fone: () _____

_____ Data ____/____/____
 Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE G – Carta de esclarecimento e TCLE para alfabetizadores



Universidade Federal Santa Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Programa de Pós-graduação em Linguística



CARTA DE ESCLARECIMENTO SOBRE A PESQUISA E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada Alfabetizadora,

Eu, Máira de Sousa Emerick de Maria, aluna do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, portadora do CPF 068.727.429-09, RG 4.082.835 SSP-SC, telefone de contato (48) 96096683, *e-mail*: maira0101@hotmail.com, desenvolverei uma pesquisa com o título (ainda provisório) *As concepções teóricas e as práticas pedagógicas de alfabetizadoras (re)pensadas à luz do Programa Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem*, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguística. Para que isso seja possível, preciso realizar entrevistas semi-estruturadas com algumas alfabetizadoras, previamente selecionadas, que participaram do Programa Pró-letramento Alfabetização e Linguagem. Tais entrevistas devem compor o quadro de geração dos dados de minha pesquisa, que tem o seguinte **objetivo geral**: Considerada a configuração sob a qual o Programa Pró-Letramento Linguagem foi implementado no Estado de Santa Catarina, anos 2011-2012, buscamos depreender reverberações de natureza praxiológica desse mesmo Programa em se tratando dos participantes deste estudo, tutores, professores alfabetizadores e alfabetizando nele envolvidos. Já os **objetivos específicos** são os seguintes: (i) depreender reverberações de natureza praxiológica em se tratando dos tutores participantes deste estudo; (ii) depreender reverberações de natureza praxiológica em se tratando dos alfabetizadores participantes deste estudo; e (iii) depreender possíveis incidências dessas reverberações na apropriação das modalidade escrita da língua no âmbito dos usos sociais, junto a alunos que participaram deste processo estando imersos em classes atendidas por tais alfabetizadores formados por tais tutores.

Para que participe dessa atividade de pesquisa, é necessária a sua autorização.

Informo, ainda, que você tem a garantia de acesso ao estudo que realizarei, em quaisquer de suas etapas, tanto quanto têm direito a esclarecimentos sobre o processo. Se houver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, você poderá entrar em contato com o Programa de Pós-graduação em Linguística, da Universidade Federal de Santa Catarina, pelo telefone (48) 3721-9581 – e contatar com a Profa. Dra. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, que orienta esta pesquisa.

Você tem liberdade de, a qualquer momento, retirar o consentimento para a sua participação, sem que haja qualquer prejuízo. Garanto-lhe, também, que as informações obtidas serão analisadas de forma sigilosa e que a identidade dos participantes não será divulgada em nenhum meio.

Ademais, tem o direito de ser mantida informada tanto sobre os resultados parciais da pesquisa quanto os finais. Não existirão despesas, compensações pessoais ou financeiras para o participante em qualquer fase do estudo. Sua participação é isenta de riscos, tendo em vista que você será apenas entrevistada.

Ressalto, enfim, que me comprometo a utilizar os dados gerados somente para pesquisa, e os resultados serão veiculados por meio de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível a identificação dos participantes da pesquisa. Segue anexo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que seja assinado, caso não tenham restado dúvidas.

Atenciosamente,

Maíra de Sousa Emerick de Maria



Universidade Federal Santa de Catarina
 Centro de Comunicação e Expressão
 Programa de Pós-graduação em Linguística



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Acredito ter sido suficientemente esclarecido(a) sobre o estudo
 Acredito ter sido suficientemente esclarecido(a) sobre o estudo *As concepções teóricas e as práticas pedagógicas de alfabetizadoras (re)pensadas à luz do Programa Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem* (título ainda provisório), por meio das informações que recebi.

Ficaram claros, para mim, quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos quando solicitados. Ficou evidente, também, que a minha participação é isenta de despesas e riscos, tendo em vista que apenas participarei de entrevista no que respeita ao Pró-letramento. Sei que tenho garantia do acesso aos resultados e que posso esclarecer minhas dúvidas durante o desenvolvimento da pesquisa a qualquer tempo.

Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo, podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o desenvolvimento da pesquisa, sem nenhum tipo de prejuízo.

Assim, assino este documento que foi redigido e assinado em duas vias, permanecendo uma comigo, como participante da pesquisa, e outra com a professora-pesquisadora.

_____ Florianópolis, ____/____/____
 Assinatura da alfabetizadora

Nome: _____

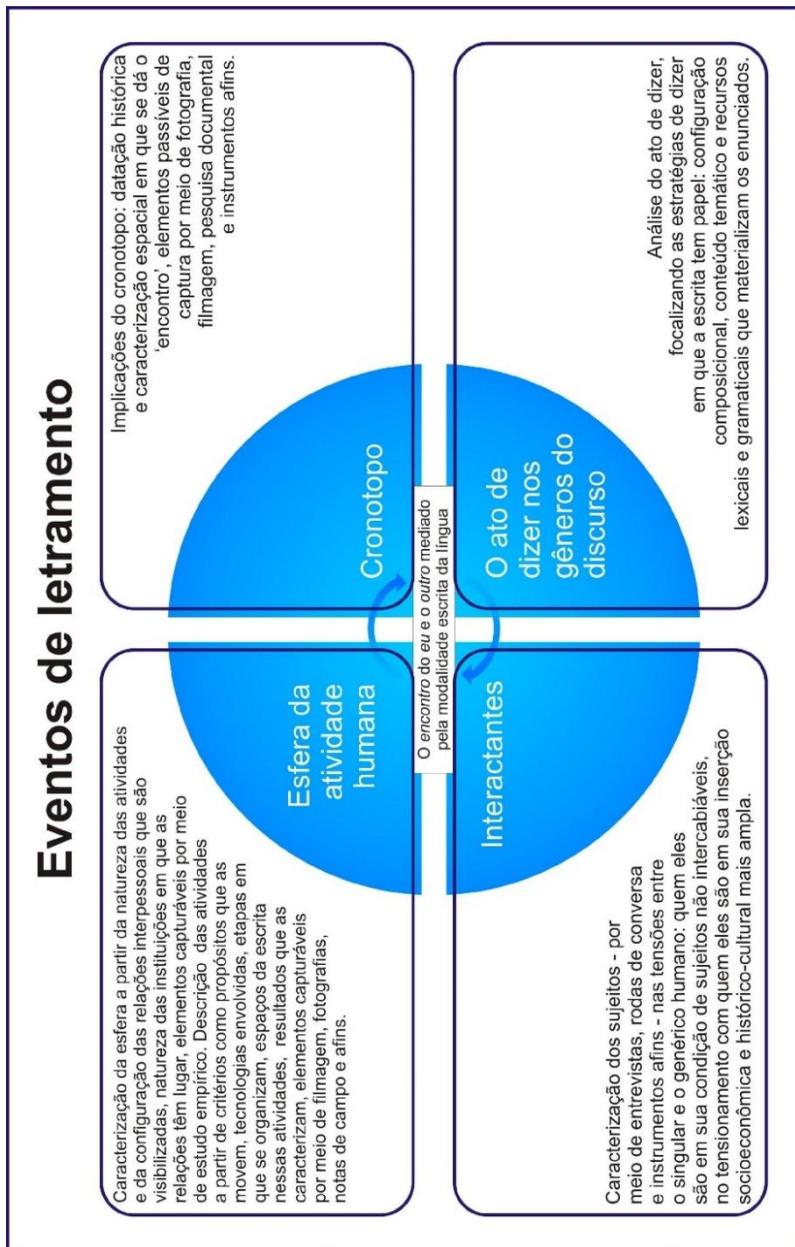
Endereço: _____

RG: _____

Fone: () _____

_____ Data ____/____/____
 Assinatura da pesquisadora

ANEXO A – Diagrama integrado



Práticas de letramento

Construção histórica da esfera da atividade humana em questão, historicidade dessas atividades, valorações atribuídas a elas, familiarização dos sujeitos com tais atividades, o papel da escrita nessas atividades no que se refere à transformação dos sujeitos e a transformações do meio social, elementos depreensíveis por meio da análise dos eventos.

Esfera da atividade humana

O encontro do eu e o outro mediado pela modalidade escrita da língua

Cronotopo

Historização do cronotopo; construção histórica do espaço social implicado; valorações prevalentes quanto aos usos da escrita vernaculares ou dominantes; demandas interacionais da escrita na datação histórica em questão no que respeita a implicações do grafocentrismo no cronotopo em estudo, elementos depreensíveis por meio da análise dos eventos.

Interactantes

Enfoque no *continuum insider* versus *outsider*; estudo da história dos sujeitos em relação a suas vivências anteriores, a valores que carregam consigo acerca dos usos da escrita em questão, experiências com a escrita e [dis]simetrias nessas mesmas experiências, relações entre a caracterização dos sujeitos e os propósitos sociais que movem o 'encontro', maiores ou menores convergências entre vivências /experiências/valorações com/da escrita entre os sujeitos, elementos depreensíveis por meio da análise dos eventos.

O ato de dizer nos gêneros do discurso

Significações depreensíveis do agenciamento de recursos lexicais e gramaticais em favor dos projetos de dizer; implicações discursivas materializadas nos enunciados e relações dessa materialização com a história dos sujeitos e com a natureza do *encontro*, elementos depreensíveis por meio da análise linguística explicitada no quadro dos eventos.

ANEXO B – Fábula

O pássaro que enganou o gato



Certo dia, um gato muito sabichão caminhava sobre o telhado de uma casa, quando avistou um canarinho assobiando, em um fio da rede elétrica.

“Ei! Belo pássaro cantor, já sabe da novidade?” Disse o bichano olhando para o alto.

“Que novidade?” Perguntou o passarinho, já desconfiado.

“Uma nova lei foi aprovada... Agora todos os bichos terão de ser amigos, não haverá mais rivalidade, nem presas, nem predadores e todos terão que viver em harmonia”.

“Sério?!” Questionou o canário.

“Sim, e para comemorar, voe até aqui e venha-me dar um abraço, sejamos amigos!”.

“Tudo bem” disse o canário, “Vou pousar próximo à casinha do Rex, aquele grande pastor alemão ali no quintal e então nos abraçaremos e comemoraremos os três juntos”.



Ouvindo isto, o felino saltou tentando agarrar o pássaro, que voou rapidamente e gargalhou do gato.

“Lei nova... ha, ha, ha, ha!!!

O gato saiu frustrado e resmungando, pois não contava com a astúcia do pequeno pássaro.

(Enviado por Wallistein)

ANEXO C – Aprovação do Comitê de Ética

HOSPITAL INFANTIL JOANA
DE GUSMÃO/ SES -SC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS CONCEPÇÕES TEÓRICAS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZADORAS (RE)PENSADAS À LUZ DO PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM

Pesquisador: Mary Elizabeth Cerutti Rizzatti

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 36497514.8.0000.5361

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 880.652

Data da Relatoria: 12/11/2014

Apresentação do Projeto:

Projeto de dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLg), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) caracteriza-se como uma proposta de abordagem qualitativa, pois visa à interpretação de fenômenos e não à explicação deles sob uma perspectiva de verificabilidade e replicação. É um estudo de caso de cunho etnográfico, em que o 'caso em estudo' é o Programa Pró -Letramento Alfabetização e Linguagem.

O presente estudo dividi-se da seguinte forma: resenha do Pró-letramento, análise documental, escrita do projeto, qualificação do projeto, geração de dados, análise dos dados, escrita da dissertação e defesa.

O tema desta proposta de pesquisa delimita-se à alfabetização no que concerne ao Programa Pró-letramento Alfabetização e Letramento, do Governo Federal, desenvolvido no Estado de Santa Catarina, nos anos de 2011-2012. O olhar recai sobre formadores, tutores, professores alfabetizadores e sobre alfabetizandos no que respeita a possíveis ressignificações do Programa em se tratando das práticas de ensino no campo da alfabetização no Estado.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Este estudo organiza-se para atender ao seguinte objetivo geral de pesquisa: Considerada a

Endereço: Rui Barbosa, nº 152
Bairro: Agronômica **CEP:** 88.025-301
UF: SC **Município:** FLORIANÓPOLIS
Telefone: (48)3251-9092 **Fax:** (48)3251-9092 **E-mail:** cephijg@saude.sc.gov.br

HOSPITAL INFANTIL JOANA
DE GUSMÃO/ SES -SC



Continuação do Parecer: 880.652

configuração sob a qual o Programa Pró-Letramento Linguagem foi implementado no Estado de Santa Catarina, anos 2011-2012, buscamos depreender reverberações de natureza praxiológica desse mesmo Programa em se tratando dos participantes deste estudo, tutores, professores alfabetizadores e alfabetizando nele envolvidos.

Objetivos Secundários:

- 1) Depreender reverberações de natureza praxiológica em se tratando dos tutores participantes deste estudo;
- 2) depreender reverberações de natureza praxiológica em se tratando dos alfabetizadores participantes deste estudo;
- 3) depreender possíveis incidências dessas reverberações na apropriação das modalidade escrita da língua no âmbito dos usos sociais, junto a alunos que participaram deste processo estando imersos em classes atendidas por tais alfabetizadores formados por tais tutores.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Não há riscos para os participantes deste estudo (segundo a pesquisadora). Vide recomendações.

Benefícios:

Discussão e reflexão de temas importantes no processo de ensino e aprendizagem de língua materna.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto apresentado tem fundamentação científica, é adequado eticamente e na utilização de seus métodos, tem preocupação com a privacidade e confiabilidade dos dados da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O cronograma está de acordo com a proposta de trabalho e não existe orçamento financeiro pelo estudo não gerar despesas (segundo a pesquisadora).

Recomendações:

Nada a recomendar.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O parecer ora em tela refere-se à análise das respostas às pendências elencadas no Parecer Consubstanciado número 829564 deste CEP:

Endereço: Rui Barbosa, nº 152
 Bairro: Agronômica CEP: 88.025-301
 UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
 Telefone: (48)3251-9082 Fax: (48)3251-9082 E-mail: cephig@saude.sc.gov.br

HOSPITAL INFANTIL JOANA
DE GUSMÃO/ SES -SC



Continuação do Parecer: 880.652

1. A carta de esclarecimento sobre a pesquisa dirigida aos pais e o TCLE devem ser escritos de uma maneira objetiva e em uma linguagem em que pessoas comuns possam entender. Solicita-se adequação.
ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

2. Não existe Termo de Assentimento para os alunos. Segundo a Resolução CNS/MS no. 466/2012, item II.24 - Termo de Assentimento é o "documento elaborado em linguagem acessível para os menores ou para os legalmente incapazes, por meio do qual, após os participantes da pesquisa serem devidamente esclarecidos, explicitarão sua anuência em participar da pesquisa, sem prejuízo do consentimento de seus responsáveis legais". Como essa pesquisa envolverá participantes menores em idade e possível nível cognitivo e maturidade psico-emocional para entenderem a proposta de estudo e expressarem seu desejo ou não em participarem, solicita-se que seja apresentado o Termo de Assentimento a ser oferecido aos menores participantes.
ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

3. Solicita-se que o resumo do projeto seja feito de maneira que qualquer pessoa possa entendê-lo sem a necessidade da leitura das 103 páginas do projeto.
ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

4. Entende-se como risco da pesquisa a "possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente (Resol CNS/MS 466/2012, item II.22)". Assim sendo, mesmo que não haja risco físico, a pesquisa pode gerar constrangimentos que devem ser previstos e definidas ações para minimizá-los ou evitá-los. Solicita-se adequação.
ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rui Barbosa, nº 152
Bairro: Agronômica CEP: 88.025-301
UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS
Telefone: (48)3251-9082 Fax: (48)3251-9082 E-mail: cephijg@saude.sc.gov.br

HOSPITAL INFANTIL JOANA
DE GUSMÃO/ SES -SC



Continuação do Parecer: 880.652

Considerações Finais a critério do CEP:

Conforme preconizado na Resolução 466/2012, XI.2, item d, cabe ao pesquisador elaborar e apresentar os relatórios parciais e final.

Assim sendo, o(a) pesquisador(a) deve enviar relatórios parciais semestrais da pesquisa ao CEP (a partir de maio de 2015) e relatório final quando do seu encerramento.

Um modelo deste relatório está disponibilizado no site <http://www.saude.sc.gov.br/hijg/cep/deveresdopesquisador.htm>

FLORIANOPOLIS, 21 de Novembro de 2014

Assinado por:
Jucélia Maria Guedert
(Coordenador)

Endereço: Rui Barbosa, nº 152
Bairro: Agronômica CEP: 88.025-301
UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3251-9092 Fax: (48)3251-9092 E-mail: cephijg@saude.sc.gov.br