

SILVIA CAROLINA PEREIRA LIMA DE SOUZA

SENTIDOS ESCOLARES DA ESCRITA NAS PRÁTICAS DE
PRODUÇÃO DE TEXTO EM UMA SALA DE AULA DO QUINTO ANO
DA REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE - MG

Belo Horizonte

Faculdade de Educação – UFMG

2020

SILVIA CAROLINA PEREIRA LIMA DE SOUZA

SENTIDOS ESCOLARES DA ESCRITA NAS PRÁTICAS DE
PRODUÇÃO DE TEXTO EM UMA SALA DE AULA DO QUINTO ANO
DA REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE - MG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação da Faculdade de Educação da Universidade
Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação e Linguagem
Orientador: Prof. Dr. Gilcinei Teodoro Carvalho

Belo Horizonte
Faculdade de Educação – UFMG
2020

S729s Souza, Sílvia Carolina Pereira Lima de, 1983-

T Sentidos escolares da escrita nas práticas de produção de texto em uma sala de aula do quinto ano da rede municipal de Belo Horizonte -MG [manuscrito] / Sílvia Carolina Pereira Lima de Souza. - Belo Horizonte, 2020.

166 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Gilcinei Teodoro
Carvalho. Bibliografia: f. 158-164.

Apêndices: f. 165-166.

1. Educação -- Teses. 2. Escrita (Ensino fundamental) -- Teses.
3. Leitura (Ensino fundamental) -- Teses. 4. Letramento -- Aspectos sociais -- Teses. 5. Redação -- Estudo e ensino (Ensino fundamental) -- Teses. 6. Belo Horizonte (MG) -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Carvalho, Gilcinei Teodoro. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.634

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL



FOLHA DE APROVAÇÃO

Sentidos escolares da escrita nas práticas de produção de textos em uma sala de aula do 5º ano da Rede Pública de Belo Horizonte/MG

SILVIA CAROLINA PEREIRA
LIMA DE SOUZA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 17 de dezembro de 2020, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Gilcinei Teodoro
Carvalho - Orientador
UFMG

Prof(a). Sara Mourão Monteiro
UFMG

Prof(a). Maria do Socorro Alencar Macedo
UFSJ

Prof(a). Vanessa Ferraz Almeida Neves
Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação
em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

Belo Horizonte, 18 de janeiro de 2021.

A Deus, por tornar meu sonho realidade e, mais uma vez, provar que nada é impossível para aquele que crê!

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Ângela, por estar sempre ao meu lado e ser a minha principal incentivadora e colaboradora.

À minha filha, Mariana, tão pequena e tão resiliente, por tentar entender as minhas ausências e faltas.

Ao meu pai Marco Antônio, por ter me ensinado a sonhar e acreditar que seria capaz de alcançar meus sonhos.

Às minhas irmãs, Érica e Suelen, e ao meu irmão Frederico, pelo apoio incondicional.

Aos amigos que me apoiaram e acreditaram nesse sonho.

À escola, pela disponibilidade e atenção dispensadas a mim em todo o período da pesquisa.

À professora que, de forma tão generosa, permitiu a observação da sua prática e respondeu a todas as minhas questões, pacientemente.

Aos estudantes, participantes deste estudo, por terem contribuído ricamente com esta pesquisa, ao compartilhar comigo as cenas do cotidiano da sala de aula.

Aos professores da Faculdade de Educação, em especial aos professores da Linha de Pesquisa Linguagem e Educação, pelos ensinamentos e pela troca de conhecimentos.

Ao professor e orientador Gilcinei, pela paciência e pelas ricas contribuições.

Às colegas da linha Educação e Linguagem, pelas trocas e pelo suporte durante o período do mestrado.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para que este trabalho fosse realizado!

RESUMO

Os modos como os indivíduos se relacionam com a leitura e a escrita, nos mais diversos domínios da vida em sociedade, na família, escola e trabalho, são alvos de expectativas dos demais atores que compõem esses domínios: pais e/ou responsáveis, a gestão e o corpo docente, o governo. O estudo dos usos da leitura e da escrita leva-nos à percepção dos lugares ocupados pela escrita em um determinado grupo social, considerado que, em uma sociedade heterogênea, esses lugares não são únicos nem homogêneos. Essa percepção, por sua vez, não pode ser considerada fora das relações de poder, uma vez que existem modos de se relacionar com a escrita que são considerados mais adequados, o que lhes confere maior poder, em relação aos demais. A escola, sendo a instituição responsável pelo ensino da leitura e da escrita, é legitimada como a principal agência de letramento. Nesse sentido, existe uma valorização do letramento difundido pela escola, visto como dominante, em relação aos demais letramentos. É nesse contexto que este estudo foi delineado e tem como objetivo central analisar os sentidos escolares da escrita nas práticas de produção de textos escritos no quinto ano de uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte. Os objetivos específicos foram definidos com o intuito de investigar as estratégias utilizadas pelos sujeitos para a construção de sentidos nas atividades de produção de texto, relacionando-as às práticas de leitura e de escrita projetadas como expectativas escolares para os estudantes desse ano escolar. A revisão de literatura buscou tratar temas relevantes para a pesquisa, elencando estudos que tratam de questões referentes às relações estabelecidas entre escolarização e letramento; oralidade e escrita; texto, leitura e escrita; a sala de aula e as interações; a sala de aula como espaço de diferentes culturas. A pesquisa de campo ocorreu entre os meses de fevereiro e dezembro de 2019 por meio da observação participante, com uso de notas de campo, vídeos, fotografias, entrevistas e análise documental. As conclusões apontam que as práticas de escrita relacionadas à produção de textos são significadas a partir das possibilidades de participação, acesso e apropriação da escrita no espaço da sala de aula e a partir das interações ocorridas em torno do texto escrito, corroborando a ideia de que o processo de construção de texto é uma atividade discursiva, visto que quem escreve ou fala, o faz considerando as condições de produção e as possibilidades e limites que os usos da língua lhe impõem, especialmente no contexto escolar. Quanto aos estudantes e a sua relação com a leitura e a escrita, os resultados mostraram que estes sujeitos significam essas ações conforme os usos que fazem delas e diante do grau de dificuldade que encontram para realizá-las, expressando certa preocupação em entregar para o leitor-professor um bom trabalho ou uma produção aceitável. Os resultados mostram, ainda, que existem diferentes expectativas circulando entre as diferentes esferas da vida em sociedade, acerca do modo como os estudantes produzem textos escritos e que essas expectativas são tensionadas na escola, espaço tido como responsável pelo letramento.

Palavras-chave: letramentos; leitura e escrita; produção de textos

ABSTRACT

The ways in which individuals relate to reading and writing, in the most diverse areas of life in society, such as family, school and work, are targets of expectations of the other actors that make up these domains: parents and / or guardians, the management and teacher staff, the government. The study of the uses of reading and writing leads us to positioning writing in a given social group, considered that, in a heterogeneous society, these social places are neither unique nor homogeneous. This perception, in turn, cannot be considered outside of power relations, since there are ways of relating to writing that are considered more appropriate, which gives them greater power, in relation to the others. The school, being the institution responsible for reading and writing, is legitimized as the main literacy agency. In this sense, there is an appreciation of literacy disseminated by the school, seen as dominant, in relation to the other social literacies. It is in this context that this study was designed and its central objective goal is to analyze the school meanings of writing in the production practices of texts written in the fifth grade of a school in the Belo Horizonte Count. The specific objectives were defined in order to investigate the strategies used by the subjects for the construction of meanings in text production activities, relating them to the reading and writing practices projected as school expectations. The literature review seeks to address topics relevant to the research focused on issues related to the relationships established between schooling and literacy; orality and writing; text, reading and writing; the classroom and interactions; the classroom as a space for different cultures. The field research took place between February and December 2019 through participant observation, using field notes, videos, photographs, interviews and documentary analysis. The conclusions point out that the writing practices related to the production of texts are signified from the possibilities of participation, access and appropriation of writing in the classroom space and from the interactions that occur around the written text, corroborating the idea of that the text construction process is a discursive activity, since whoever writes or speaks, does so considering the conditions of production and the possibilities and limits that the uses of language impose on them. As for the students and their relationship with reading and writing, the results showed that these subjects signify these actions according to the uses they make of them and in view of the degree of difficulty they encounter in carrying them out, expressing a certain concern in delivering to the reader a good job, or an acceptable production from the school perspective. The results also show that there are different expectations circulating among the different spheres of life in society, about the way students produce written texts and that these expectations are tensioned at school, a space considered responsible for literacy.

Key Words: literacies; reading and writing; written texts

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Estrutura geral da BNCC para o Ensino Fundamental.....	51
Figura 2 – Competências Gerais da Educação Básica.....	52
Figura 3 – Quadro representativo: Unidade Temática – Objetos de Conhecimentos – Habilidades.....	54
Figura 4 – Croqui da sala de aula.....	69
Figura 5 – Fluxograma do Percurso da Pesquisa.....	80
Figura 6 – Produção de texto entregue à professora – versão final e inicial.....	106
Figura 7 – Livro <i>Haikais do Menino Maluquinho</i>	108
Figura 8 – Roteiro para a produção de texto.....	117
Figura 9 – Produção de texto de Sueli.....	122
Figura 10 – Produção de texto transcrita pela professora no quadro.....	123
Figura 11 – Árvore de haikais.....	138

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Legenda para transcrições.....	74
Quadro 02 – Percurso da Pesquisa.....	80
Quadro 03 - Cronograma de leitura diária do momento da entrada na escola.....	84
Quadro 04 – Situações de escrita na sala de aula pesquisada.....	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FAE – Faculdade de Educação

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NEL – Novos Estudos do Letramento

PBH – Prefeitura de Belo Horizonte

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PIP – Projeto de Intervenção Pedagógica

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

RME-BH - Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SMED – Secretaria de Educação

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

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

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1 - LETRAMENTO, ORALIDADE E ESCRITA.....	21
1.1 – A construção do conceito de Letramento no Brasil.....	21
1.2 – Letramento e Escolarização.....	29
1.3 – Expectativas relacionadas à produção escrita e algumas tensões sociais e institucionais.....	33
1.4 – Interações em sala de aula.....	38
1.5 – Texto e Produção de sentidos.....	43
1.6 – A sala de aula como espaço de diferentes culturas.....	41
1.7 – Os documentos oficiais.....	47
CAPÍTULO 2 – A CONSTRUÇÃO DE UMA LÓGICA DE INVESTIGAÇÃO.....	58
2.1 – A Entrada no campo.....	62
2.2 – A Escola Pesquisada.....	64
2.3 – A Gestão Escolar e a Professora da turma.....	67
2.4 – Os Participantes da Pesquisa.....	70
2.5 – A Observação.....	73
2.6 – A Construção dos dados.....	75
2.7 - A Apresentação e o Tratamento dos dados.....	78
CAPÍTULO 3 – PRÁTICAS DE LETRAMENTO ESCOLAR: SENTIDOS E PERSPECTIVAS.....	83
3.1 – Localizando os eventos gerais.....	83
3.2 – Sarau Literário: as vozes dos sujeitos – Direção e Coordenação.....	87
3.3 – As famílias.....	95
3.4 – A professora.....	98

3.5 – Os estudantes.....	110
CAPÍTULO 4 – SENTIDOS DA ESCRITA NO CONTEXTO ESCOLAR.....	114
4.1 – Padrões de interação em atividades de escrita na sala de aula.....	114
4.2 – Haikai: Produção de textos de autoria.....	124
4.3 – Produção de textos – Oralidade e Cópia.....	134
4.4 – Os sentidos da escrita na turma pesquisada.....	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
REFERÊNCIAS.....	158
APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	165
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PAIS E/OU RESPONSÁVEIS.....	166

APRESENTAÇÃO

O presente estudo, realizado em uma sala de aula do quinto ano de uma escola municipal de Belo Horizonte, partiu de questões que me causavam muitas inquietações, como professora da rede municipal de Belo Horizonte (RME-BH), relacionadas aos processos de leitura e escrita dos estudantes da etapa de escolarização tomada como foco neste estudo e na qual atuo: como explicar, por exemplo, o fato de crianças chegarem a essa etapa de escolarização sem saber ler e escrever? É possível reverter esse quadro? Se sim, como? Como os estudantes significam as práticas de leitura e escrita, promovidas e legitimadas pela escola? Como a esfera familiar atua e influencia nesses processos? Essas questões atravessam as minhas práticas como professora do quinto ano e me faziam questionar a minha função e o meu papel na escola.

A minha experiência profissional na RME-BH começou no ano de 2010, período em que atuei como professora de apoio, em turmas de quinto e sexto anos em uma escola localizada em um bairro da periferia da região leste da cidade. Nessa jornada, sempre atuei na rede pública no 2º Ciclo no turno da manhã, que corresponde ao 4º, 5º e 6º anos, e, concomitantemente, na rede particular no turno da tarde, com as turmas de 3º e 5º anos. Nos últimos três anos, de 2018 a 2020, fui remanejada na rede pública para o turno da noite onde trabalho (provisoriamente) com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), para realizar o Mestrado da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Na minha trajetória profissional, também trabalhei um período de 6 anos na Educação Infantil da rede particular, passando pelas mais diversas faixas etárias que compõe esse segmento da Educação Básica.

O trânsito pelas diversas etapas da Educação Básica possibilitou-me uma gama de vivências que suscitaram, em parte, os questionamentos apresentados anteriormente, principalmente, o meu envolvimento com a educação ofertada em realidades tão diferentes como as que me foram apresentadas pelos estudantes das escolas públicas de periferias da cidade e pelos estudantes de escolas particulares localizadas em bairros nobres nas quais atuei, tão distantes, diferentes e, sobretudo,

desiguais. Desse modo, o interesse por desenvolver um trabalho articulado com as experiências dos estudantes com a leitura e a escrita surgiu a partir dos problemas apresentados por eles, no cotidiano escolar, e compartilhados pelas professoras, que assim como eu, buscavam alguma forma de ajudá-los nesse processo de aquisição e consolidação das habilidades e competências relacionadas à leitura e à escrita projetadas para o quinto ano.

Para os professores, os desafios eram referentes à apatia, à falta de interesse dos estudantes com relação às atividades escolares e a uma certa negação à aprendizagem dos conteúdos julgados e legitimados pela instituição escolar como importantes objetos de conhecimento. A minha experiência em sala de aula me permite compartilhar essas impressões, pois, ao longo desses anos atuando como professora, vivenciei situações de conflito e confronto que me assustaram e me desarmaram, diversas vezes, diante das ações dos estudantes, por exemplo, de enfrentamento e negação de realização das atividades propostas: o que fazer? Utilizar do poder normativo e legítimo da escola para aprovar e reprovar os estudantes? Buscar compreender como os estudantes compreendiam e significavam as suas experiências com a escrita e as experiências disponibilizadas pela escola, instituição reconhecidamente responsável pelo ensino do letramento escolar?

Não se pode negar que esses conflitos evidenciavam as perspectivas da professora e dos estudantes quanto à escrita em um contexto em que ela é tomada como objeto de conhecimento, ou seja, ensinado e aprendido na escola. No entanto, esses momentos de conflito também colocam a escrita em um contexto de uso social onde ela é significada, e as suas funções e usos são revelados pelos sujeitos envolvidos nesse processo. Julgo importante fazer esses apontamentos iniciais, uma vez que o meu envolvimento com essa realidade educacional contribuiu para que essa pesquisa fosse realizada.

A busca por soluções que pudessem diminuir as questões relacionadas ao baixo desempenho dos estudantes com relação à leitura e à escrita aconteceu tanto na esfera de macroanálise, representada, por exemplo, por ações direcionadas pela Secretaria de Educação (SMED), como na esfera de microanálise, realizadas pela escola, diante das ações projetadas pela SMED. O Projeto de Intervenção Pedagógica de Belo Horizonte (PIP), por exemplo, é uma das ações desenvolvidas

pela SMED, desde 2009, cuja proposta pedagógica visa à melhoria da qualidade de ensino público municipal a fim de garantir que os estudantes com dificuldades de aprendizagem em Língua Portuguesa possam desenvolver as habilidades necessárias para o aumento da proficiência em leitura e escrita. O PIP contempla a formação do professor, o atendimento e o perfil do estudante. O Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) também se configura como uma ação da SMED, cujo objetivo era o de capacitar os professores alfabetizadores. Em uma esfera micro, a escola, também realiza ações para amenizar as dificuldades apresentadas pelos estudantes, reveladas, por exemplo, em projetos institucionais que visam à aquisição de habilidades e competências relacionados à leitura e à escrita.

A partir desses apontamentos, emergiram questões referentes aos significados atribuídos pelos estudantes aos usos que fazem da escrita no contexto escolar, diante das práticas de produção escrita que vivenciam no contexto da sala de aula. Esse deslocamento de olhar buscando focalizar os estudantes e os modos como se relacionam com a escrita não foi tarefa fácil, principalmente, pela experiência já apresentada, como professora. Mas, acredito ter sido um movimento importante para a realização deste estudo e para a busca por responder essas e outras questões referentes à leitura e à escrita que foram surgindo ao longo do percurso da pesquisa.

INTRODUÇÃO

Em uma sociedade contemporânea é natural que circulem diferentes valores relativos à escrita. O lugar simbólico e material que o escrito ocupa em/para determinado grupo social ou comunidade, denominado cultura escrita, não é o mesmo. Assim, a cultura escrita não pode ser considerada homogênea. Nesse sentido, há a necessidade da pluralização do termo, uma vez que culturas escritas são termos capazes de expressar a inexistência de um lugar específico e único para o escrito em uma comunidade. Os sujeitos possuem papel ativo na produção de bens materiais e simbólicos em várias dimensões de suas vidas e é essa constante produção que configura o lugar do escrito no seu grupo social.

A definição de cultura escrita apresentada leva-nos a diferenciá-la do letramento, referido neste estudo quanto aos usos sociais da leitura e da escrita, compreendendo, portanto, uma dimensão das culturas do escrito. A análise de como se usa a leitura e escrita em uma determinada sociedade pode levar à percepção dos lugares nela ocupados pelo escrito. E essa percepção não pode ser considerada fora das relações de poder, ao admitirmos que existem modos de se relacionar com o escrito que são considerados os mais adequados, o que lhes confere, conseqüentemente, maior poder e prestígio. Nessas comunidades, o escrito desempenha papel relevante nas hierarquizações simbólicas e sociais que as fundamentam, como acontece nas sociedades grafocêntricas, como a nossa. A escola, nesse cenário, assume a função de ensinar e disseminar um letramento específico e dominante relacionado aos usos da leitura e da escrita.

Ler e escrever na escola são processos que se diferenciam de ler e escrever fora dessa instituição, pois *o quê, como, quando, para que* se lê ou se escreve na escola são aspectos definidos a partir das particularidades dessa instituição. A leitura e a escrita, tomados como objetos de ensino nas instituições escolares, são organizados em função do que se quer ensinar e a sua aprendizagem é passível de ser avaliada. Assim, ao verificar os usos da escrita e da leitura dentro e fora da escola e as condições em que são realizadas, é possível constatar que as intenções dessas ações são traçadas pela situação comunicativa em que os eventos de

letramento estão situados. Sendo assim, os textos escolares, como murais, relatos de experiência, cartazes fazem sentido no contexto escolar e, ao mesmo tempo, realizam usos e funções sociais da escrita e da leitura. Fora da escola, essas dimensões de uso da leitura e da escrita são múltiplas, considerando a variedade de situações comunicativas em que são utilizadas, por exemplo, no trabalho, em casa, nas brincadeiras. Nesse sentido, torna-se importante destacar que a excessiva submissão do uso da leitura e da escrita à lógica escolar artificializa esses usos e legitima certas práticas em detrimento de outras.

Nessa direção, torna-se importante ressaltar que a sujeição em excesso do uso dos textos à lógica escolar legitima tais usos em detrimentos de outras práticas de escrita. Isso pode ser visto, por exemplo, na dificuldade apresentada por estudantes que têm vivências culturais diferentes daquela esperada pela escola e, conseqüentemente, apresentam maiores dificuldades na aprendizagem privilegiada pelo letramento escolar, o que contribui para a marginalização desses alunos e dos grupos sociais a que pertencem.

É nesse contexto que o estudo aqui apresentado buscou mover-se, na direção de dar e ouvir a voz dos estudantes sobre como significam e dão sentidos às práticas de escrita escolares das quais participam no cotidiano da sala de aula. Para isso, apresentei um panorama das atividades de escrita realizadas na sala de aula pesquisada durante o período de observação e busquei descrever o trabalho realizado pela professora por meio dessas atividades a fim de, inicialmente, caracterizar as práticas escolares com a língua escrita e as expectativas em relação a essas práticas formuladas por diferentes atores sociais que compõem o espaço escolar: a gestão escolar, apresentadas nas funções da direção e coordenação, as famílias, o corpo docente, o governo e, principalmente, os estudantes.

Com o intuito de situar o presente trabalho no universo escolar, optei por realizar um adiamento da apresentação da voz dos estudantes, para primeiro, contextualizar as práticas de escrita promovidas e materializadas na sala de aula, tendo em vista as ações que foram efetivadas pela professora diante de uma agenda de letramento privilegiada pela Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) e revelada nos documentos norteadores da ação docente e avaliados por meio de provas sistêmicas como a Prova Brasil e o Sistema de Avaliação da Educação

Básica (Saeb). Algumas tensões se revelaram diante da agenda apresentada pela direção e coordenação da escola quanto ao desenvolvimento das habilidades e competências relacionadas à leitura e à escrita que precisaram estar consolidadas ao final do quinto ano do Ensino Fundamental, o que mostra a complexidade das dinâmicas relacionadas às tomadas de decisões na dimensão de microanálises como a sala de aula e na dimensão de macroanálises, como a escola e a Prefeitura de Belo Horizonte.

Essa dinâmica mostrou que, apesar de decisões serem tomadas em dimensões mais amplas, como exemplo, a elaboração de políticas públicas que são negociadas por atores que não estão presentes na sala de aula, o professor tem seus espaços e as suas entradas para produzir decisões na sala de aula. Nesse sentido, foi a partir da observação do trabalho com produções de textos realizado pela professora com a turma pesquisada que optei por dar foco às práticas de produção de texto, dentre uma variedade de atividades escolares relacionadas à escrita que acompanhei durante a realização da pesquisa.

A forma como a professora se mobilizou para promover a participação dos estudantes nas atividades de produção de texto suscitou questões relativas ao modo como esses estudantes respondiam a esse investimento da professora, como significavam essas práticas e como se relacionavam com a escrita na escola. Essas questões ficaram mais evidentes quando a turma precisou produzir textos para o Sarau Literário da escola, um projeto institucional voltado para o trabalho com as habilidades e competências relacionadas à leitura e à escrita. Sendo assim, optei por realizar as análises das produções de textos realizadas para serem apresentadas no Sarau Literário, momento em que as expectativas da direção e da coordenação com relação às produções escritas dos estudantes do quinto ano e as estratégias e tomadas de decisões da professora evidenciaram algumas tensões entre os direcionamentos propostos pela instituição e as decisões implementadas no cotidiano da sala de aula.

Explicitar as tensões entre as dimensões de microanálises e macroanálises permitiu verificar as diferentes repercussões e enraizamentos que o trabalho realizado em sala de aula obteve, demonstrando que existe muito mais relações constitutivas entre essas dimensões do que uma rígida separação.

Ao estabelecermos como objetivo geral desta pesquisa analisar os sentidos escolares da escrita nas práticas de produção de texto em uma sala de aula do quinto ano, da Rede Municipal de Belo Horizonte, em situações reconhecidas como práticas relacionadas ao letramento escolar, o que se pretendeu foi analisar as atividades sociais mediadas pelo texto escrito, traçando um panorama descritivo e analítico dos eventos de letramento observados, focalizando os usos da escrita, assim como os significados conferidos a esses usos, com o intuito de se perceber os valores que orientam os significados dos textos produzidos em tais atividades.

Os objetivos específicos definidos foram: (a) acompanhar o desenvolvimento das atividades de produção de texto, observando quais as estratégias utilizadas pela professora para a realização dessas atividades; (b) descrever os eventos de letramento que os sujeitos participam, buscando identificar as estratégias para a construção de sentido dos textos nas práticas sociais de leitura e escrita; (c) investigar as práticas de leitura e de escrita projetadas como expectativas escolares para os estudantes do quinto ano, da RME-BH e (d) investigar como as escolhas da professora no momento de avaliar os textos produzidos pelos estudantes influenciam os sentidos atribuídos por eles a essas práticas de escrita.

A pesquisa foi realizada entre os meses de fevereiro e dezembro de 2019. Buscando adotar uma perspectiva etnográfica, a entrada em campo aconteceu por meio da observação participante e mediante o uso dos seguintes instrumentos para a coleta de dados: notas de campo, entrevistas com a professora, os estudantes da turma, a direção e a coordenação de turno, e algumas famílias, análise documental, fotografias e vídeos.

A análise de dados foi realizada com base nos referenciais teóricos pesquisados para a realização deste estudo, bem como na revisão de literatura levantada e revelaram que as práticas de escrita da turma de quinto ano pesquisada, relacionadas à produção de textos, são significadas a partir das possibilidades de participação, acesso e apropriação da escrita no espaço da sala de aula e a partir das interações ocorridas em torno do texto escrito, corroborando a ideia de que o processo de construção de texto é uma atividade discursiva, visto que quem escreve ou fala o faz considerando as condições de produção e as possibilidades e limites que os usos da língua lhe impõem. Quanto aos estudantes e

a sua relação com a leitura e a escrita, os resultados mostraram que estes sujeitos significam essas ações conforme os usos que fazem delas e diante do grau de dificuldade que encontram para realizá-las, expressando uma certa preocupação em entregar para o leitor um bom trabalho, ou uma produção aceitável. Os resultados mostram, ainda, que circulam entre as diferentes esferas da vida em sociedade diferentes expectativas acerca do modo como os estudantes produzem textos escritos e que essas expectativas são tensionadas na escola.

A pesquisa organiza-se em quatro capítulos. O capítulo 1, *Letramento, Oralidade e Escrita*, tem como objetivo revisar temas importantes para a compreensão da construção de sentidos na produção escrita, na perspectiva do letramento. O capítulo 2, *A construção de uma lógica de investigação*, visa apresentar o contexto de realização desta pesquisa, os objetivos e os procedimentos metodológicos adotados. O capítulo 3, *Práticas de letramento escolar: sentidos e perspectivas*, tem como intuito apresentar uma macroanálise do Sarau Literário, cuja intenção é apreender as práticas de leitura e escrita projetadas como expectativas escolares para os estudantes do quinto ano. O capítulo 4, *Sentidos da escrita no contexto escolar*, possibilita uma visão sobre a disponibilidade da escrita na sala de aula, bem como as condições de participação dos sujeitos nos eventos envolvendo a escrita e os sentidos da escrita na sala de aula do quinto ano. As *Considerações Finais* retomam a trajetória deste estudo investigativo e apresentam algumas conclusões. Ao final do trabalho, encontram-se as *Referências* e os *Apêndices*.

CAPÍTULO 1 – LETRAMENTO, ORALIDADE E ESCRITA

O presente capítulo tem como objetivo revisar temas relevantes para a compreensão da construção de sentidos na produção escrita, na perspectiva do letramento. Assim, acredito ser relevante dar enfoque a esses temas e as relações estabelecidas entre eles, como entre: a construção do conceito de letramento no Brasil; o letramento escolar e o letramento não escolar; o texto e a construção de sentidos; expectativas e tensões sociais e institucionais sobre o letramento; as interações em sala de aula e a sala de aula como espaço de diferentes culturas. A caracterização dessas relações contribuirá para a construção das análises a serem feitas posteriormente.

1.1 A construção do conceito de Letramento no Brasil

O termo 'letramento' é uma tradução da terminologia inglesa *literacy*, que também admite como tradução o termo 'alfabetização' e é considerado relativamente recente no Brasil, em relação aos termos 'analfabeto' e 'analfabetismo', já presentes na língua portuguesa há muito tempo. Soares (1998) destaca a não existência (ou a emergência tardia) de um termo equivalente a *literacy* em países onde as demandas sociais de uso da leitura e da escrita não estão amplamente disseminadas, como no Brasil. No português, já circulavam termos como 'analfabetismo', mas só recentemente foram estabelecidos termos equivalentes: "letramento" e "alfabetismo". Marinho (2010) considera que "o letramento não se trata apenas de uma acomodação da palavra ao léxico do português ou de uma questão terminológica, mas é, sobretudo, uma questão conceitual" (MARINHO, 2010, p. 74).

Letramento é um termo geralmente utilizado em torno de um consenso e de uma crença de que todos sabem do que se trata, sem a necessidade de explicitar ou explicar as suas condições de uso, transmitindo uma impressão de que há concordância plena em termos de conceituação. Marinho (2010, p. 68) chama-nos a atenção para a "ilusão criada pela suposta transparência, consistência,

operacionalidade teórica e pedagógica sustentada por um idealizado consenso em torno desse conceito”, que no Brasil, frequentemente também mistura-se e confunde-se com o conceito de alfabetização, conceitos estes tão heterogêneos e contraditórios como são as condições sócio-históricas e os contextos culturais que os engendram. Ao assumir o caráter opaco e heterogêneo desse conceito, poupamos o trabalho ineficaz de se encontrar uma definição pronta e utilizável a quaisquer fins e interesses.

Soares (1998) argumenta que o letramento, como um fenômeno multifacetado, contempla uma variedade de conhecimentos, habilidades, valores, usos e funções sociais, envolvendo complexidades que, dificilmente, poderiam ser amparadas em uma única definição ou em uma única abordagem. Isso explicaria, de acordo com a autora, as definições diferentes e até mesmo antagônicas do termo letramento; cada definição apoia-se em uma dimensão do letramento que privilegia.

A controvérsia de definição do termo letramento tem mais do que um significado acadêmico. Cada resposta dada a pergunta “O que é letramento?” leva a uma avaliação diferente do escopo do problema, assim como a diferentes objetivos, análises, critérios, medições e avaliações. “Definições de letramento moldam as percepções de indivíduos que se enquadram em ambos os lados do padrão (que é ser letrado ou iletrado)” (Scribner, 1984, p. 6). Os esforços para se definir letramento estão frequentemente baseados em uma concepção de letramento como um atributo do indivíduo que pretende descrever exclusivamente os constituintes do letramento em termos de habilidades cognitivas.

Mas, o fato mais convincente sobre o letramento é que é uma prática social; é um resultado da transmissão cultural. O indivíduo não extrai o significado dos símbolos escritos somente pela interação pessoal com os objetos físicos que materializam a escrita. Esses significados são construídos a partir da participação em atividades socialmente organizadas com a linguagem escrita. Portanto, definir letramento implica em avaliar o que conta como letramento em um determinado tempo e espaço e em um dado contexto social. “Compreender o que é letramento envolve uma análise social” (SCRIBNER, 1984, p.8).

A concepção de letramento como um atributo pessoal estabelece o foco unicamente na dimensão individual e quando esse foco desloca-se para a dimensão

social, o letramento passa a ser considerado como um fenômeno cultural, um conjunto de práticas sociais que envolve os usos da escrita, seus objetivos, suas funções e finalidades, suas condições de uso. As definições mais correntes de letramento, em sua maioria, estão baseadas em uma dessas duas dimensões: a ênfase está ou nas habilidades de ler e escrever ou nos usos e propósitos da escrita em determinado contexto social e cultural.

Ao estabelecer como foco a dimensão individual, em que o letramento é visto como um atributo do indivíduo, ou seja, a ênfase está nas habilidades cognitivas de ler e escrever, a tentativa de formular uma definição consistente de letramento levando em consideração apenas as habilidades individuais de leitura e escrita revela-se uma tarefa extremamente difícil, diante do grande número de habilidades e capacidades cognitivas e metacognitivas que constituem a leitura e a escrita e a complexidade dessas habilidades.

Soares (1998) aponta que uma das dificuldades é que o letramento envolve dois processos fundamentalmente diferentes: ler e escrever. De acordo com Smith (1973), citado por Soares (1998), ler e escrever são processos que apresentam diferenças fundamentais entre as habilidades e conhecimentos necessários para a leitura e aqueles empenhados na escrita, apesar de frequentemente serem “vistos como imagens espelhadas uma da outra, como reflexos sob ângulos opostos de um mesmo fenômeno: a comunicação através da língua escrita” (SMITH, 1973, p. 117 *apud* SOARES, 1998, p.67).

Mas, apesar de diferenças fundamentais entre esses dois processos, algumas definições de letramento frequentemente tendem a considerar a leitura e a escrita como uma mesma habilidade, minimizando as suas peculiaridades. Por outro lado, as definições de letramento que consideram as diferenças entre leitura e escrita tendem a focar ou a leitura ou a escrita, ignorando que os dois processos são complementares e que o letramento envolve necessariamente ambos.

A dicotomia ‘letrado’ versus ‘iletrado’ está presente nessa perspectiva, sendo evocada pelos programas e pelas avaliações sistêmicas que visam medir o grau de letramento dos países, estabelecendo assim, pelas estatísticas em educação, uma padronização internacional. Essas avaliações, por questões metodológicas, tendem

a avaliar apenas questões de leitura, envolvendo, segundo as concepções que orientam os instrumentos de avaliação, os supostos diferentes níveis de leitura.

Considerando apenas a dimensão individual do letramento, as definições de 'letrado' e 'iletrado' determinam quais habilidades de leitura e escrita caracterizam uma pessoa letrada e a que tipo de material escrito essas habilidades devem ser aplicadas, reconhecendo, dessa maneira, que essa é uma definição arbitrária, o que contribui para o estabelecimento de um único e dominante letramento.

Em oposição a essa perspectiva, coloca-se a dimensão social do letramento, entendido não como um atributo essencialmente do indivíduo, mas, sobretudo, como uma prática social. O letramento, nessa perspectiva, diz respeito ao que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita em um determinado contexto e como essas habilidades estão relacionadas com as exigências, valores e práticas sociais situadas.

Existem também, segundo Soares (1998), interpretações conflitantes acerca da natureza da dimensão social do letramento: uma interpretação progressista ou liberal e uma interpretação radical ou revolucionária. O uso das habilidades de leitura e escrita para o funcionamento e participação de forma desejável na sociedade está inerente a uma interpretação progressista da relação entre letramento e sociedade. Nessa interpretação, o uso funcional do letramento traz consequências positivas para o indivíduo e para a sociedade: desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional. Originou-se daí o termo letramento funcional (ou alfabetização funcional), a partir do estudo sobre leitura e escrita realizado por Gray, em 1956, para a Unesco (SOARES, 1998, p. 72).

Numa interpretação revolucionária das relações entre letramento e sociedade, o letramento não pode ser considerado um instrumento neutro a ser usado nas práticas sociais, mas é entendido como:

(...) um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais (SOARES, 1998, p. 75).

Street (1984) defende o modelo ideológico de letramento, característico dessa interpretação da dimensão social do letramento, em oposição ao que ele chama de modelo autônomo, referindo-se à concepção de letramento como um conjunto de capacidades cognitivas que pode ser objetivamente medido nos sujeitos. Argumenta que esses modelos não estabelecem uma dicotomia no campo, pois, ao se adotar um modelo ideológico, não há a negação da importância dos aspectos técnicos da leitura e da escrita. Esses aspectos do letramento são indissociáveis das práticas sociais particulares nas quais foram adquiridos e das relações de poder entre os grupos engajados nessas práticas letradas.

Os teóricos dos Novos Estudos do Letramento (NEL), tendo Brian Street como o seu principal representante, defendem e assumem o letramento na perspectiva de um modelo ideológico. Dito de outro modo, o letramento é entendido como uma prática social e numa perspectiva transcultural, o que produz uma rejeição da visão do letramento dominante como uma habilidade técnica e neutra e evidencia a concepção do letramento como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e embutida em significados e práticas culturais específicas e situadas.

Graff (1987, apud Soares, 1998, p. 78) afirma que a definição de letramento não pode ser a-histórica, desconsiderando assim o papel crucial do contexto sócio-histórico. Segundo o autor, o que prejudica os estudos do letramento é a ausência de abordagens que buscam

(...) reconstruir os contextos de leitura e escrita: como, quando, onde, por que e para quem o letramento foi transmitido; os significados que lhe foram atribuídos; os usos que dele foram feitos; as demandas de habilidades de letramento; os níveis atingidos nas respostas a essas demandas; o grau de restrição social à distribuição e difusão do letramento; e as diferenças reais e simbólicas que resultaram das condições sociais de letramento entre a população. (GRAFF, 1987, p. 23 *apud* SOARES, 1998, p. 78)

Formular, assim, um conceito único de letramento adequado a todas as pessoas, situações, em qualquer tempo e contexto cultural ou político torna-se uma tarefa impossível, considerando que há mudanças de concepção de letramento ao longo do tempo, conforme apontam os estudos históricos. Estudos antropológicos e

etnográficos, por sua vez, revelam os diferentes usos do letramento, dependendo das crenças, valores e práticas culturais e da história de cada grupo social.

A busca pela compreensão de *como* e *por que* as pessoas se envolvem em práticas sociais de leitura e escrita é o movimento realizado pelos Novos Estudos do Letramento, ou como descreve Street, “o exame das práticas sociais de leitura e escrita em contexto e da variação nos usos e significados do letramento em diferentes cenários culturais” (STREET, 2014, p. 19). Logo, conforme o uso que é feito da escrita, emerge um tipo de letramento variável de acordo com o contexto, devido às condições sociais, culturais, políticas, econômicas. Podemos indicar, então, que há diferentes conceitos de letramento que variam de acordo com as necessidades e condições sociais específicas de determinado momento histórico. Por isso, a pertinência de se pluralizar o termo com o intuito de abarcar e reconhecer essa multiplicidade em detrimento de um único letramento, utilizando-se então o termo no plural: letramentos.

A abordagem que enfatiza o entendimento das práticas letradas em seus contextos social e cultural, em contraste aos estudos cognitivos com a perspectiva *ética* que privilegia o ponto de vista do pesquisador, tem sido influenciada por aqueles que adotam uma perspectiva etnográfica, concentrando-se nos significados e usos cotidianos do letramento em contextos culturais específicos, adotando assim uma perspectiva *êmica* que favorece o ponto de vista dos membros da comunidade investigada. Street (2014) conclui que “não tem cabimento sugerir que o letramento pode ser dado de forma neutra e que os efeitos sociais são apenas vivenciados ou acrescentados em seguida” (STREET, 2014, p. 204).

Os estudos dos teóricos do NEL apresentam o deslocamento do olhar sobre as consequências da escrita em um contexto mais amplo para um contexto específico e foi esse deslocamento de olhar que justificou o uso do adjetivo ‘novos’ para caracterizar os estudos sobre o letramento que questionam sua neutralidade e seu universalismo.

Heath (1983,1982) estruturou o conceito de ‘eventos de letramento’ ao desenvolver estudos etnográficos em duas comunidades rurais nos Estados Unidos. A autora compreende o evento de letramento como uma ferramenta conceitual utilizada para examinar as funções e formas das tradições orais e letradas, bem

como as relações entre linguagem falada e escrita. Nessa direção, o evento de letramento é caracterizado por qualquer situação em que o suporte escrito se torna parte de uma interação entre participantes e de seus processos interpretativos.

Outro conceito importante para a construção do presente estudo é o de práticas de letramento. “Práticas de letramento se referem a uma concepção cultural mais ampla de formas particulares de pensar e ler e de escrever em contextos culturais” (MARINHO, p. 77). O termo ‘evento de letramento’ busca descrever uma situação de interação mediada pelo texto escrito, enquanto o conceito de ‘práticas de letramento’ busca estabelecer as relações desses eventos com algo mais amplo, numa dimensão cultural e social. As práticas de letramento também incluem os modelos sociais de letramento utilizados pelos indivíduos e os significados atribuídos aos eventos de letramento. O modelo ideológico de letramento propicia, conforme foi destacado, uma perspectiva cultural mais sensível das práticas de letramento, que variam conforme os contextos sociais.

Enquanto o evento de letramento é algo passível de observação, sendo “materializado” numa dada situação de interação mediada pela cultura escrita, as práticas de letramento não são atividades diretamente observáveis, pois envolvem valores, atitudes, relações sociais; portanto, mais intrincado para ser percebido e, conseqüentemente, analisado.

O conceito de evento de letramento tem origem nos estudos sobre a etnografia da fala ou etnografia da comunicação, que pretende descrever as regras de comunicação em uma comunidade de fala, levando em consideração os fatores verbais, não verbais e sociais. Apesar de Heath (1982) anunciar que os eventos de letramento sejam regrados e estruturados, em sua definição se refere a qualquer situação de interação. O conceito de evento de letramento permite que o pesquisador se oriente pelas situações de interações analisadas, observando a configuração estrutural e o grau de rigidez ou de flexibilidade de suas regras.

Conforme Street (2014), evento de letramento é um conceito útil porque permite que os pesquisadores focalizem uma situação particular onde as ações estão acontecendo e pode-se vê-las enquanto acontecem, ou seja, no evento de letramento é possível observar uma ação que envolve a leitura e/ou a escrita e delinear as suas características.

Marinho (2010) aponta que a compreensão das regras implícitas a um evento de letramento remete ao contexto sociocultural das instituições nas quais ocorrem, uma vez que os usos e interpretações em torno de um texto, tanto na leitura como na escrita, não estão circunstanciados apenas pela situação imediata de comunicação, mas se inserem num determinado contexto social e histórico, sob determinadas condições de produção.

A aula, por exemplo, seria um evento de letramento (ou uma rede de eventos) que pode variar de acordo com os contextos socioculturais. Na escola, a aula impõe os modos como a escrita se institui e se constitui, e é também condicionada aos modos como a escrita se institui e se constitui na instituição escolar. A aula pode ser considerada como um macroevento; no interior da aula ocorrem microeventos de letramento: as atividades mediadas pela escrita, como a cópia, a produção de textos, o ditado, o para casa, entre outras. Eventos esses que são orientados por regras e sentidos que permitem compreender além da lógica de um evento de letramento, mas também a lógica das práticas de letramento escolares.

Investigar os eventos de letramento consiste em descrever as regras subjacentes a eles, considerando a situação de interação (os sujeitos envolvidos, seus objetivos), o material escrito e os seus modos de interação, as interações verbais que evidenciam as negociações de significados e a construção de sentidos que se constituem em torno desses textos. A ação de situar os eventos no contexto sócio-histórico das práticas culturais e das instituições que os produzem, confrontando-os com as relações de poder, permite a compreensão das práticas de letramento.

Ao discutir a necessidade e a legitimidade dos usos do termo letramento no Brasil, pesquisadores apontam para a importância de um conceito que possibilite “recobrir uma multiplicidade de aspectos envolvidos nos fenômenos relacionados ao mundo da escrita” (MARINHO, 2010, p. 252), tendo em vista que os sujeitos envolvidos em práticas sociais de letramento significam e ressignificam os usos que fazem da leitura e da escrita na vida cotidiana, negociando significados e atribuindo sentidos às suas práticas.

Ao discutirmos o conceito de letramento como prática social, corroboramos a ideia de que a escrita ocupa lugares distintos para os diferentes sujeitos na

sociedade. Dessa forma, a cultura do escrito precisa ser vista e analisada dentro das relações de poder, diante da hierarquização das diversas maneiras de se relacionar com o escrito, ou seja, em meio a todos os diferentes letramentos praticados na comunidade, sem desconsiderar que a variedade associada à escolarização é tida como o padrão para as outras variedades, que acabam sendo marginalizadas. Nesse sentido, ao focalizarmos os modos como os indivíduos de classes populares se relacionam com a escrita, buscamos contribuir para a compreensão de outros modos de se relacionar com a escrita, diferentes daqueles privilegiados e legitimados pela escola, assumindo que o letramento dominante não é o único parâmetro de valorização da escrita.

A próxima seção trata de questões relacionadas à escolarização e à pedagogização do letramento.

1.2 Letramento e escolarização

Diante do argumento exposto pelos teóricos do NEL acerca da existência de múltiplos letramentos, então de que forma uma variante particular passou a ser considerada como o único letramento? Essa questão norteou o trabalho de Street (2014) em salas de aula e comunidades específicas dos Estados Unidos. O pesquisador buscou verificar como em meio a todos os diferentes letramentos existentes na comunidade, em casa e no local de trabalho, o letramento escolarizado passou a ser o tipo definidor de um padrão para as demais variantes que foram marginalizadas e descartadas do debate sobre letramento. Os letramentos não escolares passaram a ser considerados como tentativas inferiores de alcançar o letramento “verdadeiro”, sendo compensados pela escolarização.

Street (2014) fala de uma ‘pedagogização’ do letramento que diz respeito às noções educacionais de ensino e aprendizagem nas quais o letramento está intimamente atrelado, e às ações dos professores e alunos nas escolas em detrimento dos diversos usos e significados do letramento. O autor esclarece que o termo ‘pedagogia’ foi utilizado em seu sentido mais amplo, relacionando-se aos processos institucionalizados de ensino e aprendizagem associados frequentemente à escola, mas também reconhecidos em práticas domésticas associadas à leitura e

à escrita. Nesse sentido, a pedagogia assumiu um caráter de força ideológica que emite controle sobre as relações sociais e, em particular, sobre as concepções de leitura e escrita (STREET, 2014).

O autor ainda sugere que a pesquisa sobre letramento se inicie de uma concepção mais comparativa e etnograficamente fundamentada de letramento como práticas sociais de leitura e escrita com o intuito de evitar juízos de valor sobre a suposta superioridade do letramento escolarizado com relação aos outros letramentos.

Kleiman (1995) define o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos. Em função dessa definição, considera as práticas específicas da escola apenas um tipo de prática, sem, contudo, deixar de reconhecê-la como dominante, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita com o desenvolvimento de algumas habilidades, mas não de outras. Argumenta que as práticas de letramento estão determinadas pelas condições efetivas de uso da escrita e se alteram conforme essas condições mudam.

Nas palavras da autora, o letramento extrapola o mundo da escrita conforme ele é concebido pelas instituições que são encarregadas de introduzir formalmente os indivíduos no mundo da escrita. A escola, como a mais importante agência de letramento, preocupa-se em difundir especialmente uma prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos concebido em termos de uma habilidade individual necessária para o sucesso escolar, sustentada numa concepção de letramento denominada modelo autônomo por Street (1984). Concepção essa que pressupõe que há apenas uma maneira de desenvolver o letramento, sendo essa forma associada ao progresso, à civilização e à mobilidade social (KLEIMAN, 1995).

Outras agências de letramento como a família, a igreja, a rua, o lugar de trabalho mostram diferentes orientações de letramento. Para exemplificar, Kleiman (1995) cita os estudos de Carraher, Carraher e Schliemann (1998) que investigaram crianças que resolvem problemas de matemática em seu cotidiano. Esses estudos revelaram que os sistemas abstratos de cálculo matemático utilizados por essas

crianças eram extremamente eficientes; porém, muito diferentes dos sistemas ou dos procedimentos ensinados na escola (KLEIMAN, 1995).

Ao discutir o termo 'escolarização', Soares (2001) destaca o sentido pejorativo geralmente atribuído ao termo quando esse é utilizado para relacionar os conhecimentos, saberes e produções culturais. Há, por exemplo, uma possibilidade de conotação pejorativa em "escolarização do conhecimento", ou da "literatura". Essa atribuição, porém, não é correta nem justa, do ponto de vista da autora, uma vez que não há escola sem que haja escolarização de saberes e conhecimentos. O surgimento da escola está intimamente ligado à instituição de saberes, ditos saberes escolares, que estão formalizados em currículos, conteúdos, disciplinas, metodologias próprias da instituição escola, dentro de um espaço e tempo de ensino e aprendizagem (SOARES, 2011).

A constituição de um espaço de ensino com um tempo de ensino, com alunos reunidos num mesmo lugar, levou a uma organização de atividades, planejadas e divididas a partir de uma graduação do conhecimento, sendo definidas também as formas de ensinar nesse espaço. Assim, surge a escola como a conhecemos hoje, com seus graus, séries, classes, matérias, disciplinas, metodologias e textos. A escola se institui nos procedimentos formalizados de ensino e de organização dos alunos em categorias (idade, grau, série, ciclo) que determinam procedimentos escolares específicos: horários, natureza e volume de trabalho, expectativas sobre saberes e habilidades a serem adquiridos, processos de seleção e avaliação, maneiras de ensinar e aprender:

É a esse inevitável processo - ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e conseqüente exclusão de conteúdos, pela ordenação e sequenciação desses conteúdos, pelo modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos - é a esse processo que se chama escolarização, processo inevitável, porque é da essência mesma da escola, é o processo que a institui e que a constitui (SOARES, 2011, p. 21).

Nessa direção, não há como evitar que a literatura, a arte ou qualquer outro conhecimento, saber ou produção cultural, ao se tornar "saber escolar", se escolarize. A escola, sendo a principal agência de letramento, toma a escrita como um "saber escolar" e, escolarizando-a, dita normas e padrões acerca da apropriação

da escrita, configurando as competências e habilidades para se tornar letrado. Não se pode negar essa escolarização inevitável e necessária, porque isso significaria negar a própria escola, segundo argumenta Soares (2011).

O letramento escolar refere-se aos usos, às práticas e aos significados da língua escrita no contexto escolar. Essa denominação provém da compreensão de que o letramento varia de acordo com o contexto em que ocorrem eventos de letramento. Nesse sentido, ler e escrever na escola são processos que se diferenciam de ler e escrever fora da escola, pois os objetivos são definidos a partir das especificidades dessa instituição. É importante destacar que a esfera escolar não é a única esfera em que atuam as práticas escolares de letramento. Retomando o estudo de Street sobre a pedagogização do letramento, houve a indicação sobre o quanto e como as famílias e, portanto, a esfera domiciliar, sofre grandes influências sobre o que se lê e como se lê, inclusive com a projeção de procedimentos que seriam tipicamente escolares.

Ao verificarmos as condições em que a escrita e a leitura são realizadas dentro e fora da escola, é possível constatar que os objetivos dessas ações são definidos pela situação comunicativa em que eventos de letramento estão situados. Assim, os textos escolares, como murais, cartazes, resumos, resenhas, indicam os usos escolares da escrita, ao mesmo tempo que realizam usos e funções sociais da escrita e da leitura. Nesse sentido, ler e escrever, na escola, são processos que são definidos a partir de uma preocupação clara de se ensinar a ler e a escrever, tomando como princípio as peculiaridades dessa instituição, ou seja, do que se deseja ensinar e do que se projeta aprender. Portanto, a leitura e a escrita são dimensionadas como objetos de ensino, na perspectiva dos letramentos escolares.

Fora da escola, essas dimensões serão múltiplas, devido à grande variedade de situações comunicativas em que a escrita é utilizada. Sendo assim, o sentido pejorativo dado a “escolarização” precisa ser relativizado, a partir do reconhecimento de que o letramento escolar também cumpre suas funções sociais. Nessa direção, é importante evidenciar que o letramento escolar, embora dominante, não é fixo, como muitas vezes pode parecer, pois, na dinâmica cultural, diferentes esferas podem exercer e sofrer influências mútuas.

A seção a seguir apresenta a concepção de cultura escrita, mostrando que o escrito pode ocupar diferentes lugares simbólicos e materiais nas comunidades, e estão envolvidos em relações de poder que poderão determinar certos usos mais adequados do que outros.

1.3 Expectativas relacionadas à produção escrita e algumas tensões sociais e institucionais

A concepção de cultura escrita como o lugar simbólico e material que o escrito ocupa em determinada sociedade permite a compreensão de que a cultura escrita não é homogênea, assim como os valores a ela atribuídos. Nessa direção, vários autores preferem utilizar termos como *culturas do escrito* ou *culturas escritas* para expressar a ideia de que não existe um lugar único para o escrito em uma sociedade, comunidade ou grupo social e esse lugar pode configurar-se a partir da produção cotidiana de bens materiais e simbólicos dos indivíduos pertencentes ao grupo (GALVÃO, 2010).

A análise dos usos da leitura e escrita por um grupo social específico pode levar à compreensão do(s) lugar(es) que o escrito ocupa nessa mesma sociedade. Tendo em vista que a escola é considerada como a principal agência de letramento, sendo responsável por ensinar um letramento específico e dominante relativo aos usos da leitura e da escrita em diferentes dimensões, presume-se que há expectativas circulando em torno da escrita que se relacionam à instituição, à comunidade escolar, aos estudantes, ao mercado de trabalho.

A escola, ao assumir projeção sobre a cultura letrada, também fixa expectativas, o que ocasiona indagações com relação a essas expectativas, como por exemplo, o que determina se o aluno é ou não é alfabetizado e/ou letrado; se está envolvido ou não em certas práticas valorizadas pela instituição; se adquiriu as competências e habilidades referentes à leitura e à escrita presentes nos documentos oficiais que orientam e servem como parâmetros, por exemplo, para a educação no município de Belo Horizonte, ao longo dos anos de escolarização.

Como professora, também estou envolvida nessas indagações: essas expectativas se confirmam ou não? Se justificam e/ou se modificam quando

colocadas sob diferentes perspectivas? Os sujeitos produzem textos escritos conforme o esperado para uma determinada etapa do ensino fundamental? Isso permite dizer, então, que há sentidos diferentes conferidos à escrita, corroborando a ideia de que os lugares que o escrito ocupa não são os mesmos para os diferentes sujeitos pertencentes a uma mesma sociedade que é caracterizada pela heterogeneidade.

Desse modo, as culturas do escrito não podem ser consideradas fora das relações de poder, uma vez que alguns modos de se relacionar com a escrita são considerados mais adequados, o que lhe confere maior poder em sociedades grafocêntricas como a nossa. Essas considerações são mais evidentes quando envolvem a questão das classes populares, pois existe o estigma de que seus modos de se relacionar com a escrita não seriam práticas qualificadas, pois estariam, por diversas vezes, na contramão das práticas privilegiadas e legitimadas pela escola, especialmente quando se distanciam de certas normatizações que apontam formas corretas de leitura e de escrita, aí incluídos tanto os repertórios de leitura e de escrita quanto os procedimentos de leitura e de escrita.

Desse modo, uma investigação sobre as relações entre as práticas de letramento escolares e as práticas não escolares contribui para a compreensão de outros modos de se relacionar com a escrita, diferentes daqueles privilegiados pela escola, colaborando para que o letramento escolar não seja tomado como a única prática que legitima os valores atribuídos à cultura escrita.

A concepção de língua escrita, o valor atribuído a ela e a compreensão de suas funções sociais estão ligadas a fatores históricos, socioeconômicos e culturais que podem variar conforme a posição social e a história pessoal de cada estudante. À escola é atribuída a função de ensinar a leitura e a escrita, “desenvolver nos alunos a capacidade de transitar pelo mundo da escrita, como leitores e produtores de textos” (COSTA VAL *et al*, 2009, p. 21). Sendo assim, pelo discurso do senso comum, espera-se que os alunos, ao final de uma etapa ou ciclo de ensino, apresentem determinadas aprendizagens quanto a, por exemplo, produção de texto escrito.

Os diferentes atores sociais presentes na escola apresentam diferentes expectativas quanto aos usos da escrita pelos estudantes do quinto ano do Ensino

Fundamental, foco desta investigação. O modo como se espera que esses sujeitos produzam textos escritos nessa etapa do ensino fundamental revela-se nas expectativas dos diferentes atores que configuram direta e indiretamente esta instituição.

O governo sinaliza as suas expectativas através da elaboração de documentos como parâmetros e diretrizes¹ norteadores do processo de ensino-aprendizagem, neste caso da leitura e escrita, e na aplicação de avaliações sistêmicas² para medir essa aprendizagem e verificar se os objetivos propostos nos documentos oficiais estão sendo alcançados. Não é objetivo problematizar o caráter homogêneo que essas avaliações atribuem às escolas, deixando de reconhecer a sua heterogeneidade. O enfoque é o de evidenciar que há, na construção de uma política educacional, expectativas em relação à aprendizagem da escrita e da leitura dos alunos nos diversos anos do processo de escolarização.

A escola institui-se em um tipo particular de linguagem evidenciada no discurso dos professores e do texto dos materiais escritos, assim como na sala de aula e em suas paredes: o espaço físico da escola situa os sujeitos dentro de seu universo particular de signos. “A linguagem do professor e do texto posiciona os sujeitos, prende-os a seus assentos e os localiza num espaço construído social e autoritariamente” (STREET, 1995, p. 136).

O professor é quem geralmente define a organização de textos, papéis e materiais de leitura e escrita, além da organização do tempo e espaços, ajudando assim a definir “as fronteiras do letramento e afirmam o seu lugar dentro de uma estrutura de autoridade culturalmente definida” (STREET, 1995, p. 138). A própria delimitação do papel do professor e da autoridade a ele conferida já configura um indicativo de suas expectativas acerca da produção de textos escritos por seus alunos.

¹ Um exemplo são os Parâmetros Curriculares Nacionais – (PCN).

² Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

Nesse exercício de examinar a leitura e a escrita, torna-se importante lembrar que o letramento escolar dominante não é a única forma de letramento presente nas escolas. Existem outros letramentos que são silenciados e tornados invisíveis em detrimento do letramento dominante. Há uma série de atividades de letramento, tanto oficial como não oficial, como exemplo, cita-se os grafites e rabiscos presentes nas carteiras, em portas e muros da escola (BARTON, 1994), ou os bilhetes que são passados de mão em mão na sala de aula, tomado muitas vezes como uma transgressão às práticas de escrita que são consideradas legítimas e adequadas ao espaço escolar.

Barton (1998) aponta a família como sendo frequentemente identificada como um domínio³ primário de letramento na vida dos indivíduos, sendo central para o desenvolvimento do senso de identidade social. Essa instituição reconhece e valoriza o letramento escolarizado como letramento padrão e homogêneo, tomando-o como parâmetro para as ações e atividades realizadas em casa, como a ação de ler um livro com a intenção de cumprir objetivos e propósitos tipicamente escolares, bem como a aquisição de brinquedos e jogos “pedagógicos”, com a finalidade de desenvolver no indivíduo habilidades e competências para cumprir fins escolares.

Porém, a aproximação do contexto escolar permite verificar a existência de letramentos (in)visíveis, considerados não escolares por não serem inseridos em um conjunto de práticas valorizadas e reconhecidas pela escola, ainda que aconteçam dentro dos limites espaciais da instituição. Sendo assim, as fronteiras entre o letramento escolar e o letramento dito “não” escolar, ou outros letramentos, precisam ainda ser problematizadas, considerando que a fronteira entre esses domínios é mais fluida do que se pensa.

As expectativas descritas anteriormente conferem poder e legitimidade à escola como instituição responsável por viabilizar os usos da escrita e da leitura socialmente aceitáveis e “instituições socialmente poderosas, como a educação, tendem a apoiar práticas de letramento dominantes” (BARTON, 1998, p. 10). Dito de outro modo,

³ Domínios são contextos estruturados e padronizados, dentro dos quais o letramento é usado e aprendido. (BARTON, 1998, p. 10)

Outros letramentos vernáculos que existem na vida cotidiana dos povos são menos visíveis e menos apoiados. Isso significa que práticas de letramento são padronizadas por instituições sociais e relações de poder, e alguns letramentos se tornam mais dominantes, visíveis e influentes do que outros (BARTON, 1998, p. 10. Tradução nossa).

Nas palavras de Barton (1998), alguns eventos de letramento fazem parte de procedimentos formais e de expectativas de instituições sociais como as escolas, os locais de trabalho, as famílias e alguns desses eventos são estruturados pelas expectativas e pressões de um modelo escolar. Os textos são uma parte crucial dos eventos de letramento e o estudo do letramento é, em parte, um estudo dos textos e como eles são produzidos e usados em variadas práticas sociais.

Esses três componentes (práticas, eventos e textos) fornecem o pressuposto no qual este trabalho está ancorado: o de que o letramento é melhor entendido como um conjunto de práticas sociais (BARTON, 1998):

A noção de práticas de letramento oferece uma maneira poderosa de conceitualizar a ligação entre as atividades de leitura e escrita e as estruturas sociais nas quais elas estão inseridas e que ajudam a moldar. Quando falamos de práticas, então, não se trata apenas da escolha superficial de uma palavra, mas das possibilidades que essa perspectiva oferece para novas compreensões teóricas sobre letramento. (BARTON, 1998, p. 6 Tradução nossa)

Para se entender as questões e problemas específicos emergentes de determinadas práticas de letramentos, como as práticas socializadas (e aprendidas) na escola, é necessário o (re)conhecimento do processo de socialização por meio do qual a leitura e a escrita são adquiridas e as relações de poder entre os grupos engajados nessas práticas letradas (STREET, 1995).

Street, conforme já foi destacado, ao enfatizar a natureza social do letramento, focaliza o caráter múltiplo das práticas letradas e a existência de múltiplos letramentos praticados em contextos reais, configurando, assim, o modelo ideológico de letramento. Street (1995) esclarece que “os que aderem ao modelo ideológico não negam a importância dos aspectos técnicos da leitura e escrita e dificuldades de leitura, mas sustentam que esses aspectos do letramento são encaixados em práticas sociais particulares” (STREET, 1995, p. 161).

Em conformidade com um modelo ideológico de letramento, esta pesquisa tem como objetivo central verificar os sentidos atribuídos pelos alunos do quinto ano à sua produção escrita e os valores conferidos ao escrito pelos sujeitos, em situações reconhecidas como práticas relacionadas ao letramento escolar e aquelas não reconhecidas como pertencentes à escola.

O que se pretende aqui é analisar as atividades sociais mediadas pelo texto escrito que os estudantes participam, traçando para isso um panorama descritivo e analítico dos eventos de letramento observados, focalizando os usos da escrita, assim como os significados conferidos a esses usos, com o intuito de perceber os valores que orientam os significados dos textos produzidos em tais atividades.

A seção a seguir apresenta a sala de aula como uma situação social onde as interações estão em constante construção, conforme o dinamismo característico do contexto interacional, aqui compreendido para além do espaço físico, mas que envolve ações, expectativas e intenções dos participantes.

1.4 Interações em sala de aula

Além da sala de aula se constituir em um lugar onde se desenvolve o processo de ensino/aprendizagem, calcado, sem dúvida, em um determinado conteúdo e regido por decisões pedagógicas e metodológicas, constitui-se também em uma situação social. (CAJAL, 2001, p. 125)

A sala de aula considerada como uma situação social, conforme descreve Cajal (2001), revela-se em uma ebulição de movimentos, sons, gestos; uma união de sentimentos semelhantes, diferentes, opostos; uma junção de pessoas provenientes de contextos diversos, com conhecimentos e culturas diferenciados. A sala de aula revela certamente uma pluralidade (Maffesoli, *apud* Cajal, 1985).

A vida na sala de aula é construída, não é dada *a priori*; como em qualquer situação social, é definida e redefinida a todo momento. As interações estão em constante construção; os participantes influenciam uns aos outros, negociam ações e produzem significados, assim como regulam suas ações de acordo com o

contexto. O contexto é algo dinâmico que abrange não somente o espaço físico, mas também as pessoas, as suas ações, expectativas e intenções (CAJAL, 2001).

Alunos e professores, na sala de aula, constroem uma dinâmica interacional própria que é marcada pelo conjunto de ações do professor, pelas reações dos alunos a essas ações; pelo conjunto de ações dos alunos, das reações do professor às ações e reações dos alunos; pelas ações e reações dos alunos entre si; cada qual interpretando, reagindo e reinterpretando as próprias ações e as dos outros. Assim como o contexto da sala de aula influencia e regula as ações que nele são estabelecidas, a interação também está exposta a inúmeras regras.

Na escola, essas regras são significativas no sentido de definir os papéis a serem desempenhados pelo professor e pelos alunos. Essas regras tendem a ser aceitas socialmente de forma unânime, o que garante a sua manutenção. Como exemplifica Cajal (2001):

Que mãe não recomenda ao filho, principalmente se ele está iniciando sua vida de aluno, que respeite o professor, que não desobedeça a ele, que não responda? Com essas recomendações, a mãe está dando a conhecer ao filho algumas regras nas quais se fundamenta a relação professor/aluno. É, sem dúvida, uma relação assimétrica, de poder. Nela, cada qual desempenha um papel (CAJAL, 2001, p. 128).

Ao professor é dado o poder de determinar as ações aos alunos que, por sua vez, tendem a legitimar esse poder, pois a eles é transmitido em casa ou adquirem na escola, a imagem de autoridade do professor e da instituição que ele representa. Ainda assim, a interação em sala de aula acontece de forma compartilhada, sendo produzida na relação entre professores/alunos, e entre os alunos/alunos. Nessa interação, as regras são construídas, significadas e ressignificadas em situações reais.

Orellana (1996) mostrou em sua investigação sobre reuniões de problematização em uma sala de aula urbana, bilíngue, de ensino fundamental, como o poder, nesse ambiente, pode ser manifestado, moldado, contestado e negociado por alunos e professores em função de posicionamentos que são construídos localmente. A autora embasa-se no trabalho de Fairclough (1989) para uma análise da linguagem e do poder. Para Fairclough, as relações de poder são relações de luta que podem assumir diferentes formas e graus de intensidade.

Sugere que o poder pode ser manifestado no discurso, por participantes que controlam e restringem participantes não poderosos. O poder também se manifesta por trás do discurso, através da padronização das formas de linguagem ou pela imposição de formatos linguísticos específicos. Essas relações de poder não são fixas ou estáticas, mas sempre contestadas (ORNELLA, 1996, p. 336).

Candela (1999), em seu estudo, analisou como a assimetria de poder é construída e como se torna relevante como parte da interação discursiva entre professores e alunos, durante as aulas de ciências em uma escola primária localizada na Cidade do México. As análises demonstraram que a assimetria de poder na sala de aula aparece em dois níveis: 1. Existe uma assimetria institucional pré-definida, considerando que o professor tem o conhecimento legítimo e deve transmiti-lo. O poder institucional concede ao professor o papel de orientar e organizar as tarefas escolares. 2. Há uma assimetria que é construída na dinâmica interacional da sala de aula, em que o poder de influenciar próximos turnos é uma característica específica de qualquer mudança de fala, de modo que dinâmica e contexto são modificados e negociados entre professores e alunos. O estudo mostrou que o poder local é constantemente renegociado e reconstruído em termos de relação dos participantes com a tarefa acadêmica compartilhada, o que evidencia que a produção de sentido, nos eventos interacionais, não se estabelece apenas por papéis e posicionamentos pré-definidos.

As ações que são compartilhadas pelos membros de determinado grupo constituem parte da cultura local daquele grupo. A cultura local de uma sala de aula se diferencia de outras salas de aulas, ainda que apresente algumas semelhanças. Essas salas podem ter alunos provenientes da mesma classe social, terem a mesma faixa etária, vindos do mesmo bairro; os professores podem apresentar características similares; o conteúdo trabalhado pode ser o mesmo, assim como as condições de trabalho e o ambiente físico; ainda assim, cada sala irá se constituir em um pequeno universo, com seus padrões a respeito de como agir e interagir (CAJAL, 2001).

Na próxima seção abordarei de forma mais específica a sala de aula como espaço de diferentes culturas.

1.5 A sala de aula como espaço de diferentes culturas

O significado do termo cultura, ao longo do tempo, tem sido alvo de discussão no campo da Antropologia. No final do século passado, muitos antropólogos apontavam as implicações neocoloniais, racistas e nacionalistas do termo. Alguns antropólogos como Brian Street e Shirley Heath insistiram na ideia de cultura como “algo que se faz”, ao contrário da ideia de algo estático, não dinâmico. Street (1993b) propõe pensar a cultura como um verbo, o que sugere a ideia de ação e movimento, e não como um substantivo, algo que é fixo e rígido.

Os etnógrafos que adotam a ideia de cultura como verbo, consideram-na ilimitada e dinâmica. Em seus estudos de processos ativos em constante mudança de significado em situações, buscam identificar padrões que estejam interconectados. O amplo uso dos substantivos ‘cultura’ ou ‘culturas’ dificulta o trabalho dos etnógrafos, uma vez que substantivos como esses estimulam as pessoas a acreditar que existem limites fixos em torno de situações e eventos, bem como em significados e valores, o que acentua diferenças e fronteiras quando se utiliza, por exemplo, termos como “minha cultura” e “sua cultura”.

Os estudos etnográficos mostram, repetidas vezes, que grupos que se consideram muito diferentes de grupos vizinhos compartilham hábitos e padrões de comportamento, apesar de apresentarem diferentes metanarrativas para explicar os seus padrões culturais particulares. As metanarrativas respondem a questões como: “por que fazemos isso e não aquilo”. Essas histórias são utilizadas pelo grupo para manter a sua própria identidade como única.

As instituições de educação formal também desenvolvem padrões culturais centrais e metanarrativas sobre “sua cultura”, usam seu caráter distintivo na promoção e recrutamento. Aqueles pertencentes ao grupo que são considerados veteranos ou especialistas costumam julgar aqueles que são recém-chegados na medida em que adotam certos valores e comportamentos identificados como “nossa cultura”.

Os etnógrafos, à medida que organizam e descrevem o que realmente acontece nos diferentes contextos em que realizam os seus estudos, bem como o que as pessoas acreditam no que está acontecendo ali, encontram argumentos para

justificar o pressuposto trazido pela “cultura como verbo”. Esse conjunto de narrativas, valores e padrões de comportamentos pertencentes aos grupos ajuda a revelar a teia de significados envolvida nos usos da linguagem e na mobilização de conhecimentos multimodais.

Os conhecimentos multimodais são aqueles que estão relacionados à variedade de modos de comunicação existentes, ou seja, assim como as abordagens etnográficas utilizadas para compreender o fenômeno do letramento procuram entender os usos e os significados da leitura e da escrita em determinados contextos sociais, a multimodalidade pode contribuir para o entendimento dos contextos de comunicação, focando modos e mídias específicos, em determinados contextos sociais e culturais.

Em instituições de educação formal, as salas de aula se tornaram os locais de muitos estudos etnográficos. As salas de aula, como todos os locais pertencentes à educação formal, constroem identidades, espaços, horários e objetivos específicos e inerentes a essa educação. O ritmo, os métodos e os artefatos culturais para apresentar as habilidades, informações e padrões de desempenho procedem dos parâmetros da educação formal.

Ao longo da história, os sistemas de educação formal passaram a considerar a leitura e a escrita como marcas chave do poder e status individuais. Daí a evolução das noções de “padrão”, “oficial”, associados à importância da educação formal e da conquista por indivíduos do *status* de alfabetizado. Nesse sentido, os indivíduos que não podem usar os idiomas “oficiais” ou escrever esse idioma na forma “padrão” têm crenças sobre o idioma e a alfabetização que afetam suas percepções de si mesmos. Os usos e formas de linguagem ditos padrão tornaram-se sinônimo de aprendizado; um indivíduo é considerado bem educado se sabe utilizar uma forma específica de linguagem oral e escrita, o que lhe confere certo posicionamento social.

Uma pesquisa etnográfica precisa distinguir habilidades e conhecimentos linguísticos associados à instituição de educação formal de processos de aprendizado que indivíduos e grupos desenvolvem em seus próprios conhecimentos e na criação de identidade. Esses últimos tipos de aprendizado podem ser

independentes com a linguagem e os modos legitimados pela escola, mas muitas vezes as experiências individuais e em grupo são desvalorizadas.

A escola, entendida como um programa planejado e organizado pelas normas e ideologias dos grupos que detém poder, abre muitas oportunidades para os estudos etnográficos acerca de como a aprendizagem escolar é apresentada e valorizada em relação às demais aprendizagens. Os esforços dos pesquisadores das salas de aula estão na identificação de convenções que os alunos aprendem que são paralelas às convenções da vida fora da escola. Essas convenções são alvo de exame minucioso de etnógrafos que objetivam compreender as expectativas implícitas e explícitas nas “culturas” das salas de aula.

A próxima seção busca focalizar o texto como um lugar de interação entre os sujeitos e o processo de sua produção como uma ação que visa a construção de sentidos.

1.6 Texto e produção de sentidos

Conforme a perspectiva teórica que se adote, o mesmo objeto pode ser concebido de diferentes formas. E o conceito de texto enquadra-se nessa diversidade de perspectivas e de concepções. Desde as origens da Linguística do Texto até os dias atuais, o texto foi concebido de diversas maneiras.

Koch (1997, p. 25) apresenta uma síntese das concepções de texto. Conforme a autora, em um primeiro momento o texto foi concebido como: *a) unidade linguística superior à frase; b) sucessão ou combinação de frases; c) cadeia de pronominalizações ininterruptas; d) cadeia de isotopias; e) complexo de proposições semânticas*. O texto, nas orientações de natureza pragmática, passou a ser visto: *a) pelas teorias acionais, como uma sequência de atos de fala; b) pelas vertentes cognitivistas, como fenômeno primariamente psíquico, resultado, de processos mentais; c) pelas orientações que adotam por pressuposto a teoria da atividade verbal, como parte de atividades mais globais de comunicação, que vão muito além do texto em si, já que este constitui apenas uma fase desse processo global*.

Nesse sentido, o texto, no seu percurso de discussão conceitual, deixou de ser compreendido como uma estrutura acabada ou como um produto, e passou a ser analisado no seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção. O texto passa a ser concebido, assim, como produto da atividade comunicativa dos sujeitos, concretizando-se em situações de interação social.

A concepção de linguagem como atividade sociointerativa, como um lugar de interação entre sujeitos num determinado contexto social de comunicação e para um determinado fim, ajuda-nos a compreender o processo de produção de texto como uma atividade que visa à construção de sentidos na relação que se estabelece entre os interlocutores: o sujeito produtor, que fala ou escreve, e o sujeito que interpreta o que ouve ou lê. Essa atividade interlocutiva se dá em uma instância enunciativa determinada e o seu produto é o texto que os interlocutores produzem no momento da interação. Cada sujeito que participa dessa atividade carrega consigo as suas intenções, objetivos, conhecimentos e outros aspectos que determinam as condições da interação linguística - o texto.

Texto é o objeto material (escrito ou falado) concebido na situação de interação. Como produto linguístico da interação, precisa ser examinado dentro do seu processo de produção, a partir das marcas da situação discursiva, dos fatores constitutivos das condições de produção e interpretação e da análise das representações sociocognitivas dos sujeitos, para compreender como se dá o funcionamento do discurso. Os interlocutores se tornam elementos fundamentais da situação discursiva, pois é a partir das imagens mentais que fazem de si mesmos e dos outros, quanto aos seus objetivos, expectativas, poderes e o lugar que ocupam na sociedade, que quem fala ou escreve define o que inclui no texto e quem ouve ou lê, interpreta, também mobilizando as suas expectativas.

As condições de produção de um texto escrito são constituídas por aquilo que o autor do texto compreende sobre a situação de escrita, pelo o que o autor pensa serem os objetivos que deve cumprir, do leitor a quem destina o texto (as suas expectativas e disposições), o suporte do texto que vai chegar ao leitor e outros atributos do texto que poderão ajudar o leitor na leitura e compreensão do texto (imagens, tabelas, gráficos). É a partir desses fatores que o autor definirá as informações que irão compor o texto, como serão dispostas e organizadas, o

registro de linguagem utilizada, entre outros. Assim, produzir um texto envolve uma série de aspectos e fatores que devem ser considerados e planejados, para que o texto seja de fato um espaço de interlocução.

Como produto linguístico da atividade interacional dos sujeitos, o texto não é constituído apenas a partir dos significados das palavras e dos enunciados que o compõe, mas na articulação dos elementos e características que o formam, uma vez que ele é resultado das condições em que foi produzido. Isso implica dizer que um mesmo texto pode produzir diferentes sentidos, conforme as diversas situações de interlocução.

Koch (1997) aponta que o processo de produção textual, no quadro das teorias sociointeracionais da linguagem, é concebido como atividade interacional de sujeitos sociais, para determinados fins. O texto, nessa perspectiva, passa a ser concebido como espaço de construção da ação entre os sujeitos. E esse processo de construção é uma atividade dialógica de indivíduos constituídos socioculturalmente como sujeitos, nas interações verbais em que se encontram inseridos, tendo em vista a produção de sentidos acerca do tema sobre o qual escrevem, falam, leem ou ouvem. Desse modo, esse processo de construção do texto pode ser concebido como atividade discursiva, na medida em que quem escreve ou fala considera as condições de produção e faz uso das possibilidades e limites que a língua lhe propõe, selecionando e organizando os recursos linguísticos que lhe parecem adequados para produzir os efeitos que deseja sobre seus interlocutores.

Compreendido como o produto da atividade dialógica entre os sujeitos, o texto pode ser entendido como produção linguística e semiótica, falada ou escrita, para qual os indivíduos constroem sentido numa determinada situação de interação. Assim, um texto pode ser uma aula, um verbete de enciclopédia, um e-mail, uma conversa por telefone, manifestando-se em uma multimodalidade de linguagens. O que faz sentido não está e não é dado exclusivamente pelo texto, mas é construído pelos interlocutores, a cada atividade discursiva de uso da língua.

As discussões teóricas apresentadas neste capítulo buscaram desenvolver o tema do letramento dada a sua complexidade. Abordamos o letramento como um fenômeno multifacetado que contempla uma variedade de conhecimentos, valores,

usos e funções sociais, dificilmente amparadas em uma única definição e uma única abordagem. Nesse sentido, é importante compreender que não há um único letramento responsável por possibilitar e favorecer o aprendizado dos processos de leitura e de escrita. Existe uma diversidade de letramentos que precisam ser percebidos e reconhecidos pela escola e pelo professor.

1.7 Os documentos oficiais

As Proposições Curriculares para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Belo Horizonte (RME-BH), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são importantes documentos orientadores do trabalho realizado pelos professores na sala de aula. Esses documentos têm como objetivo estabelecer parâmetros comuns para a Rede Municipal de Belo Horizonte – as Proposições Curriculares para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Belo Horizonte – e para a educação no Brasil – PCN e BNCC. O objetivo desta seção é fazer uma breve descrição dos principais aspectos abordados nesses documentos relacionados à escrita e à leitura no 2º Ciclo, com o intuito de identificar as expectativas referentes à aprendizagem da leitura e da escrita dos estudantes do quinto ano, na voz do discurso oficial.

As Proposições Curriculares são um texto preliminar que apresenta reflexões sobre o currículo a ser desenvolvido nos três ciclos do Ensino Fundamental da RME/BH. É resultado de uma construção progressiva e coletiva de discussões entre diversos profissionais da RME/BH e consultores das diversas disciplinas por meio de uma Rede de Formação, cujos encontros ocorreram ao longo de 2007 e 2008, com o intuito de refletir sobre as questões fundamentais para a educação e o currículo. O documento é uma revisitação da proposta da Escola Plural, inserindo reflexões sobre metodologias e uma relação de capacidades a serem desenvolvidas na escola sobre os conteúdos disciplinares.

Dentre as reflexões propostas, a avaliação e a construção das capacidades/habilidades são desafios a partir do momento em que são feitos

questionamentos: “Como desenvolver sugestões específicas de ensino que possibilitem a construção das capacidades/habilidades desejáveis, conforme o contexto da escola? Como avaliar o desenvolvimento das capacidades/habilidades? Como construir projetos específicos para avançar/trabalhar as dificuldades de aprendizagens específicas de agrupamentos de estudantes? Como desenvolver estas Propostas Curriculares considerando o estágio de desenvolvimento do estudante dentro do Ciclo?” (PCRME/BH, 2009, p.09).

As Proposições orientam-se pelas intenções educativas para a Educação Básica, apresentadas nos Cadernos da Escola Plural: i) A construção da autonomia do estudante; ii) A construção de conhecimentos que favoreçam a participação na vida social e a interação ativa e crítica com o meio físico; iii) O tratamento da informação e a expressão por meio das múltiplas linguagens e tecnologias. Para efetivar essas intenções educativas, esse documento organiza-se em capacidades/habilidades, que orientam a seleção e organização dos conhecimentos, as metodologias para seu desenvolvimento e a avaliação, considerando as condições do estudante, como diferenças regionais, linguagem e cultura. Nesse sentido, cada rede e cada escola pode incluir em seus currículos e Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), por exemplo, as especificidades regionais. A Base orienta os currículos com *o que ensinar*, ou seja, os conhecimentos e habilidades considerados essenciais para todos os brasileiros. *O como ensinar* fica a cargo de cada rede e cada unidade escolar. Assim, conforme o documento, busca-se garantir o direito a um aprendizado de qualidade para todos, bem como as diversidades regionais e a autonomia do professor.

O termo capacidade/habilidade foi empregado como um norte, uma meta geral de formação que os professores tomam como referência para a organização e o desenvolvimento das propostas de ensino. Essa proposta considera a organização do tempo escolar na lógica dos Ciclos de Idade de Formação: 1º Ciclo – seis a nove anos (1º, 2º e 3º ano); 2º Ciclo – nove a doze anos (4º, 5º e 6º ano); 3º Ciclo – doze a quinze anos (7º, 8º e 9º ano).

Como o objeto de análise deste trabalho é o quinto ano, mantive o foco no que diz respeito ao 2º ciclo de formação e às capacidades/habilidades referentes à aprendizagem da leitura e da escrita nesse ciclo. As Propostas Curriculares para o

Ensino Fundamental da RME-BH para o ensino de Língua Portuguesa no 2º Ciclo enfatizam a necessidade de desenvolver as competências e habilidades comunicativas dos estudantes em diferentes tipos de situação de uso linguagem, com o objetivo de ampliar suas possibilidades de participação na vida em sociedade.

Esse documento apresenta uma visão discursiva de linguagem como atividade social, como forma de ação entre sujeitos, como lugar de interação, dentro de um determinado contexto social de comunicação; concebe o texto oral e/ou escrito como o produto linguístico da interação entre os sujeitos, sendo os sentidos construídos pelo leitor/escritor, falante/ouvinte numa dada situação de comunicação. Assim sendo, o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa deixa de ser pautado nos conteúdos curriculares relativos a essa disciplina, e passa a ter como eixo central as habilidades e competências comunicativas necessárias à produção/compreensão de textos orais e/ou escritos em diferentes contextos sociais de uso.

A grande proposta do documento, na leitura e na escrita, para os três ciclos de formação, é a de que os estudantes sejam capazes de compreender e produzir textos de gêneros diversos, adequados aos objetivos da comunicação, ao leitor pretendido e às condições de produção, ao ambiente e ao suporte em que esse texto pretende circular. Essas capacidades, porém, não serão dominadas num único ano letivo, nem em único ciclo. Pelo contrário, elas serão conquistadas gradativamente, de forma progressiva, ao longo do Ensino Fundamental, segundo a idealização proposta.

O processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais teve início a partir do estudo de propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros, da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais e do contato com informações relativas a experiências de outros países. Uma proposta inicial foi formulada e apresentada em versão preliminar, que passou por um processo de discussão em âmbito nacional, em 1995 e 1996, do qual participaram docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores. Essa discussão foi ampliada e organizada pelas delegacias do MEC – Ministério da Educação, que contaram com a

participação de professores do ensino fundamental, técnicos de secretarias municipais e estaduais de educação, representantes de sindicatos, entre outros.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais adotam a proposta de estruturação por ciclos e reconhece que tal proposta permite compensar a pressão do tempo que é inerente à instituição escolar, tornando possível distribuir os conteúdos de forma mais adequada à natureza do processo de aprendizagem. Além disso, favorece uma apresentação menos parcelada do conhecimento e possibilita as aproximações sucessivas necessárias para que os alunos se apropriem dos complexos saberes que se intenciona transmitir. A organização por ciclos tende a evitar as frequentes rupturas e a excessiva fragmentação do percurso escolar, assegurando a continuidade do processo educativo, dentro do ciclo e na passagem de um ciclo ao outro.

De acordo com o PCN de Língua Portuguesa, por exemplo, espera-se que o estudante do 2º ciclo já tenha aprendido a escrever alfabeticamente e já realize atividades de leitura e de escrita com maior independência. Espera-se que os estudantes consigam utilizar autonomamente estratégias de leitura — decifrar, antecipar, inferir e verificar — e coordenar, mesmo que com ajuda, os diferentes papéis que precisam assumir ao produzir um texto: planejar, redigir rascunhos, revisar e cuidar da apresentação.

O documento ainda prevê, de modo geral, que o 2º ciclo deve caracterizar-se por possibilitar ao aluno maior autonomia na realização de atividades que envolvam conteúdos no ciclo anterior e introduzir o trabalho com novos e diferentes aspectos relacionados aos usos e formas da língua. No que se refere à leitura e à escrita, espera-se que o estudante, ao final desse ciclo, demonstre compreensão de textos ouvidos por meio de resumo de ideias; ajuste sua leitura a diferentes objetivos, utilizando os procedimentos adequados a cada situação; produza textos escritos, considerando as características de cada gênero, os aspectos discursivos quanto às características gráfico-espaciais e utilizando os recursos coesivos básicos e apropriados.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC – homologada em 2017, é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das

etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

Esse documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)⁴, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)⁵.

Sendo uma referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e visa contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

Conforme o documento, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, de modo a assegurar o desenvolvimento de competências gerais. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

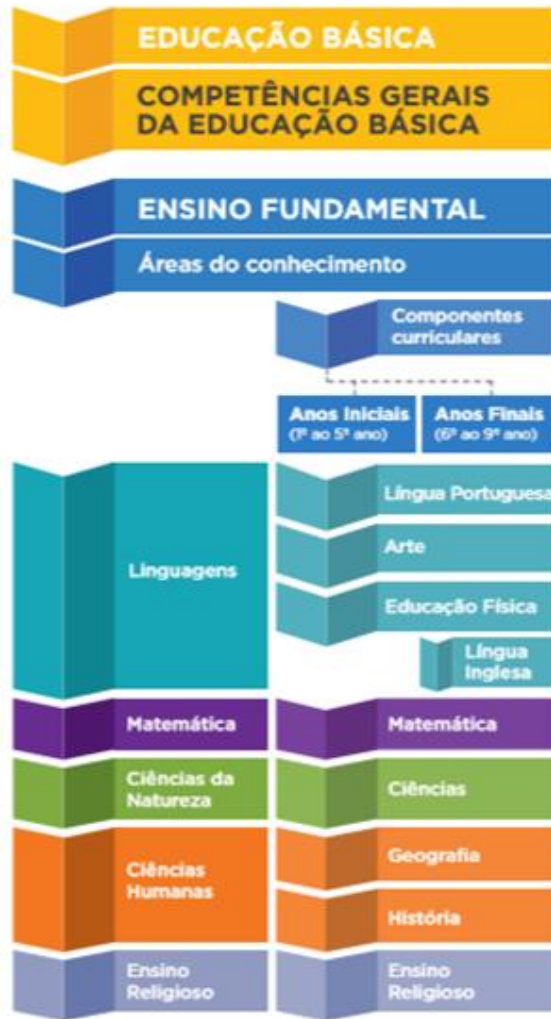
A BNCC está estruturada de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da

⁴ BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 27 set. 2020.

⁵ BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 set. 2020.

escolaridade. As figuras 02 e 03, a seguir, apresentam a estrutura geral da BNCC para a etapa da Educação Básica - Ensino Fundamental.

Figura 01 – Estrutura geral da BNCC para o Ensino Fundamental



Fonte: BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017, p.27

Figura 02 – Competências Gerais da Educação Básica



Fonte: BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017, p.28

Conforme mostra a figura 02, na BNCC, o Ensino Fundamental está organizado em cinco áreas de conhecimento: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas; Ensino Religioso. Essas áreas visam favorecer a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares, como aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010⁶.

⁶ BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 28. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em 28 set. 2020.

Nos textos de apresentação, cada área do conhecimento explicita seu papel na formação integral dos alunos do Ensino Fundamental e procura destacar particularidades para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais, considerando tanto as características dos estudantes quanto as especificidades e demandas pedagógicas dessas fases da escolarização.

Cada área de conhecimento estabelece competências específicas, cujo desenvolvimento deve acontecer ao longo dos nove anos. Nas áreas que abrigam mais de um componente curricular, também são definidas competências específicas do componente a ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo dessa etapa de escolarização, conforme demonstrado na figura 03 – Competências Gerais da Educação Básica.

Os componentes curriculares apresentam um conjunto de habilidades que visam garantir o desenvolvimento das competências específicas. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimentos, entendidos aqui como: conteúdos, conceitos e processos, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas.

As unidades temáticas definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental, buscando, dessa forma, respeitar as múltiplas possibilidades de organização do conhecimento escolar e as especificidades dos diferentes componentes curriculares.

Cada unidade temática contempla um conjunto de objetos de conhecimento que, por sua vez, contempla um número variável de habilidades, que expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos estudantes nos diferentes contextos escolares, conforme exemplificado na figura 04.

Figura 03 – Quadro representativo: Unidade Temática – Objetos de Conhecimentos - Habilidades

CIÊNCIAS – 1º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Vida e evolução	Corpo humano Respeito à diversidade	<p>(EF01CI02) Localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenhos) partes do corpo humano e explicar suas funções.</p> <p>(EF01CI03) Discutir as razões pelas quais os hábitos de higiene do corpo (lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes, limpar os olhos, o nariz e as orelhas etc.) são necessários para a manutenção da saúde.</p> <p>(EF01CI04) Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças.</p>

Fonte: BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017, p.29

O componente ‘Língua Portuguesa’ da BNCC busca dialogar com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, com a intenção de atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

Assume a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já indicada em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20).

A BNCC também assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses, ao mesmo tempo em que se

fundamenta em concepções e conceitos já disseminados em outros documentos e orientações curriculares, tais como práticas de linguagem, discurso e gêneros textuais, considera as práticas contemporâneas de linguagem. Na direção do que foi proposto nos PCN, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem.

Com relação à leitura e a escrita, a BNCC apresenta eixos de integração que correspondem às práticas de linguagem, já consagrados em outros documentos curriculares de Língua Portuguesa: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses).

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação. Leitura, no contexto da BNCC, é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais.

O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heroínas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade, entre outros.

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos,

dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação.

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido.

Na BNCC, a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) é feita através de campos de atuação. Isso aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes.

Para cada campo de atuação, os objetos de conhecimento e as habilidades estão organizados a partir das práticas de linguagem e distribuídos pelos nove anos em dois segmentos (Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Ensino Fundamental – Anos Finais), segundo suas especificidades. As habilidades são apresentadas segundo a necessária continuidade das aprendizagens ao longo dos anos, crescendo progressivamente em complexidade. Acrescente-se que, embora as habilidades estejam agrupadas nas diferentes práticas, essas fronteiras são tênues, pois, no ensino, e também na vida social, estão intimamente interligadas.

As habilidades devem, ainda segundo as orientações do documento, ser consideradas sob as perspectivas da continuidade das aprendizagens e da integração dos eixos organizadores e objetos de conhecimento ao longo dos anos de escolarização. E os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em práticas de linguagem e campos de atuação) expressam um arranjo possível (dentre outros). O documento destaca, ainda, que os

agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos.

Finalmente, em articulação com as competências gerais da Educação Básica e com as competências específicas da área de Linguagens, o componente curricular de Língua Portuguesa deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas. Uma dessas competências específicas para o Ensino Fundamental é reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

CAPÍTULO 2 - A CONSTRUÇÃO DE UMA LÓGICA DE INVESTIGAÇÃO

Como já anunciado na Introdução, para atingir o objetivo central deste trabalho, que é o de analisar os sentidos escolares da escrita nas práticas de produção de texto em uma turma do quinto ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal de Belo Horizonte, adotamos uma perspectiva etnográfica de pesquisa. Nessa abordagem, teoria e metodologia encontram-se imbricadas, o que propicia uma investigação de natureza empírica, complexa e interpretativa.

A opção por utilizar alguns pressupostos trazidos pela etnografia é justificada por se tratar de uma investigação das ações e interações entre sujeitos de um grupo específico, identificando os significados dessas ações e eventos diários para os membros desse grupo. A tarefa do pesquisador, nessa abordagem, é desvelar os modos como os membros do grupo constroem a sua realidade e seus padrões de vida, e como constituem valores, crenças, sentidos e significados às suas ações e interações.

O movimento inicial de investigação se deu na descrição dos eventos específicos de letramentos dos quais esses sujeitos participam em seu cotidiano, por meio da observação participante. Valendo-me de um processo interativo-responsivo, recursivo por natureza, busquei observar o que os membros do grupo precisam saber, produzir, entender e prever, para que possam ser aceitos como membro desse grupo. O intuito aqui era compreender os sentidos atribuídos às práticas de leitura e escrita a partir de uma perspectiva *êmica*, além de revelar os princípios das práticas que norteiam as ações dos membros do grupo local (FRAKE, 1977, *apud* SPRADLEY, 1980).

Como pesquisadora, a minha intenção era a de dar visibilidade às práticas diárias, comumente invisíveis, dos estudantes, além de fazer com que essas práticas familiares ou ordinárias se tornem estranhas, ou seja, extraordinárias. O pesquisador, nessa abordagem escolhida, tenta revelar os princípios da prática que norteiam as ações dos referidos membros do grupo local. Nessa direção, os padrões e os princípios da prática dos membros de um grupo social são vistos como recursos

materiais que os etnógrafos usam na construção de uma teoria da cultura sustentada nesses princípios. Ao examinarem essas práticas, os etnógrafos procuram meios de compreender as consequências do senso de pertencimento e como o acesso diferenciado dentro de um determinado grupo modela as oportunidades de aprendizagem e participação.

A visão de cultura como um conjunto de princípios e de práticas que os membros usam para nortear suas ações uns com os outros sugere que culturas e, por consequência, conhecimento cultural, não são fixas, mas estão abertas ao desenvolvimento, à modificação e à revisão dos seus membros, à medida que interagem através do tempo e dos eventos. Desse modo, cultura não é uma variável, mas se apresenta como princípios de práticas que são construídos por seus membros quando estabelecem papéis e relações, normas e expectativas, e direitos e obrigações que constituem o sentimento de pertencimento do grupo (GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2005).

Por se tratar de uma turma de estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental, segmento em que atuo na Rede Municipal de Belo Horizonte, como professora, lançar um olhar de estranhamento e tornar as práticas culturais desse grupo extraordinárias foi fundamental para uma aproximação e participação no cotidiano do grupo estudado, buscando compreender e interpretar a cultura local, o que contribuiu para a realização das análises dos dados obtidos com maior embasamento científico, ou seja, buscando um olhar mais próximo da perspectiva *êmica*, uma vez que, sendo professora, essa visão poderia ser completamente orientada pelas minhas próprias perspectivas e formas de pensar esses processos: a leitura e a escrita na sala de aula do quinto ano.

A pesquisa de abordagem etnográfica tem como ênfase o processo investigativo e seus instrumentos explicitam os significados que os sujeitos participantes atribuem à situação. O trabalho etnográfico envolve uma abordagem de pesquisa que se delinea a partir das decisões tomadas nos diferentes tempos e eventos, o que configura o *design* da pesquisa. Esse processo e essa configuração emergente resultam da natureza reflexiva da etnografia, assim como a lógica-em-uso adotada pelo pesquisador a partir das suas escolhas teóricas e metodológicas para coletar e interpretar os dados, à medida que desenvolve a pesquisa, realizando

recortes da realidade do seu lugar de investigador. Isso permitiu-me, como pesquisadora, interpretar os significados como um observador participante no processo de escrita na sala de aula investigada.

No processo de investigação foram utilizadas estratégias metodológicas para a coleta de dados tomando como base as reflexões teóricas para fundamentar as escolhas e o percurso investigativo. Os trabalhos de Green, Dixon e Zaharlick (2005), Heath (1982b) e Street (2007) acerca da Etnografia no campo da educação direcionaram os procedimentos adotados, como a ida e permanência no campo de pesquisa, a observação participante, a escrita do diário de campo, os registros em áudio e vídeos, a descrição detalhada dos eventos.

A coleta e análise de documentos oficiais que estabelecem os parâmetros para a leitura e escrita do grupo pesquisado também configurou parte do trabalho de campo, gerando dados acerca das perspectivas institucionais sobre os usos da escrita dos estudantes em questão. A participação em eventos com a presença das famílias dos estudantes, além das reuniões escolares formam uma parte de grande relevância no processo de investigação sobre as expectativas das famílias com relação aos usos da escrita realizados pelo grupo pesquisado.

A escolha do campo se deu em função das questões de interesse deste estudo, assim como das condições de acesso e permanência no campo. A escola onde a pesquisa foi realizada pertence à rede pública de Belo Horizonte e onde atuo como professora do 2º ciclo, desde o ano de 2016. A etapa de escolarização justifica-se pelo fato de o quinto ano marcar a finalização do ciclo em que as habilidades de leitura e escrita, propostas para o Ensino Fundamental I, precisariam estar consolidadas, sendo os alunos avaliados por meio de provas sistêmicas, mostrando-se um momento institucional de preocupação das famílias e da própria escola no que diz respeito aos objetivos atingidos em relação às metas projetadas para a continuidade da escolarização.

Para mapear os usos da escrita, tornou-se necessário investigar, por meio da observação participante, conforme já anunciado, as práticas sociais mediadas pelo texto escrito em que os sujeitos participam, verificando também os sentidos conferidos a essas atividades. Para isso, foram realizadas observações e registros escritos diários de eventos dos quais participam os estudantes em situações

escolares, com o objetivo de verificar quais atividades os participantes do grupo observado reconhecem como “escrita”, o que conta como “escrita”, quando e onde é realizada, que funções cumpre e a que objetivos essa atividade serve, e quais as consequências da participação nos eventos denominados de “escrita”. O objetivo era construir uma visão situada do que é considerado como práticas de letramento, por diferentes atores, em diferentes eventos, tempos e espaços, no grupo estudado em conformidade com os trabalhos de Green, Dixon, Zaharlick (2005).

Na fase inicial de contato com o campo pesquisado, realizei o maior número possível de registros de observações em notas, incluindo observações relacionadas aos aspectos de organização das ações da turma, dos estudantes e das produções escritas. As notas de campo foram utilizadas para orientar as observações e para a categorização dos dados.

Para compreensão e análise dos eventos, além da observação participante e dos registros em notas de campo, utilizei também gravação em vídeo e fotografei momentos da rotina dos estudantes em diversos espaços da escola onde a escrita foi utilizada, além de artefatos utilizados para a escrita. Conversas informais, que se delinearam como entrevistas semiestruturadas, foram realizadas com os estudantes da turma pesquisada, com as professoras do quinto ano, com as coordenadoras e diretoras.

O exercício de adentrar o cotidiano da escola, assumindo o lugar de pesquisadora, foi desafiador, mas também constituiu-se em um importante recurso metodológico para desvendar o cotidiano escolar, selecionar os eventos e textos a serem focalizados e examinados; analisar as condições em que os discursos orais e escritos eram produzidos; apreender como se construía e se constituía as concepções de escrita pelos estudantes e os sentidos atribuídos a ela – compreendendo como o acesso diferenciado dentro de um determinado grupo modela as oportunidades de aprendizagem e participação e as consequências do senso de pertencimento para os estudantes.

Assim, a pesquisa foi tomando forma em função de um trabalho permanente de observações, registros e análises de dados que me ajudassem a compreender os sentidos atribuídos pelos estudantes aos usos que fazem da escrita no cotidiano, além de nortear a compreensão dos aspectos nem sempre visíveis no dia a dia da

escola. No tópico a seguir, apresento a entrada em campo, os participantes, o processo de construção dos dados, os procedimentos para a observação e as escolhas metodológicas para a organização, análise e interpretação dos dados.

2.1 A Entrada no Campo

Desde o início, esta investigação pretendia ter como campo de pesquisa a escola que atuo como professora desde 2016. Essa escolha justifica-se principalmente por questões de acesso e permanência no campo, embora soubesse que seria um desafio mudar meu lugar na instituição, de professora para pesquisadora, para o corpo docente, gestão e, principalmente, para os estudantes, sujeitos da pesquisa. Outro desafio também seria desfocar o meu olhar como professora dos processos de leitura e escrita ocorridos no espaço escolar e buscar compreender os sentidos atribuídos pelos estudantes aos usos que fazem da escrita no cotidiano.

Esse meu novo posicionamento poderia dar visibilidade aos significados construídos pelos sujeitos acerca das próprias práticas cotidianas que poderiam ou não ser corriqueiras. Estava diante da tarefa de transformar o exótico em familiar e/ou transformar o familiar em exótico (DA MATTA, 1978, VELHO, 1978). Isso implicava o exercício de afastar-me parcialmente das concepções construídas ao longo da minha trajetória como professora, considerando o cotidiano escolar que era tão familiar, como algo estranho, a ser apreendido e até mesmo questionado.

A seleção da etapa de escolarização se justifica, como já dito anteriormente, pelo fato de o quinto ano marcar a finalização do ciclo em que as habilidades de leitura e escrita, propostas para o Ensino Fundamental I, precisariam estar consolidadas, pelo discurso oficial, sendo os estudantes avaliados por meio de provas sistêmicas aplicadas pelos gestores da política educacional. É também alvo de preocupação das famílias e da própria escola no que diz respeito aos objetivos atingidos em relação às metas projetadas para a continuidade da escolarização, uma vez que a escola atende até o 2º ano do 2º ciclo, o que corresponde ao quinto ano do Ensino Fundamental.

Como professora, nas redes pública e privada, desse segmento de ensino, tenho nutrido ao longo da minha trajetória algumas questões em relação às práticas de leitura e escrita dos estudantes. Por isso, também, a tentativa de deslocar o meu olhar moldado pelas concepções construídas como docente e focalizar o ponto de vista dos estudantes com relação as suas próprias práticas.

O passo inicial para a minha inserção no campo de pesquisa foi reunir-me com a direção da escola para apresentar o meu projeto de pesquisa, os objetivos e a metodologia a serem utilizados. Informei-os ainda sobre o processo de autorização⁷ do Conselho de Ética em Pesquisas – COEP/UFMG e sobre a Carta de Anuência emitida pela instituição autorizando a realização da pesquisa. Após ter-lhes apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conversamos sobre as turmas de quinto ano e, assim, constituíram-se as primeiras notas de campo.

Nesse primeiro encontro, a diretora informou que os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita desses estudantes que acabavam de ingressar no quinto ano eram alvo de preocupação da direção, coordenação e professoras. Ao esclarecer os objetivos da pesquisa, a diretora informou-me que naquele ano letivo estavam previstas quatro turmas de quinto ano, sendo três no turno da manhã e uma no turno da tarde. Informei à diretora que teria disponibilidade para realizar o período de observação no turno da manhã, assim ela disse que a escolha da turma poderia ser minha, como pesquisadora.

O passo seguinte aconteceu no início do ano letivo de 2019, no primeiro dia de aula em fevereiro, e foi o de conversar com as professoras regentes das turmas de quinto ano e apresentar-lhes os objetivos e metodologia de pesquisa, a fim de que alguma delas aceitasse a minha presença na sala de aula para a realização da observação participante e de outros procedimentos de coletas de dados. As três professoras mostraram-se bastante interessadas em participar da pesquisa. Então resolvi passar a primeira semana observando as três turmas, para definir em qual delas realizaria a pesquisa de modo a atingir os objetivos propostos inicialmente no projeto.

A escolha da turma se deu fundamentalmente pela aceitação dos alunos de um adulto na sala de aula, além da professora. Posicionei-me como uma pessoa

⁷ O número do processo de autorização do Conselho de Ética em Pesquisas – COEP/UFMG é o 15006819.5.0000.5149.

adulta que não tentava controlar o comportamento dos estudantes; assentei-me na carteira disponibilizada pela professora, tomando o cuidado de não permanecer na frente de algum aluno de forma que lhe impedisse a visão do quadro ou da professora. A turma da professora Suzana⁸, no primeiro momento, pareceu-me a mais solícita para receber alguém de fora. As outras duas turmas demonstraram certa resistência à minha presença; as professoras também realizaram relatos de que houve mais episódios de indisciplina e enfrentamento dos alunos na minha presença, do que na minha ausência. Sendo assim, optei por realizar a pesquisa na turma da professora Suzana.

Ao entrar em cada sala de aula, apresentei-me como aluna da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG e compartilhei com os alunos o motivo da minha presença ali. Contei, inicialmente, que estava realizando uma pesquisa e precisaria fazer algumas observações e anotações sobre o trabalho deles. Disse, ainda, que a professora e a diretora já haviam autorizado a minha presença naquele espaço e perguntei se eles também estavam de acordo. Na turma da professora Suzana muitos alunos responderam que estavam de acordo enquanto outros balançaram afirmativamente a cabeça. Nas duas outras turmas, senti uma grande resistência à minha presença, principalmente em relação à indisciplina, o que veio a ser confirmado posteriormente por meio dos relatos das professoras regentes.

Para resguardar a identidade dos participantes desta pesquisa, atribuí um pseudônimo para a professora, para os estudantes, direção e coordenação. A ideia inicial era a de perguntar a cada participante o nome que gostaria de receber para tratamento neste trabalho; porém, isso poderia dificultar a associação do pseudônimo ao nome real, elaborei uma tabela com os nomes verdadeiros e, ao lado, indiquei um nome fictício para cada pessoa. Consultei a tabela com mais frequência no início, porém, apropriei-me com facilidade do pseudônimo de cada participante.

2.2 A Escola Pesquisada

⁸ Ao longo a pesquisa foram utilizados pseudônimos no lugar dos nomes verdadeiros de todos os colaboradores com o intuito de resguardar a identidade dos participantes da pesquisa.

A escola em que a pesquisa foi realizada é uma instituição pública de ensino da rede Municipal, localizada na região oeste de Belo Horizonte, bem próxima a uma comunidade carente. Atende cerca de 1.000 alunos (números de 2019) nos segmentos do Ensino Fundamental distribuídos entre turmas de primeiro ao quinto ano, nos turnos matutino e vespertino e no turno da noite, atende aos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Os alunos, quase que em sua totalidade, são provenientes da comunidade próxima da escola. É uma comunidade carente, com sérias dificuldades econômicas, como a maioria das regiões de periferia.

O Projeto Político Pedagógico da escola aponta que a comunidade convive diariamente com a violência, tráfico de drogas, desemprego e subemprego, falta de espaço para as famílias em suas pequenas moradias, criando um ambiente mais propício à criminalidade. Apesar das ruas e becos, a vila possui saneamento básico, com água, luz, esgoto e conseguidos com luta em seguidos Orçamentos Participativos do município. Alguns projetos educativos já foram desenvolvidos junto à população, com a ação do Projeto Alvorada, que buscou educar a comunidade para o uso e conservação do saneamento básico já conseguido. Muitos becos, no entanto, ainda convivem com a sujeira e a falta de condições básicas para a sobrevivência.

A comunidade possui muitas Igrejas Evangélicas, com fiéis na maioria da população. Muitas famílias são assistidas pela Cruzada Cristã, um movimento que emprega recursos estrangeiros, através de apadrinhamentos, com gerenciamento dos trabalhos feitos pelas próprias lideranças comunitárias. Uma porcentagem bem alta dos alunos da escola é apadrinhada, recebendo algum recurso financeiro e assistência em muitas de suas necessidades.

A principal característica da comunidade são as regras de convivência com o crime organizado, regidas pelo silêncio e respeito. É uma comunidade com regras próprias, fortes lideranças, alguns grupos fechados, uma cultura específica, que necessita ser constantemente aceita e compreendida pela escola.

Os espaços da escola são usados e valorizados por todos. Grupos de futebol, capoeira, reuniões comunitárias, encontros religiosos, ensaios de quadrilhas e outros eventos estão sempre acontecendo nos espaços escolares. A convivência da escola com a comunidade é pacífica e o patrimônio bastante respeitado. Essa relação de respeito vem sendo construída pela escola nos últimos anos.

A escola apresenta um ambiente bem cuidado e limpo; as paredes externas possuem murais com atividades dos alunos e os pátios têm pinturas no chão, de brincadeiras como a Amarelinha. São 16 salas de aulas que estão dispostas em dois andares, sendo o primeiro andar reservado para as crianças menores e o segundo andar para as crianças maiores. Possui duas quadras onde são realizadas as atividades de Educação Física, cantina, salas para a direção, coordenação e professores, sala de informática, sala de vídeo e sala para a organização da Escola Integrada, além da biblioteca.

A organização didática é em ciclos, mas o seu funcionamento é de seriação. Isso significa que os registros nos documentos escolares oficiais acontecem respaldados pelos ciclos. Contudo, a demarcação das salas e das turmas como 'turmas de quinto ano', por exemplo, e algumas falas dos sujeitos atuantes neste espaço, professores e alunos, indicam que o processo de progressão é concebido por meio da seriação.

A direção e a coordenação da escola colaboraram com a pesquisa, atendendo sempre que possível as minhas solicitações e realizando alguns esclarecimentos quando foram necessários e responderam prontamente às perguntas durante as entrevistas.

A presença da câmera na sala de aula pesquisada parecia não inibir a entrada de outros funcionários na classe; porém alguns, em determinadas situações, solicitavam para que eu parasse de gravar, principalmente quando iam à sala de aula para chamar a atenção dos alunos por algum comportamento inadequado que ocorrera fora da sala de aula.

Durante o período de observação, uma das minhas percepções foi a de que a escola busca desenvolver diferentes atividades com os estudantes que resultam em eventos maiores em que as famílias e a comunidade do entorno são convidadas a participar, dentre esses eventos estão o Sarau Literário, a Festa da Primavera, a Festa Junina, entre outros. Há um engajamento por parte da escola em promover tais eventos com o objetivo de aproximar a escola das famílias e da comunidade. Um desses eventos é denominado Sarau Literário (já citado anteriormente), cujo objetivo é explicitar as práticas de leitura e escrita desenvolvidas no cotidiano escolar. As turmas apresentam o trabalho desenvolvido com diversos tipos de textos

e suportes, além de realizar apresentações de dança e teatro para a comunidade escolar.

2.3 A gestão escolar e a professora da turma

Desde o primeiro dia de observação na sala de aula, observei que a professora Suzana procurava manter uma relação de diálogo com os alunos, buscava a sua participação nas atividades propostas, solicitando que respondessem oralmente as questões presentes no livro didático, no quadro ou em atividades de folhas avulsas. Observei, ainda, que Suzana não se incomodava com o barulho das conversas que aconteciam na turma enquanto ela escrevia no quadro ou em momentos de correção das atividades. Diversas vezes, a professora dirigia-se a mim e dizia que o seu objetivo era garantir a aprendizagem dos alunos que de fato queriam aprender.

Um dos alunos diz que vai copiar mais rápido porque a professora está passando pelas mesas e dando visto nos cadernos. Alguns alunos estão copiando as respostas do quadro enquanto outros estão conversando. A professora está andando pela sala e corrigindo os cadernos. Para e conversa com Ian porque o aluno não tinha realizado a atividade proposta no dia anterior (a cópia de um texto escrito pela professora no quadro) e persistia em não fazer a atividade proposta. (NOTA de campo, 07/02/2019)

No primeiro dia da observação, Suzana relatou-me, em uma conversa informal que, em geral, seus alunos eram bons em questão de comportamento, mas precisavam melhorar em questão de conteúdo. Disse ainda que tinha bons alunos, ou seja, que liam e escreviam, mas tinha alguns que precisavam de um acompanhamento mais de perto para avançarem na leitura e escrita. Suzana informou-me que tinha sido professora de alguns dos alunos no ano anterior e que realizou um trabalho intenso relacionado à leitura e à escrita para alfabetizar muitos deles que haviam chegado ao 4º ano sem saber ler e escrever.

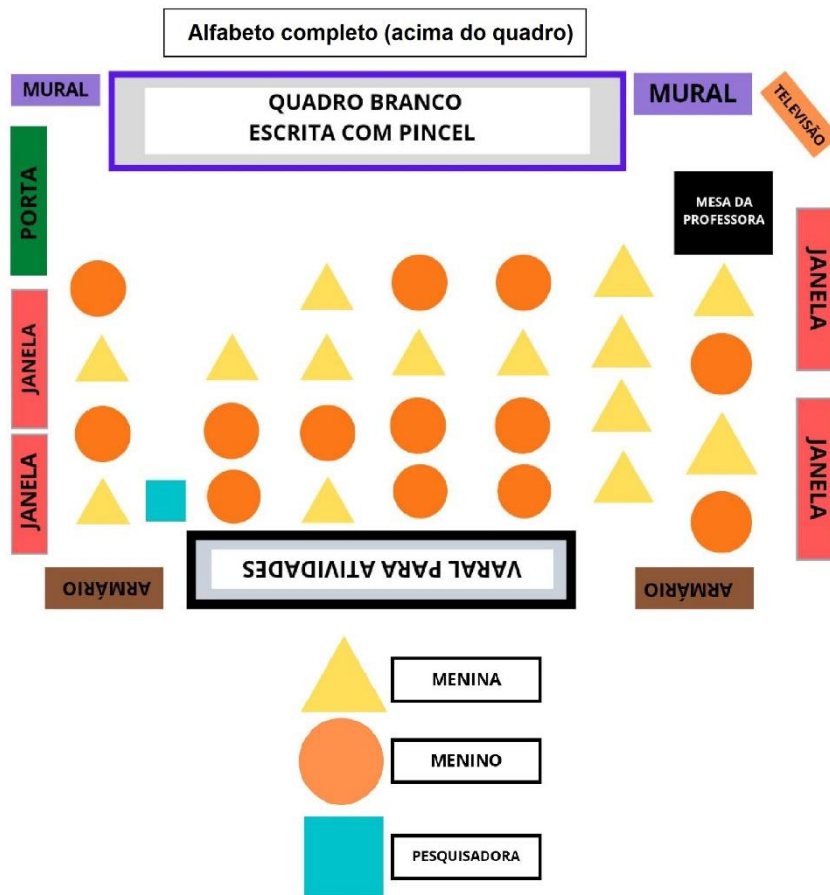
A gestão da escola (direção e coordenação), juntamente com a equipe de professores, desenvolve com os alunos um projeto denominado “Turma Flexível”. Esse projeto acontece duas vezes por semana em toda a escola, a partir do 3º ano

do Ensino Fundamental. Nele, os alunos de mesmo ano são divididos obedecendo a critérios relacionados ao domínio da leitura e da escrita, segundo o ponto de vista das suas respectivas professoras. Assim, os alunos são classificados com: “nenhum domínio”, aqueles que não sabem ler e escrever; “Pouco ou algum domínio”, aqueles alunos que sabem ler e escrever, porém apresentam dificuldades para interpretar e/ou produzir textos; “bom domínio”, aqueles que leem e escrevem com autonomia, ou seja, realizam interpretação e produção de textos com autonomia e/ou do modo esperado para aquela determinada série ou faixa etária. Foram nas aulas das turmas flexíveis que a professora Suzana realizou o trabalho de alfabetização com os alunos, ainda no 4º ano.

A organização espacial da sala era alterada com bastante frequência, praticamente acontecia diariamente. A sala não comportava o número de alunos, e devido à grande infrequência, a professora Suzana optou por não definir um lugar específico para cada aluno. Porém, quando havia conversas e/ou conflitos demasiadamente, Suzana alterava a organização das carteiras e trocava os alunos de lugar. Observei que as mesas da frente estavam bem próximas ao quadro para que pudesse comportar nas fileiras todos os alunos. As carteiras, em todas as aulas, eram dispostas em sete fileiras, sendo 2 fileiras com 5 mesas cada e 5 fileiras com 4 mesas cada.

Observei que, no início do ano letivo, Suzana procurava manter próximos a ela os alunos que julgava ter mais dificuldades de aprendizagem e optava por colocar nas mesas mais afastadas os alunos que julgava ter mais autonomia de aprendizagem e no acompanhamento das aulas. Porém, ao longo do ano, essa disposição foi sendo alterada e a opção, de acordo com a professora, era manter próximo ao quadro e a ela, os alunos que estavam interessados em aprender e participar das aulas. A Figura 01, a seguir, mostra a sala de aula em um dia da observação em que 25 alunos estavam presentes. Essa figura foi elaborada considerando a observação do dia 29/05/2019:

Figura 04 – Croqui da sala de aula no dia 29/05/2019



A professora Suzana trabalhou durante muitos anos na rede particular de ensino, mas fazia dois anos que trabalhava somente na rede pública municipal. É formada em Pedagogia e tem 42 anos. No presente ano de realização da pesquisa de campo, Suzana dava aulas pela manhã para a turma de quinto ano e, no turno da tarde, era professora de apoio em três turmas de primeiro ano em outra escola da rede pública municipal de Belo Horizonte. Em uma de nossas conversas, contou-me que se considerava uma professora tradicional. Relatou que gosta de trabalhar com o livro didático porque acha a sequência didática importante para dar sentido ao trabalho e para que o aluno compreenda melhor o conteúdo:

A sequência já foi pensada para atingir determinados objetivos. Olha aqui as atividades – *enquanto fala, vai me mostrando diversas atividades do livro de Português – todas relacionadas umas com as outras, dentro de um mesmo contexto, não dão atividades soltas, sem sentido.* Por

isso que gosto de trabalhar com elas e acho importante, porque dá uma sequência de pensamento para o menino. Eu sou uma professora tradicional. Eu acho que tem que pegar na mão da criança para ela aprender a escrever com letra cursiva corretamente (NOTA de campo extraída do caderno de campo 23/03/2019).

Em alguns momentos, Suzana pediu minha opinião sobre algumas situações e/ou sugestões, principalmente no que diz respeito ao desempenho de determinados alunos com a leitura e a escrita, muitas descritas por ela como falta de interesse e falta de estímulo familiar. Procurei expressar essas opiniões sem manter uma posição fechada sobre o assunto, ou fazia referência às minhas impressões: “Os processos de leitura e escrita no mestrado têm sido desafiadores para mim... Talvez esses processos também sejam desafiadores para alguns desses alunos”... Embora eu indicasse algumas observações sobre a pesquisa, minhas opiniões foram expressas de maneira a explicitar que as análises que eu apresentava eram parciais, e que elas significavam uma possibilidade de interpretação. Com essa argumentação, objetivei apresentar uma opinião menos determinante possível com relação aos processos de leitura e escrita dos estudantes, de modo a minimizar uma possível influência na percepção da professora nos modos de seus alunos se relacionarem com a escrita.

2.4 Os Participantes da Pesquisa

A turma escolhida para a realização do trabalho foi o quinto ano A, do turno matutino, composta por 30 alunos entre 10 e 13 anos de idade. Ao final dessa fase de escolarização, referente ao segundo ano do segundo ciclo, espera-se que os estudantes já estejam com as formações de leitura e produção de textos incorporadas, sendo capazes de produzir textos de forma colaborativa e autônoma. Ao mesmo tempo, no entanto, admite-se que tais habilidades apresentem-se de forma progressiva na continuidade das aprendizagens ao longo dos anos de escolarização.

Dentre os estudantes da turma observada, havia três crianças que estavam no processo de aquisição de leitura e de escrita, cinco crianças que, no ano anterior,

aprenderam a ler e escrever e continuam avançando nesse processo, segundo relatos da professora regente. Existe, ainda, um grupo de quinze crianças da turma que, de acordo com a professora regente, apresentam “condições cognitivas” para acompanhar os conteúdos referentes à etapa de escolarização em que se encontram, porém não demonstram “muito interesse em relação às coisas da escola”. Oito alunos apresentam “condições cognitivas” para acompanhar os conteúdos referentes ao quinto ano e demonstram interesse em relação à escola.

Durante o período de observação, busquei aproximar-me dos estudantes com o objetivo de compreender quais os sentidos atribuíam aos usos que faziam da escrita no cotidiano. Para isso, tornava-se necessário compreender o que esses estudantes consideravam como escrita, em quais situações, com quais objetivos, em que suportes. Por ser uma pessoa adulta, inicialmente era reconhecida pelos estudantes como professora, e isso trouxe algumas implicações para as minhas observações. Ao me aproximar para ver mais de perto alguma situação de escrita, os alunos envolvidos na situação procuravam justificar as suas ações colocando-me no papel de professora, mesmo eu não assumindo esse lugar na turma. Demonstravam um certo receio quando eu presenciava algum comportamento considerado inadequado para o ambiente ou para o contexto escolar e ficavam me olhando como se estivessem esperando uma sanção ou que eu contasse para a professora.

Em raros momentos, quando alguma criança agredia a outra verbalmente ou fisicamente, interfei de maneira suave no sentido de proteger a integridade da criança agredida, porém somente interfei quando não havia outro adulto na situação. Minha postura de não intervenção foi, assim, relativizada, diante de situações que exigiram a proteção adulta de algumas crianças, por questões éticas. Em poucas semanas, os estudantes já reagiam com mais naturalidade à minha presença na sala de aula e alguns chegavam a solicitar a minha ajuda para realizar alguma atividade, tirar dúvidas com relação à ortografia e para mostrar alguma atividade realizada por eles.

Durante o acompanhamento das aulas, foi possível observar que os estudantes, no geral, tinham uma boa relação com a professora Suzana, o que parecia não acontecer com as demais professoras que davam aula para a turma.

Isso pode ser identificado, por exemplo, em relação à mudança da disciplina da turma, com a troca de professoras regente e de apoio. Os estudantes demonstravam maior agitação e menos envolvimento nas atividades propostas pela professora de apoio.

É relevante destacar que, ao longo do período observado, quatro professoras de apoio passaram pela turma. A primeira troca aconteceu no final do mês de fevereiro porque a professora desistiu da vaga que correspondia a uma dobra temporária, pois a professora que assumiria a vaga de professora apoio da turma estava finalizando o período de licença maternidade. A segunda troca ocorreu por questões de organização da escola que havia conseguido uma professora que se comprometeu a ficar somente o mês de março com a turma. Em seguida, chegou a terceira professora que permaneceu com a turma nos meses de abril e maio. Em junho, a professora Magali assumiu o apoio da turma e permaneceu até o final do ano.

A relação dos alunos com a professora Suzana era amistosa. A maioria deles buscava participar das aulas e se envolviam com as atividades propostas, atendendo as suas solicitações. Ao longo do período de observação, percebi que a turma se subdividia em pequenos grupos, divididos por critérios que envolviam amizade, interesse pelas atividades escolares desenvolvidas, indisciplina, falta de domínio dos conteúdos. Identifiquei e registrei diversos momentos de interação entre os alunos: seja uma discussão de respostas, elaboração de produção de textos, bilhetes que iam passando de mão em mão, que aconteciam na sala de aula e em outros espaços da escola, como a biblioteca e a sala de informática.

A disciplina dos alunos, ao longo do ano, tornou-se uma questão para a coordenação e direção da escola. Alguns episódios ocorridos durante o recreio e no corredor das salas evidenciaram uma grande preocupação da gestão escolar com relação ao aproveitamento e rendimento escolares desses alunos. Durante as conversas entre a turma e as coordenadoras e/ou diretoras, a conduta dos alunos considerados indisciplinados era ligada diretamente aos seus resultados escolares, ou seja, os alunos considerados indisciplinados eram aqueles vistos com sérias dificuldades de aprendizagem ou simplesmente desinteressados.

Conforme relatos da coordenadora geral da escola, a grande maioria desses estudantes do quinto ano era oriunda do turno da tarde. Informou-me ainda que a opção de trazer os estudantes para o turno da manhã justificava-se pelo fato de a direção considerar o turno da manhã mais tranquilo, o que poderia diminuir os conflitos entre esses estudantes. Existia também uma grande preocupação com o processo de ensino/aprendizagem desses alunos no que diz respeito à aquisição da leitura e da escrita, interpretação e produção de textos e com as operações matemáticas.

2.5 A Observação

A observação participante dos eventos ocorridos na sala de aula constituiu um importante instrumento para a construção dos dados desta pesquisa. Nas primeiras semanas de observação, acompanhei os estudantes da turma da professora Suzana durante todo o turno de aula e procurei registrar a maioria dos acontecimentos possíveis. A intenção aqui era a de conhecer de forma mais ampla os participantes e as suas rotinas, aproximando-me do contexto pesquisado, apesar de ter como objetivo principal a identificação dos sentidos atribuídos pelos sujeitos às práticas de letramentos. Registrei no caderno de campo informações como: início e término de cada evento e os participantes, com ou sem a presença de uma ação que envolvia o gesto de escrever. Existia também a necessidade de conhecer a forma como os estudantes se organizavam, quais eram as suas disposições para a participação nos eventos, quais estudantes participavam e quais eram aptos a fazer parte do grupo e sob quais condições.

A observação permitiu checar algumas respostas que, às vezes, podem ter sido dadas para “causar boa impressão”, além de identificar alguns comportamentos não intencionais ou inconscientes no contexto em que aconteceram. O etnógrafo, conforme Spradley (1979;1980), não apenas observa, como a sua participação na situação social permite-lhe investigar diretamente os eventos e construir, assim, uma percepção sobre os fatos e a sensação de que há uma materialização do objeto de sua observação no contexto investigado. Desse modo, construí as minhas percepções, verificando-as e anotando-as no caderno de campo.

As entrevistas fizeram parte integrante da observação participante, sendo conduzidas como conversas informais, ou de forma semiestruturadas, ou seja, partindo de questões específicas e permitindo que o informante concedesse as informações em seus próprios termos. Foram realizadas entrevistas com: os estudantes da turma pesquisada, a professora regente, a diretora, a coordenadora e duas mães de estudantes da turma. O objetivo era o de compreender o significado atribuído pelos sujeitos aos eventos, situações, processos e os demais atores relacionados às práticas de letramentos no cotidiano escolar.

Apesar de ter como objetivo identificar os sentidos da escrita para os estudantes, procurei apreender também as perspectivas projetadas com relação às práticas de leitura e escrita dos estudantes, pelas famílias, coordenação e direção da escola e pela professora regente da turma. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas, posteriormente. Ao todo foram realizadas 30 entrevistas, entre conversas informais e entrevistas semiestruturadas. Para as transcrições foram criados nomes fictícios para os participantes da pesquisa e uma codificação foi elaborada, baseada nos estudos de Koch (2004), conforme o quadro 01:

Quadro 01 – Legenda para transcrições

Ocorrência	Sinal utilizado
	::
Prolongamento de vogal ou consoante	
Entonação enfática	Maiúscula
Silabação	-
Qualquer pausa	...
Comentários do pesquisador	()
Comportamento e gestos considerados unidades de mensagem	Transcrição em itálico
Indicação que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto.	(...)

Fonte: Elaboração própria, 2020

Outro recurso utilizado para registro e auxílio à construção de dados foi a câmera de vídeo. Desde o início do período de observação, os estudantes, as

famílias e a professora já estavam cientes dos instrumentos que seriam utilizados para registrar as minhas observações, recursos de áudio, vídeo, fotos e anotações. Optei por fazer o uso desses recursos de forma gradativa, inserindo-os, paulatinamente, no cotidiano da sala de aula, para não ocasionar estranhamentos ou constrangimentos e, assim, comprometer os registros. O recurso de vídeo passou a ser utilizado após o primeiro mês de interação com os estudantes. Posicionei uma câmera na parte da frente da sala, na lateral próximo à porta, de modo a obter de forma mais ampla o ambiente da sala de aula. Para captar os eventos pontuais, utilizei a câmera do meu celular para realizar as filmagens.

Ao realizar a observação e construção dos dados desta pesquisa, realizei o movimento de aproximação, distanciamento e reflexão constantes, para produzir os registros dos eventos que parecessem estranhos à primeira vista, de forma mais espontânea, e fazer com que as práticas familiares se tornassem estranhas ou extraordinárias. Ao final do período de observação, 72 dias letivos, além de anotações no caderno de campo, registrei 456 fotos e 20 arquivos de vídeo que totalizaram 20 horas, 15 minutos e 24 segundos.

A observação realizada foi um instrumento fundamental para equiparar os acontecimentos observados no dia a dia da sala de aula e a análise posterior dos dados coletados em notas de campo, entrevistas, filmagens, áudios e documentos da Rede Municipal de Belo Horizonte.

2.6 Construção dos dados

Difícilmente o antropólogo escapa da pecha de chato, inconveniente ou louco. Chato porque pergunta sobre tudo, como a criança nas idades dos porquês. Inconveniente porque força as pessoas a se questionarem sobre o que é tido como naturalizado. E, louco, justamente, porque parece desconhecer as verdades inquestionáveis.

(PIRES, 2011, p. 145)

A pesquisa de campo compreendeu o período de 06 de fevereiro a 05 de dezembro de 2019. Apresento, nesta seção, o processo de construção dos dados ocorrido durante o período da pesquisa e os recursos utilizados, além de descrever o movimento analítico realizado.

a) Observação: Inicialmente, procurei observar a rotina dos estudantes em relação aos eventos de letramento dos quais participavam no ambiente escolar. Quais eram esses eventos e como se dava a participação dos estudantes do quinto ano A nesses eventos? Quais eram as estratégias para a construção de sentido dos textos nos eventos de letramento dos quais esses estudantes participavam? Após compreender a rotina dos estudantes em relação à escola e seus espaços, dirigi minha observação às produções de escrita ocorridas em sala de aula, principalmente porque era nesse espaço que essas produções se materializavam. Nas 68 aulas observadas, ao mapear os eventos de letramento da turma, encontrei diversos eventos que envolviam a escrita, porém, um desses eventos chamou-me a atenção devido à importância dada a eles pela comunidade escolar, uma vez que era um acontecimento em que toda a escola era convidada a participar. Esse evento⁹ era: o *Sarau Literário*.

b) Registros: O caderno de campo foi o artefato utilizado para registro dos dados observados, durante minhas observações em sala de aula, no momento em que os eventos aconteciam e após sair da escola, para complementar as informações que considerava importantes. Essas considerações eram realizadas no mesmo dia em que os eventos aconteciam, a fim de não esquecer detalhes importantes. As gravações de áudio e vídeo aconteceram nas aulas que foram destinadas para a produção de textos para o *Sarau Literário* e para outras produções de textos que ocorreram na sala de aula de forma sistemática e por meio da organização de trabalho da professora. Posicionei a câmera na frente da

⁹ É importante indicar que essa forma de nomeação acompanhou um uso já consagrado na comunidade escolar. A questão é que o *Sarau* é composto de uma rede complexa de eventos e, portanto, seria simplista, do ponto de vista teórico, caracterizá-lo como um único evento.

sala de aula, ao lado da porta de modo a ampliar o campo de visão diante dos eventos que aconteciam simultaneamente na sala. Com o celular, posicionei-me mais próxima aos eventos que me chamaram a atenção no momento da observação. As fotos também foram registradas com o recurso fotográfico do celular. Ao fotografar as produções dos alunos, sempre me dirigia a eles e pedia autorização. Em conversa com os estudantes sobre os procedimentos de registro, expliquei a eles que utilizaria esses equipamentos para as filmagens e fotografias; eles demonstraram curiosidade em relação aos momentos em que eu usaria esses equipamentos e, principalmente, para quais fins. Havia um certo receio de serem avaliados de forma negativa em relação às suas produções. Comentários como “*o meu tá feio*”, “*não ficou muito bom*”, “*fulano escreve melhor, tira foto do dele*” eram frequentes. Porém, os estudantes não deixavam de permitir que eu fotografasse as suas produções.

c) Organização dos dados no notebook: Para organização de todos os registros efetuados, criei uma pasta no meu notebook, de modo a transferir e armazenar todos os arquivos de áudio, vídeo e fotos. Separei as fotos, vídeos e áudios por data de gravação para melhor organizá-los. Essa transferência era realizada a cada dois dias de modo a não comprometer a capacidade de armazenamento dos equipamentos e, por medida de segurança, realizei uma cópia de segurança de todos os arquivos em um HD – externo.

d) Transcrições iniciais: Realizei algumas transcrições do evento *Sarau Literário* e de outros eventos que registrei para estudo, análise e tomadas de decisão. Chamei essas transcrições de iniciais, pois elas foram utilizadas posteriormente na construção das descrições, análises e interpretação dos dados.

e) Identificação dos eventos: Para obter uma visão ampla dos eventos, elaborei uma tabela para identificar a recorrência dos eventos relacionados ao *Sarau Literário* e a algumas produções de texto realizadas na sala de aula pesquisada, com o intuito de verificar como se davam as práticas de escrita e como os estudantes significavam essas práticas.

2.7 A apresentação e o tratamento dos dados

O processo de descrição, análise e interpretação aconteceu de forma simultânea. A intenção era responder a algumas questões elaboradas para direcionar o presente estudo. Desse modo, a cada tentativa de obter respostas para essas questões, realizava a análise dos dados. Esse percurso direcionou a construção das etapas que serão descritas a seguir.

Para realizar as análises, organizei o percurso em três etapas que foram direcionadas por três questões gerais: 1) Quais os significados atribuídos à escrita pelos participantes do grupo? 2) Como e quando os participantes do grupo participam das práticas de letramento presentes no cotidiano? 3) Quais são os requisitos básicos para se tornar participante do grupo, na perspectiva dos sujeitos da pesquisa? Na primeira etapa, que consiste no Capítulo 3, busquei identificar as atividades gerais da escola, as quais os estudantes participavam. O objetivo principal foi o de descrever esses eventos de letramentos buscando identificar as estratégias para a construção de sentidos dos textos nas práticas de leitura e escrita.

A partir da identificação do calendário de atividades da escola, busquei identificar os eventos de letramento presentes na sala de aula da turma pesquisada e o evento específico que seria foco da análise. Assim, projetei os seguintes questionamentos: Como os estudantes participam dos eventos de letramento promovidos pela escola? Quais as estratégias utilizadas pelos estudantes para atribuir sentidos aos textos? De que modo esses significados contribuem para a concepção de *letrado* ou *iletrado*, na visão dos estudantes? O objetivo foi o de evidenciar os significados atribuídos pelos estudantes às suas práticas letradas, caracterizando as práticas de letramentos no contexto escolar em que esses sujeitos se envolvem.

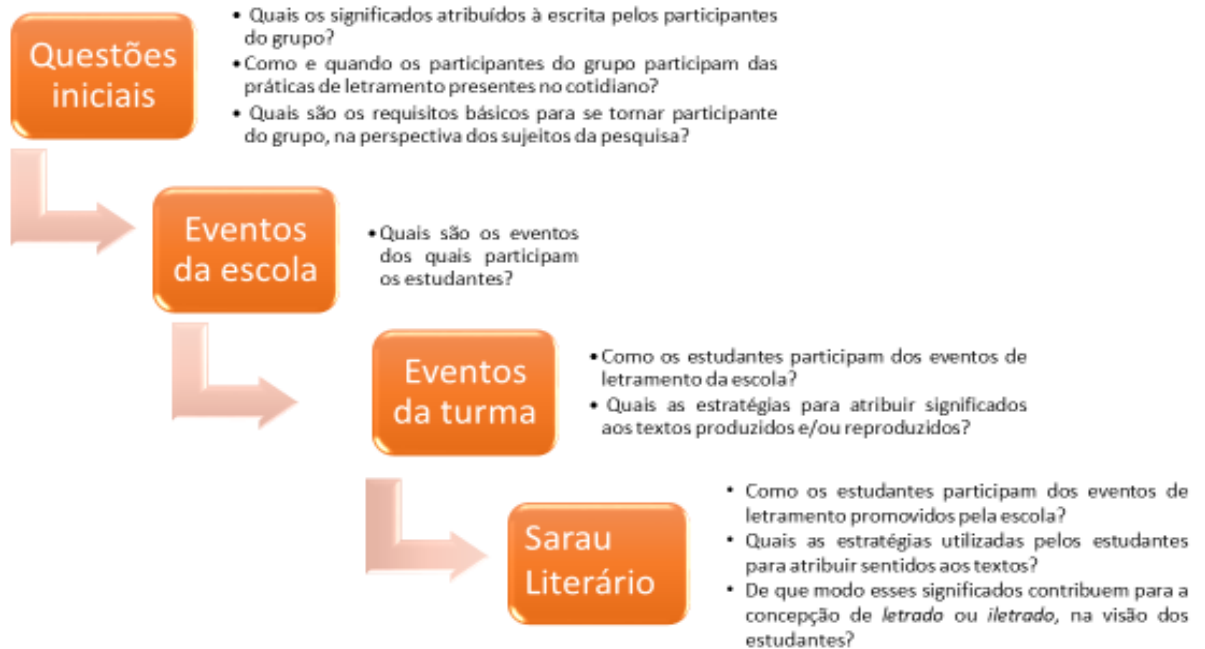
Outro objetivo foi o de justapor diferentes perspectivas projetadas como expectativas para as práticas de leitura e escrita dos estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental. A justaposição de diferentes perspectivas dentro de um

contexto fornece informações que o estudo a partir de uma única perspectiva não poderia revelar, além de evidenciar os princípios que norteiam as práticas comumente invisíveis, as ações, interações, produção de artefatos e construção de eventos e atividades presentes no cotidiano dos membros do grupo pesquisado (GREEN; DIXON; ZAHARLICK. p. 35). Apresento, no Capítulo 3, essas diferentes perspectivas projetadas para as práticas de leitura e de escrita no quinto ano, através das vozes dos diferentes atores que compõe a escola, direta ou indiretamente, sobre as suas expectativas em relação ao projeto *Sarau Literário*.

Na terceira etapa, que constitui o Capítulo 4, realizei a análise dos eventos *Sarau Literário* e *a Produção de texto - Crônica*, para responder as questões gerais desta pesquisa: (i) Como os estudantes participam e de que modo significam esses eventos? (ii) Quais as estratégias utilizadas para a construção de sentidos dos textos produzidos e/ou reproduzidos pelos estudantes? (iii) Quais os sentidos atribuídos pelos estudantes às suas práticas de leitura e escrita? E atingir os objetivos propostos por esta pesquisa: (i) Descrever os eventos de letramentos que os sujeitos participam, identificando as estratégias para a construção de sentido dos textos nas práticas sociais de leitura e escrita. (ii) Caracterizar as práticas de letramentos nos contextos escolares e não escolares em que os estudantes participam cotidianamente, investigando os significados atribuídos por estes sujeitos às suas práticas letradas e (iii) Investigar as práticas de leitura e de escrita projetadas como expectativas escolares para os estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental.

A figura 05 apresenta o percurso desta pesquisa descrito acima.

Figura 05 – Fluxograma do Percurso da Pesquisa



Este fluxograma encontra-se no quadro 02:

Quadro 02 – Percurso de pesquisa

PERCURSO DO ESTUDO: construção e análise dos dados			
<p>Questões gerais: <i>Quais os significados atribuídos à escrita pelos participantes do grupo?</i> <i>Como e quando os participantes do grupo vivenciam as práticas de letramento presentes no cotidiano?</i> <i>Quais são os requisitos básicos para se tornar participante do grupo, na perspectiva dos sujeitos da pesquisa?</i></p>			
1ª Etapa – Identificando os eventos gerais da escola			
<p>Questões específicas: <i>Quais são os eventos dos quais participam os estudantes?</i></p>			
Objetivo	Material	Procedimento	Produto
1. Identificar e descrever os eventos de letramentos promovidos pela escola.	Caderno de campo, gravador, câmera fotográfica.	Registro dos eventos observados em notas de campo – observações, áudio, vídeo e fotos.	Identificação dos eventos relacionados ao Sarau Literário (Produção de texto de haikais e Cópia de haikais) e do evento Produção de texto - Crônica: envolvimento e participação, estratégias de

			construção de sentidos.
2ª Etapa – Identificando os eventos de letramento dos quais participam os estudantes			
Questões específicas: <i>Como os estudantes participam dos eventos de letramento da escola?</i> <i>Quais as estratégias para atribuir significados aos textos produzidos e/ou reproduzidos?</i>			
Objetivo	Material	Procedimento	Produto
<p>1. Identificar os eventos de letramento presentes na sala de aula da turma pesquisada e o evento específico que seria foco da análise.</p> <p>2. Evidenciar os significados atribuídos pelos estudantes às suas práticas letradas.</p> <p>3. Justapor diferentes perspectivas projetadas como expectativas para as práticas de leitura e escrita dos estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental.</p>	<p>Dados registrados em notas de campo – observações, áudio, vídeo e fotos.</p>	<p>Quadro Sintético de descrição dos eventos observados;</p>	<p>Descrição e caracterização dos eventos de letramentos ocorridos no contexto da sala de aula.</p>
3ª etapa – Identificando os sentidos atribuídos pelos estudantes as suas práticas de letramento			
Questões específicas: <i>Como os estudantes participam dos eventos de letramento promovidos pela escola?</i> <i>Quais as estratégias utilizadas pelos estudantes para atribuir sentidos aos textos?</i> <i>De que modo esses significados contribuem para a concepção de letrado ou iletrado, na visão dos estudantes?</i>			
Objetivo	Material	Procedimento	Produto
<p>Identificar os sentidos atribuídos aos usos que fazem da escrita no cotidiano.</p>	<p>Quadro identificação dos eventos; textos produzidos e reproduzidos pelos estudantes;</p>	<p>Análise e interpretação dos eventos.</p>	<p>Identificação dos significados constituídos a partir dos usos da escrita pelos estudantes que expressam as concepções de suas práticas letradas.</p>

As análises dos dados coletados foram realizadas com base na revisão de literatura desenvolvida ao longo da pesquisa. Os temas escolhidos para serem abordados na revisão de literatura visaram favorecer uma análise das práticas de escrita realizadas na sala de aula, referentes ao trabalho com as atividades de produção de textos e as suas implicações em relação à construção de sentidos e significados escolares da escrita. Por essa razão, a revisão de literatura, conforme foi apresentada, tratou de questões relativas ao letramento, à escrita e à oralidade, à

sala de aula como espaço de interações e de diferentes culturas e de outros aspectos ligados à produção de texto e ao texto, fundamentais para a análise das práticas realizadas na sala de aula pesquisada.

CAPÍTULO 3 - PRÁTICAS DE LETRAMENTO ESCOLAR: SENTIDOS E PERSPECTIVAS

Este capítulo tem como objetivo apresentar uma macroanálise do objeto de investigação deste estudo, cujo intuito foi investigar e apreender as práticas de leitura e escrita projetadas como expectativas escolares para os estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental. Os diferentes atores sociais presentes na escola apresentam expectativas quanto aos usos da escrita pelos estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental. O modo como se espera que esses sujeitos produzam textos escritos nessa etapa do ensino fundamental revela-se nessas expectativas dos diferentes sujeitos que configuram direta e indiretamente essa instituição.

No debate atual sobre o papel social dos usos da leitura e da escrita, optei por trazer para a discussão a reflexão sobre a valorização e a reprodução de práticas sociais dominantes no campo da cultura escrita nos espaços escolares e não escolares. Isso implica reconhecer que, para analisar as práticas de letramento, é também necessário pensar nas representações dos papéis sociais caracterizados pela diversidade cultural e linguística e por uma série de saberes, vivências e peculiaridades dos contextos nos quais os sujeitos estão inseridos. Nessa perspectiva, as práticas de letramento estão localizadas em um lugar de tensões, uma vez que nelas os indivíduos tornam concretas as diversas concepções de cultura e os seus modos de ser e estar no mundo (MARINHO, 2010).

Trata-se, então, de compreender para além das relações de poder que ocorrem nas práticas e eventos mediados pela escrita nos diversos âmbitos e instituições, mas, principalmente, as interfaces entre os eventos e as práticas de letramento que ocorrem, especificamente, na instituição escolar onde os sujeitos desta pesquisa estão inseridos.

3.1 Localizando os eventos gerais

Ao iniciar o período de observação, logo nas primeiras semanas, eram perceptíveis alguns eventos que evidenciam as práticas de leitura e escrita priorizadas na escola. Em alguns desses eventos havia a participação das famílias, em outros havia a participação dos estudantes, professores, coordenação e direção. Um evento que me chamou a atenção e apresentou-se de modo recorrente no período de observação foi o momento da leitura que antecedia às aulas e era realizado, todos os dias, na hora da entrada.

Os estudantes, diariamente, chegavam à escola e encaminhavam-se para o pátio onde faziam as filas de suas respectivas turmas. Nesse momento, a coordenadora ou a diretora convidava um aluno para realizar uma leitura que deveria ser preparada previamente com a ajuda da professora. Geralmente, os estudantes liam os textos presentes nas atividades realizadas na sala de aula. Ao serem convidados para a leitura do início da aula, era comum os estudantes apresentarem como suporte de leitura os cadernos de aula. A cada dia da semana, os estudantes de um determinado ano eram responsáveis por realizar a leitura, conforme descrito no quadro 03.

Quadro 03 - Cronograma de leitura diária no momento da entrada na escola

Dia da semana	Ano responsável pela leitura
Segunda-feira	1º ano
Terça-feira	2º ano
Quarta-feira	3º ano
Quinta-feira	4º ano
Sexta-feira	5º ano

Para além dos textos presentes nas atividades de sala de aula que contemplavam, principalmente os gêneros textuais poemas, fábulas, contos e crônicas, os estudantes liam também pequenos fragmentos de livros literários da biblioteca da escola. Observei que havia um grande incentivo das coordenadoras e diretoras para a realização diária desse momento de leitura realizado pelos estudantes.

Outro evento que envolvia a participação de todas as turmas da escola era denominado “*A hora da leitura*”. Semanalmente, às quartas-feiras, o sinal tocava

às oito horas, indicando o momento inicial de leitura para toda a escola. Durante trinta minutos, os estudantes, nas suas respectivas salas, deveriam realizar a ação de ler, independentemente do suporte utilizado, que poderia ser um livro literário, um texto do livro didático, um texto de alguma atividade do caderno de aula, um texto escrito no quadro pela professora, entre outras possibilidades. A leitura poderia ser silenciosa, colaborativa, ou em voz alta. O objetivo seria a prática de leitura realizada pelos estudantes.

Batista (2011) aponta que, na tradição pedagógica recente, a expressão práticas de leitura se refere à criação de situações reais de leitura em sala de aula, bem como à busca de apreensão e negociação dos significados que os aprendizes atribuem à leitura em geral, bem como à leitura de diferentes gêneros. A criação de situações reais de leitura retoma, a partir da noção pedagógica de práticas de leitura, ainda que de forma mais ampla, a noção de “usos sociais da escrita e da leitura”, buscando recriar no interior da escola, as práticas de leitura que ocorrem em outras esferas do mundo social e não apenas realizar atividades para aprender a ler.

Ao longo do ano, esse momento de leitura foi sendo alterado, conforme alguns acontecimentos presentes no cotidiano escolar, sendo os principais: o atendimento às famílias e a resolução de conflitos entre os alunos. Ao final do ano, esse momento de leitura passou a acontecer somente no âmbito das turmas, como era o caso da turma de quinto ano investigada, ou seja, a professora é quem passou a eleger um momento da rotina semanal para realizar essa atividade de leitura, segundo o seu planejamento de ensino.

Durante o período de observação, ficou evidente que existiu um engajamento por parte da gestão escolar (direção e coordenação) em realizar atividades com os estudantes que evidenciassem as práticas de leitura e escrita desenvolvidas no cotidiano escolar. Essas atividades resultavam em acontecimentos maiores que envolviam toda a comunidade escolar, pais, professores e estudantes. Um desses acontecimentos é denominado *Sarau Literário* e tem como objetivo integrar as famílias e toda a comunidade escolar, aproximando da escola, os pais e responsáveis dos alunos para, dentre outros

objetivos, explicitar o trabalho realizado no ambiente escolar, especialmente os que envolviam a leitura e a escrita.

Essa festa acontece anualmente, durante o primeiro semestre letivo, tendo iniciado em 2017, com o nome de *Café com Poesia*. De acordo com a diretora da instituição, inicialmente o objetivo desse projeto era o de despertar nos estudantes o interesse e o gosto pela leitura e escrita. Os professores eram convidados pela equipe gestora a participar do projeto, desenvolvendo em suas respectivas salas de aula um trabalho direcionado às práticas de leitura e escrita. De acordo com a coordenação da escola, no primeiro ano em que o evento aconteceu, poucos professores se envolveram com a proposta, porém houve uma considerável participação das famílias no dia do evento *Café com Poesia* para a apresentação dos trabalhos das turmas. A partir de então, a direção decidiu que esse seria um evento anual da escola e que aconteceria no primeiro semestre letivo com o objetivo de aproximar da escola, as famílias, explicitando as práticas de leitura e escrita realizadas no ambiente escolar.

Assim, o *Sarau Literário* é um evento planejado e avaliado pela direção da escola com o intuito de envolver as famílias dos estudantes com o trabalho desenvolvido no âmbito escolar logo nos primeiros meses de aula e configura-se como uma importante estratégia da escola que, segundo os idealizadores, visa garantir o sucesso de seus alunos nos processos de aquisição e consolidação da leitura e da escrita, além de despertar o interesse da comunidade escolar em participar das atividades referentes à escola.

Numa perspectiva sociocultural, a escola, como instituição, ao mesmo tempo em que orienta os processos de ensino e aprendizagem, selecionando saberes e conteúdos distribuídos em anos, séries ou ciclos, possibilita a vivência de processos sociais, inclusive as práticas de leitura e escrita, que são significadas e ressignificadas pelos sujeitos. Sendo assim, as práticas escolares instituem-se na relação de tensão, conflitos e negociações.

Essas tensões, muitas vezes, se materializam nas vozes e expectativas dos indivíduos em relação às práticas de leitura e escrita, próprias da escola. Tal relação está imbricada na constituição da identidade dessa instituição que, como um campo de disposições historicamente situadas, incorpora às vivências dos

sujeitos, relações com os conhecimentos e saberes por ser a instância socialmente legitimada e responsabilizada pelo processo de escolarização.

3.2 Sarau Literário: as vozes dos sujeitos – Direção e Coordenação

Ao investigar as práticas de leitura e escrita projetadas como expectativas dos diferentes atores sociais que configuram direta e indiretamente a instituição escola, a saber: gestão escolar, professores, famílias e estudantes, quanto aos usos da escrita pelos estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental, ficaram evidentes diferentes perspectivas quanto ao modo como se espera que esses sujeitos produzam textos escritos ao final dessa etapa de escolarização.

Ao observar a participação da gestão escolar no *Sarau Literário*, foi possível perceber que existe um investimento por parte da direção da escola em planejar, executar e avaliar o evento. Durante as conversas, a diretora da instituição relatou enfaticamente o objetivo central do *Sarau Literário* que era o de envolver as famílias dos estudantes com o trabalho desenvolvido na escola logo nos primeiros meses de aula. A partir do seu ponto de vista, essa era uma importante estratégia que visava garantir o acesso e a participação dos alunos aos eventos mediados pelo texto escrito por meio do trabalho desenvolvido para o Sarau, além de despertar o interesse da comunidade escolar em participar das atividades referentes à escola, dando visibilidade aos artefatos produzidos pelos estudantes que pudessem também evidenciar os processos de aquisição e consolidação da leitura e da escrita.

O seguinte fragmento de entrevista é apresentado para ilustrar as perspectivas da direção escolar projetadas para esse evento e os objetivos propostos, considerando as condições de participação, de acesso e de apropriação dos estudantes e de suas famílias:

[...] esse Sarau, um dos objetivos é trazer a família para a escola, trazer a comunidade para dentro da escola e apresentar a produção da escola, dos alunos. [...] Durante o primeiro semestre, a intenção é fazer dois grandes eventos abertos à comunidade, o Sarau Literário e a Festa Junina. É o terceiro Sarau que a gente faz, e por ser um grande evento, ele foi pensando no sentido de trazer a família e mostrar o que os meninos estão

fazendo na escola, o que estão produzindo. [...] Pensamos no horário do evento que a família pode comparecer, por isso é feito na sexta-feira à noite, porque no sábado de manhã as pessoas vão fazer faxina, vão trabalhar e vem pouquíssimas pessoas. Como temos experiência com a festa junina, fizemos o primeiro Sarau no mesmo horário e tivemos mais de setecentas pessoas aqui, a gente aposta que é um horário que é bom para a comunidade participar. [...] é um evento em que a gente tem a preocupação de na semana que o antecede mobilizar a comunidade, enviando diariamente convites produzidos pelos próprios alunos (Entrevista, diretora, 16/05/2019).

O fragmento descrito evidencia a preocupação da direção com aspectos referentes à garantia de participação das famílias no *Sarau Literário*. Um deles apresenta-se no cuidado com escolha do dia e do horário que o evento irá acontecer, expresso na frase *“Pensamos no horário do evento que a família pode comparecer”*, de modo a garantir o acesso e a participação das famílias. Aqui, percebemos uma compreensão do conceito de participação, visto como sinônimo de presença: *“tivemos mais de setecentas pessoas aqui, a gente aposta que é um horário que é bom para a comunidade participar”*. Para garantir e viabilizar essa participação são mobilizados mecanismos de incentivo como o que foi transcrito no final da entrevista. Um desses mecanismos é o envio diário às famílias, durante a semana que antecede o evento, de convites produzidos pelos alunos e reproduzidos para serem distribuídos para a comunidade.

Ao discutir sobre a pluralidade de formas, usos, práticas, objetivos e crenças sobre a escrita, salienta-se a organização da leitura e da escrita como atividades sociais. O interesse em analisar as características e a complexidade da participação reside na compreensão de sua importância, a fim de conhecer a multiplicidade da linguagem escrita, os processos que originam sua apropriação, distribuição e localização na organização social das atividades humanas.

Kalman (2004), ao discutir os conceitos de apropriação, participação e acesso à cultura escrita, refere-se à participação como processo de intervenção nas atividades sociais, que se articula com o contexto, à medida que designa as diversas formas de intervir em uma determinada situação, bem como em sua construção. Ao utilizar o conceito de acesso e disponibilidade, Kalman (2004) refere-se aos espaços da comunidade como promotores de interações que podem favorecer o aprendizado da escrita.

Segundo a autora, deve-se estabelecer uma diferença entre as condições materiais para a prática de leitura e escrita – a disponibilidade da cultura escrita – e as condições sociais para fazer uso e apropriar-se delas – o acesso à cultura escrita. Disponibilidade e acesso são termos utilizados para distinguir a distribuição de materiais próprios da língua escrita dos processos sociais subjacentes à sua apropriação, disseminação e uso. Kalman (2004, p. 39) descreve,

Disponibilidad denota la presencia física de los materiales impresos, la infraestructura para su distribución (biblioteca, puntos de venta de libros, revistas, diários, servicios de correo, etcétera) mientras que el acceso refiere a las oportunidades tanto para participar em eventos de lengua escrita (situaciones en la que el sujeto se posiciona frente a otros lectores y escritores) como aprender a leer y escribir.

Kalman (2004) exemplifica os conceitos de acesso e disponibilidade. Conforme a autora, somente a presença de livros em uma biblioteca não promove a leitura; é a circulação e uso entre as mãos dos leitores que a fomenta. Para pensar em termos de acesso à leitura, é necessário compreender o que leva os usuários à biblioteca, conhecer as conversas entre o bibliotecário e os usuários, entender o que acontece nas mesas de leitura. Somente assim, poderia falar de acesso à cultura escrita no contexto da biblioteca. O mesmo acontece com o fato de um programa de alfabetização estar disponível para a comunidade, indicando somente a sua presença física; o acesso à leitura e escrita refere-se ao que acontece nas sessões de estudo, o que significam as atividades, as interações entre os participantes, as modalidades de apropriação da linguagem escrita.

Em seu trabalho, Kalman (2004) examinou a noção de acesso à linguagem escrita a partir de teorias socioculturais e argumentou que ela é construída por meio da participação em diferentes contextos, onde a interação com outras pessoas possibilita a apropriação da leitura e da escrita. Apresentou a descrição de dois pequenos eventos de leitura e escrita que ocorreram durante uma sessão de estudos de um grupo de alfabetização com participantes idosos, em uma área urbana na parte leste da Cidade do México. No primeiro, duas senhoras leem e discutem uma versão simplificada da bíblia juntas; no outro, um dos participantes tenta realizar um exercício de gramática, mas não entende muito bem as instruções e o seu objetivo. Para a autora, nesse caso, a atividade que visava aumentar o

vocabulário do usuário, se tornou um exercício de cópia e o significado do texto limitou-se às manipulações gramaticais solicitadas ao aluno.

No caso da leitura do texto bíblico, na visão da autora, os participantes definiram a atividade, estavam envolvidos e interessados, conversando, folheando o texto e colocando-o de forma que pudessem compartilhá-lo. O proprietário das folhas deu a seu parceiro acesso ao texto por meio da conversa e leitura compartilhada e o processo de construção do significado focalizou o texto e o que cada participante poderia interpretar dele, conforme as leituras e conhecimentos anteriores da religião, em vez da fragmentação ou manipulação de algumas partes da linguagem. Através da apresentação desses e de outros exemplos, Kalman (2004) buscou mostrar que o acesso aponta as condições sociais para a apropriação da cultura escrita (os processos de interação e modos concretos de significado), o que difere da disponibilidade material dos objetos escritos, impressos, manuscritos ou eletrônicos.

Erickson e Shultz (2012) definem que o contexto é constituído pelo que as pessoas estão fazendo a cada instante e por onde e quando elas fazem o que fazem. Esses dois conceitos, 'contexto' e 'participação', são ferramentas teóricas que nos ajudam a compreender o acesso à linguagem escrita e alguns aspectos da apropriação.

O *Sarau Literário* é também compreendido como uma oportunidade para as famílias, que em sua grande maioria, vivem nas comunidades carentes próximas da escola, de participar de um evento, de uma *festinha*

[...] E pra uma comunidade que é carente, na verdade, essa festinha da nossa escola é um evento pra eles e é também uma forma do pai estar dentro da escola e a questão do horário é que a gente entende que é um horário que a comunidade e os professores podem participar (Entrevista, diretora, 16/05/2019).

O *Sarau* também se configura como um evento para explicitar as práticas de leitura e escrita das quais participam os estudantes no ambiente escolar. Nesse sentido, a participação constitui-se não somente na presença no dia do *Sarau Literário*, mas constitui-se também na construção e apropriação dos usos da leitura e da escrita na escola. Nessa perspectiva, é através da interação que o contexto é

construído, entendido aqui como as circunstâncias específicas que resultam da dinâmica entre os participantes em uma situação comunicativa:

[...] não é uma apresentação, fazer uma coisa só para o Sarau. Um dia antes [do evento], eu vou aqui, enfeito uma parede de papel e coloco os cadernos dos meninos e pronto. É essa produção do dia a dia que eu acho que é interessante e tem como objetivo o Sarau (Entrevista, diretora, 16/05/2019).

Outro trecho de entrevista ajuda-nos a compreender as expectativas com relação às produções de leitura e escrita projetadas pela direção para o evento Sarau:

[...] A minha expectativa, e o que a gente mais busca é isso, é uma grande produção pedagógica. Na festa da primavera do ano passado, eu estava até de licença, quando eu cheguei estava tudo lindo e maravilhoso, visualmente, mas a gente começou questionar: e o pedagógico? Que eu acredito que ele não pode ser construído no dia. “Ah, eu vou construir...” “Amanhã vai ser” e aí começa todo mundo a produzir. Tem que ser antes, né? As pessoas têm que estar trabalhando o projeto de leitura e escrita para estar apresentando no Sarau. Esse ano eu já estou vendo diferente. Olha o turno da noite quanto tempo já está produzindo para o Sarau (...) as coisas estão acontecendo antes do dia do Sarau. Então, esperamos que tenha sido uma produção pedagógica para finalizar com a apresentação no Sarau. Não tem que ser uma produção só para o Sarau. O Sarau tem que ser uma amostra daquilo que foi produzido pedagogicamente, na sala de aula. [...] o pai gosta de ver o filho dele fazendo apresentações mostrando a produção dele. E é uma forma da gente divulgar o trabalho da escola também, que a escola está aberta para as pessoas conhecerem. (Entrevista, diretora, 16/05/2019)

Nesse fragmento de entrevista, observamos concepções relacionadas às práticas de leitura e escrita presentes no ambiente escolar. Dito de outro modo, observamos algumas percepções acerca do letramento nas expectativas reveladas pela entrevistada sobre as produções que seriam apresentadas no Sarau, entendidas como uma “*grande produção pedagógica*”, “*que não pode ser construída no dia*” do evento, mas que precisavam apresentar-se como resultado de um projeto de leitura e escrita realizado em sala de aula pela professora e seus alunos, o que nos remete ao caráter opaco e heterogêneo do conceito de letramento ressaltado por Marinho (2010) e a discussão sobre o conceito de letramento apresentado anteriormente.

Em termos de conceitualização do letramento, Marinho (2010), conforme destacamos, aponta para a inexistência de uma definição pronta e utilizável a

quaisquer fins e interesses. Nesse sentido, definir letramento implica em avaliar o que conta como letramento em cada contexto social; portanto, envolve também uma análise social (SCRIBNER, 1984). Nessa direção, os apontamentos realizados pela entrevistada nos ajudam a compreender uma possível concepção de letramento, considerando a diversidade de valores, usos e funções sociais contemplados por este fenômeno multifacetado e complexo, conforme descrito por Soares (1998).

Ao definir o Sarau como “*uma amostra daquilo que foi produzido pedagogicamente na sala de aula*”, obtemos um indício da expectativa da entrevistada acerca de um trabalho a ser realizado na sala de aula, pela professora e pelos alunos, no que se refere à leitura e escrita, revelada também na expectativa concernente às famílias dos estudantes e expressa na frase “*o pai gosta de ver o filho dele fazendo apresentações, mostrando a produção dele*”.

Ao verificarmos as expectativas das gestoras da escola, no que se refere às produções de leitura e escrita, tendo como referência o *Sarau Literário*, compreendemos, conforme nos aponta Scribner (1984), que as definições de letramento moldam as percepções dos indivíduos conforme o seu enquadramento como letrado ou iletrado.

As coordenações de turno e geral¹⁰ realizam o planejamento do evento junto com a direção e é responsável por envolver e estimular o trabalho dos professores e alunos da escola. Os professores e estudantes são convidados a participar do evento apresentando as produções escritas que realizam em sala e com apresentações artísticas, como teatro e dança. Torna-se também uma oportunidade para que os estudantes apresentem para as suas famílias e para toda a comunidade escolar “*o que andam produzindo*”. Ao orientar e planejar o trabalho realizado para o *Sarau Literário*, a coordenação também revela as suas expectativas relacionadas à participação dos sujeitos:

[...] esse é um evento que está ocorrendo há 3 anos na escola e a cada ano tem acontecido uma participação mais eficaz e com maior entendimento tanto dos professores como dos alunos. Ele foi pensado da seguinte forma: primeiro, a coordenação com a direção se reuniram para pensar sobre o evento, e nas reuniões de quarteto com os professores, aí foi passado para

¹⁰ O cargo de Coordenador Pedagógico Geral II, tendo como área de atuação as Escolas Municipais que ofertam o ensino fundamental e a educação especial, foi estabelecido na lei nº 11.132, de 18 de setembro de 2018, art. 13. O art. 14 traz algumas atribuições do Coordenador Pedagógico, dentre elas: coordenar a gestão dos processos de ensino e aprendizagem, de avaliação escolar e de formação docente.

que cada um fosse trabalhar em sala de aula para poder fazer as apresentações dentro do que é trabalhado no dia a dia em sala de aula para poder fazer essa apresentação, mas poderia extrapolar além do que está trabalhando e pensar em algo já para o Sarau. Então as turmas estão trabalhando parlendas, estão trabalhando poesias, dentro do que estava trabalhando poesia, eles pensaram no Haicai que é uma poesia de origem japonesa e aí é trabalhado em sala de aula com um material específico e depois vai ter a apresentação tanto para os pais como através de estandes para que os próprios colegas de outros anos de escolaridade possam ver o trabalho dele. E a participação dos professores está sendo, assim, bem eficaz mesmo, eles estão bem animados mesmo. Os alunos também têm participado bastante e a família cada vez vem participando mais. Esse ano a gente espera que venha mais pais que no ano passado e apesar de que no ano passado já teve uma grande participação. É que eles ficam querendo ver os trabalhos que são desenvolvidos pelos alunos, e a comunidade aqui já tem uma tradição da Festa da Primavera, da Festa Junina e o Sarau, que foi introduzido há pouco tempo, tem essas participações, uma boa participação, mas a cada ano aumenta mais! (Entrevista, coordenadora, 15/05/2019)

Há um componente hierárquico no que diz respeito à organização e às expectativas quanto à participação de professores e, conseqüentemente, dos estudantes, no evento *Sarau*. Essas expectativas são construídas pela direção e emitidas para a coordenação no momento de *organizar e pensar o evento*; posteriormente, a coordenação reúne-se com os grupos de professores, denominados quartetos¹¹, para orientá-los quanto ao trabalho a ser apresentado no *Sarau Literário*, nas palavras da coordenadora: *dentro do que é trabalhado no dia a dia na sala de aula ou extrapolar e pensar em algo para o Sarau*.

A participação dos estudantes no evento está atrelada à participação dos professores, cujo objetivo é apresentar um trabalho desenvolvido no dia a dia com os gêneros textuais, de acordo com cada faixa etária, ou desenvolver um trabalho específico para o *Sarau*, que explicita as produções de leitura e escrita dos estudantes. Nesse sentido, a participação pode ser entendida como uma disposição para desenvolver atividades de leitura e escrita a serem apresentadas no evento, cuja participação é avaliada como mais ou menos eficaz. Wenger (*apud* KALMAN, 1998), ressalta que participação não é sinônimo de colaboração, uma vez que essas relações podem ser conflitivas, harmoniosas, íntimas,

¹¹ As turmas, na escola, têm a professora Regente que é a professora referência para a turma, ou seja, que passa a maior parte com ela e tem a professora Apoio, que passa, em média, 1 hora por dia em cada turma que leciona. Como são quatro aulas com duração de uma hora cada, por dia, a professora Apoio, geralmente, atende 3 turmas diferentes, podendo ser ou não do mesmo ano. Por isso, o nome quarteto, composto por três professoras Regentes e uma professora Apoio.

políticas, cooperativas ou competitivas. Assim, é no contexto da interação que o acesso à cultura escrita é construído e a apropriação torna-se possível, a depender do ponto de vista dos sujeitos.

Os atos de leitura e escrita são realizados em eventos socialmente organizados, nos quais a linguagem escrita é uma ação essencial para alcançar objetivos comunicativos. Ao participar dos usos da linguagem escrita, suas nuances são reveladas e os processos de construção do significado são distinguidos. Nessa direção, vemos as expectativas da coordenação no que diz respeito às produções de leitura e escrita a serem apresentadas no *Sarau*, principalmente, às produções dos alunos do quinto ano:

[...] tem uma expectativa porque especificamente essa turma de quinto ano desse ano, veio com um pouco de desinteresse em relação à leitura porque a gente tem alunos do quinto ano que ainda não leem ou leem com dificuldade e aí, esse Haikai, que é uma estrutura diferente de poesia, porque além de ter uma estrutura de poesia, tem a parte das dobraduras que para eles foi diferente, se torna uma parte lúdica. E quando você mistura o lúdico com a escrita e com a leitura, ele (Haikai) se torna mais interessante, então os alunos têm participado mais e eles querem apresentar. A princípio eles pensam em fazer algo bonito para os pais verem, mas isso influencia diretamente na sua escrita, porque mesmo que se eles dedicarem mais ao trabalho com recorte e colagem, preocupando-se com a parte material, que é a que eles mais gostam, isso termina influenciando na escrita porque eles também querem que a escrita seja condizente com o material que está sendo confeccionado por eles. Então eles começam a se interessar pelas rimas, para fazer um trabalho bem feito (Entrevista, coordenadora, 15/05/2019).

O enfoque nas tensões entre agentes e componentes culturais nos permite ver as formas de intervenção, a acessibilidade da linguagem escrita, as formas de relacionamento entre os participantes e as diferentes maneiras de abordar as situações de leitura e escrita. Desse modo, vemos que há uma questão com relação aos usos da leitura e escrita dos alunos do quinto ano que chegaram a essa etapa da escolarização, segundo o depoimento, *desinteressados* na leitura, desinteresse expresso no fato de alguns estudantes não saberem ler ou apresentarem dificuldades com a leitura.

Desse modo, o uso do Haikai pelas turmas de quinto ano possibilitou, segundo o depoimento avaliativo, diferentes formas de interação e usos da cultura escrita, revelando inicialmente o interesse, em geral, pela atividade de recorte e

colagem, e posteriormente estendida à produção das rimas para atender à demanda social e às condições de participação na concepção dos estudantes, conforme exposto pela coordenadora: apresentar uma escrita condizente com o suporte confeccionado e assim, expor um trabalho bem feito para toda a comunidade, o que Chartier (1997:89) aponta como a apropriação sendo o resultado de múltiplos usos e maneiras de abordar os textos.

3.3 As famílias

As famílias também apresentam expectativas em relação à produção escrita dos estudantes e essas expectativas, nesse contexto escolar, se revelam por meio da sua participação nos eventos realizados pela escola, legitimando ou não os trabalhos produzidos no ambiente escolar.

No final do mês de fevereiro aconteceu a primeira reunião de pais dos alunos das turmas de quinto ano do turno da manhã. A reunião aconteceu no espaço físico da sala de vídeo e contou com a participação das professoras (regentes e de apoio) e das coordenadoras pedagógicas.

Ao indagar sobre a opção de realizar a reunião com todas as famílias das três turmas, e não com uma turma de cada vez, as coordenadoras relataram que a adesão de participação em reuniões de pais na escola é pequena, *“quanto mais velhos os alunos, menos as famílias comparecem à escola”*.

A reunião iniciou-se com a coordenadora apresentando a equipe de professoras regentes e a professora de apoio das três turmas. Em seguida, anunciou que seria uma reunião para apresentar a equipe docente da escola e a proposta de trabalho para o presente ano letivo, direcionada aos alunos do quinto ano. Estiveram presentes vinte e seis responsáveis pelos alunos das três turmas.

A coordenadora enfatizou a participação efetiva da família na escola, e projetou a seguinte frase: *“Quando conhecemos e podemos contar com a FAMÍLIA, que confia no nosso trabalho pedagógico, torna-se mais fácil o aprendizado e desenvolvimento do aluno”*. A coordenadora ainda elencou algumas ações das famílias que poderiam ajudar no desenvolvimento dos alunos:

a) Olhar os cadernos diariamente e verificar se o estudante está realizando as atividades propostas na escola; b) Conferir as datas das atividades a fim de perceber se o estudante realiza as atividades constantemente; c) Encaminhar os alunos para a escola, obedecendo o horário de entrada e evitar atrasos; d) Acompanhar a frequência dos alunos.

As professoras regentes, em seguida, assumiram a fala e indicaram as dificuldades encontradas no cotidiano escolar para a realização das atividades propostas para a sala de aula e para casa. Solicitaram o auxílio das famílias para o acompanhamento, em casa, das atividades realizadas na escola, e solicitaram, ainda, que as famílias estivessem em constante contato com a escola. Uma das professoras exemplificou a dificuldade encontrada na realização do 'Para casa':

O Para Casa foi enviado para todos os meus vinte e nove alunos, mas somente seis alunos realizaram a atividade. Esse Para Casa foi corrigido no quadro e, ao final, olhei os cadernos, e teve menino que não se deu ao trabalho de copiar do quadro (Reunião de pais, professora, 28/02/2019).

Uma mãe relatou que a sua filha, aluna da referida professora, contou em casa sobre o ocorrido, corroborando o depoimento da professora. Questionou, ainda, que a partir desse dia, não teve mais o "Para Casa". A professora explicou que suspendeu a entrega da atividade de casa, porque queria conversar com as famílias sobre a importância de tal atividade e solicitar ajuda. A professora esclareceu que o 'para casa' não é dado somente em folha, mas ele é dado no livro didático também.

Outra mãe perguntou se os livros já haviam sido distribuídos e se havia um horário de aula para que os alunos se organizassem. Cada professora respondeu conforme a realidade da sua sala de aula; porém, todas afirmaram a importância do cuidado com os livros e que já haviam organizado um horário e entregue a todos os alunos frequentes.

A coordenadora explicou que a quantidade de livros disponibilizada para a escola considera o número de alunos do ano anterior. Como no ano anterior havia menos alunos, conseqüentemente, havia chegado menos livros em relação à quantidade de alunos. Relatou, também, o esforço da escola para conseguir a

quantidade restante de livros para atender a todos os alunos; por isso, contavam com a ajuda das famílias no cuidado com os livros.

Nesse momento, uma terceira mãe passa a relatar a sua percepção em relação ao que estava sendo dito na reunião sobre as atividades de sala e para casa:

A gente como pais acaba ficando frustrados porque meu filho, eu cobro dele as atividades da sala de aula. Chega lá em casa sem atividade eu falo: Cadê a sua atividade? *Ah..* e viaja no tempo. Mas eu cobro, tô em cima, tô cobrando. Eu tô me sentindo frustrada. Os professores tão se sentindo frustrados, eu tô me sentindo frustrado porque não tô conseguindo acompanhar a evolução dele e acaba que não tem uma saída. Não tem uma solução. Eu ponho *pra* ler, desligo a televisão, ponho de castigo, falo que não vai andar de bicicleta, vai ler um livro. *Tem para casa? Vamo fazer.* Ele vai lá, faz o que tem *pra* mandar e fala: *Hoje a professora não mandou para casa.* Então, tipo assim, fica sem esse retorno, porque pra mim ele fala uma coisa, pra vocês é outra história. Entendeu? Então fica meio desconexo esse nosso *feedback*. Ao mesmo tempo que ele fala que não tem para casa, vocês falam que mandam para casa. Então a gente fica sem entender; realmente a par da situação. Cobrando, eu cobro, todos nós cobramos (Reunião de pais, mãe, 28/02/2019).

A partir dos relatos ocorridos na reunião entre as famílias e a escola, verificamos a ideia apresentada por Wegner (2013, *apud* Kalman, 1998), sobre a participação não ser sinônimo de colaboração, pois as relações podem ser conflitivas, harmoniosas, cooperativas, políticas. Sendo assim, é no contexto da interação que o acesso à cultura escrita é construído e a apropriação é possível. As professoras e as famílias acordaram que, a partir daquele dia, as atividades de casa seriam enviadas diariamente, independentemente da quantidade de alunos que as realizasse.

Como já dito anteriormente, as famílias apresentam expectativas em relação à produção escrita dos estudantes e o relato da reunião nos sugere uma preocupação, principalmente no que diz respeito às atividades de casa, uma vez que é o momento em que as famílias podem acompanhar o desenvolvimento das atividades propostas pela escola. A presença das famílias nos eventos realizados pela escola também é vista como um termômetro da participação dessas famílias nos processos de ensino e aprendizagem, que legitima ou não os trabalhos produzidos no ambiente escolar.

Tomando como enfoque a participação das famílias no *Sarau Literário*, com o intuito de verificar as suas expectativas quanto à produção escrita dos estudantes do quinto ano, observamos, no dia do evento, uma pequena presença das famílias. Dos trinta alunos da turma investigada, consegui conversar com duas mães que estiveram presentes no dia do evento:

[...] gostei de ver o trabalho do meu filho, ver que ele tá fazendo as coisas na escola. Mas tô indo embora porque tá chovendo muito (Entrevista, mãe, 17/05/2019).

[...] vim com meus filhos e chamei minha vizinha pra conhecer a escola e ela também gostou. [...] eu não terminei os estudos, mas eu sei que é importante pra ele a escola e falo isso com ele todo dia. Ele vê eu saindo a noite pra vir estudar, eu estudo aqui de noite (Entrevista, mãe, 17/05/2019).

Os depoimentos das mães, embora pontuais, corroboram com o discurso da direção da escola sobre a satisfação das famílias em ver a produção dos estudantes e, dessa forma, as famílias também reconhecem a importância da instituição na vida dos alunos, legitimando os processos de ensino e aprendizagem, principalmente em relação aos usos da leitura e da escrita. A escola, assim, representa para as famílias um espaço privilegiado de apropriação da leitura, da escrita e de conhecimentos que possibilitem ascensão social aos filhos. Dessa forma, para as famílias, os materiais escritos precisam estar não somente disponíveis, mas também oferecer situações de aprendizagem.

3.4 A professora

Durante o período de observação, a professora Suzana, regente da turma de quinto ano na qual a pesquisa foi realizada, produziu diversos apontamentos direcionados à leitura e à escrita dos estudantes. Em nosso primeiro contato como pesquisadora e professora, Suzana fez um breve relato da turma sobre as suas impressões no que se refere aos aspectos comportamentais e a relação dos seus alunos com a leitura e a escrita. A princípio, relatou-me que a metade dos estudantes tinha sido seus alunos no ano anterior e que com esses alunos tinha

realizado um intenso trabalho de leitura e produção de textos, durante as turmas flexíveis, já mencionadas anteriormente. Os demais alunos eram provenientes do turno da tarde.

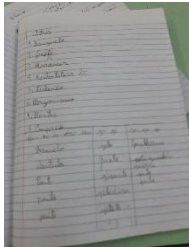
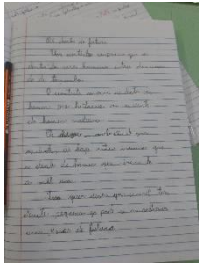
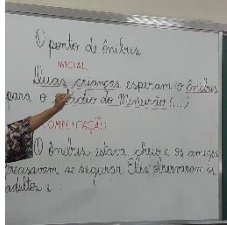
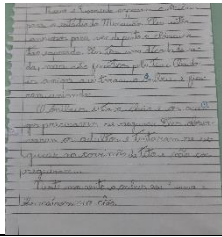
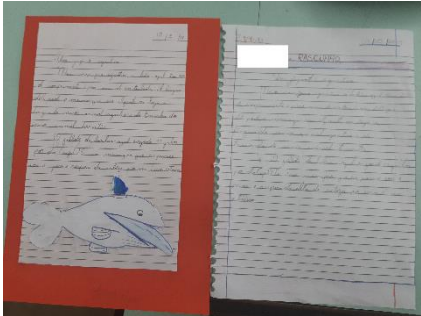
Acompanhei as aulas da professora Suzana durante o período letivo, de fevereiro a dezembro do ano de 2019. A observação diária das aulas possibilitou uma aproximação de algumas práticas realizadas pela professora, como: as intervenções, a condução ou não da escrita, a sua relação com a leitura e a escrita e as suas impressões com relação à leitura e à escrita dos seus alunos. Esse movimento foi fundamental para a apreensão das expectativas da professora Suzana com relação aos usos da escrita pelos estudantes.

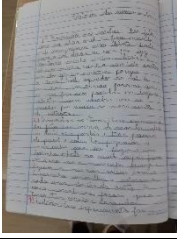
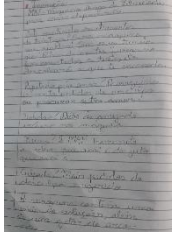
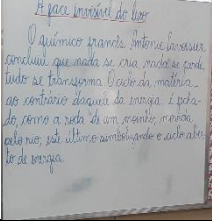
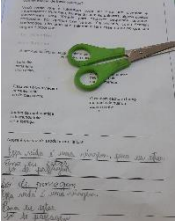



Observei, além das produções de escrita para o *Sarau Literário*, foco de análise deste trabalho que serão abordadas no capítulo a seguir, outras produções de textos realizadas no cotidiano escolar pela turma. O objetivo era o de apreender os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos, estudantes e professora, aos usos da escrita no cotidiano escolar, ou seja, como significam as práticas de letramento das quais participam.

Identifiquei a escrita nos murais dos espaços de convivência da escola, nos quadros de avisos, nas brincadeiras pintadas no chão do pátio, nas portas das salas, nas paredes, nos armários, nos livros e cadernos dos alunos, entre outros. Focalizando o contexto da sala de aula, identifiquei as atividades relacionadas à produção de textos escritos nos quais os estudantes se envolviam. Foram 13 atividades de produção escrita, registradas ao longo do período de observação da sala de aula pesquisada.

O Quadro 4, apresentado a seguir, foi elaborado com o intuito de mostrar as situações de escrita na sala de aula e está organizado da seguinte forma: na primeira coluna, apresento o tipo de escrita; na segunda, realizo a descrição da atividade; na terceira, disponibilizo uma imagem do artefato.

Quadro 04 – Situações de escrita na sala de aula pesquisada

Tipo	Descrição da Atividade	Foto
Ditado	Ditado de palavras com algumas dificuldades ortográficas, conforme denominado pela professora.	
Cópia do texto: “Os dentes do futuro”	O texto foi elaborado a partir de uma proposta retirada do livro didático. A professora iniciou a escrita do texto no quadro e os alunos foram ajudando na elaboração do conteúdo do texto, respondendo às perguntas propostas pela professora. Ao final, os alunos copiaram o texto no caderno.	
Correção individual de produção de texto	Correção de produções de texto realizadas pelos estudantes.	
Elaboração de roteiro para a produção de texto – Crônica	Atividade de produção de texto realizada em sala pelos alunos a partir de uma leitura de uma história em quadrinhos proposta pelo livro didático. A professora explicou, no quadro, todos os passos para a elaboração da produção.	
Produção de Texto de Autoria	Produção de texto elaborada por um estudante.	
Produção de texto coletiva – estudantes e professora	Texto elaborado a partir de uma proposta do livro didático. A professora escreveu no quadro as principais informações que deveria conter no texto, a partir de um infográfico apresentado no livro. Em seguida, os estudantes realizaram a produção de um texto informativo, de acordo com as informações relacionadas no quadro.	

Produção de texto coletivo -Relatórios de experimento realizados nas aulas de Ciências	Relatórios de experimentos realizados em sala, coletivamente. A professora escreve e transcreve no quadro as informações sobre os experimentos, conforme seu entendimento e o entendimento dos estudantes.	
Produção de texto individual - Anúncio	Texto produzido individualmente pelos alunos, na sala de aula. O objetivo era criar um anúncio de uma invenção pensada e elaborada pelos estudantes.	
Cópia do texto do quadro	Cópia do texto intitulado “A face invisível do lixo”, realizada pela professora no quadro e pelos estudantes no caderno.	
Produção de texto individual – Haikai	Os estudantes produziram textos de Haikai para apresentar no Sarau Literário.	
Cópia de texto – Haikai	Os estudantes realizaram cópias dos haikais extraídos do livro “Os Haikais do Menino Maluquinho”, para compor a apresentação da produção escrita dos alunos do quinto ano no evento Sarau Literário.	
Produção e Correção de respostas no livro didático e no caderno de aula.	Elaboração de respostas para as questões propostas pelo livro didático e correção das atividades no livro e no caderno.	
Produção e Correção de respostas em Avaliação Formal	Elaboração de respostas para as questões propostas pelo livro didático e correção das atividades	

No Quadro 4, observamos a ocorrência das seguintes atividades relacionadas à escrita: produção de texto individual, produção de texto coletivo,

cópia do texto do quadro, ditado de palavras, relatórios de experimentos, produção e correção de respostas no livro didático, produção e correção de respostas em Avaliação Formal. A partir da leitura do Quadro 4, é possível constatar uma maior recorrência de duas atividades relacionadas à produção de texto: os textos de autoria dos estudantes e os textos transcritos do quadro. Dessa forma, considerando as possibilidades de participação nas atividades de produção de textos no cotidiano do quinto ano, a descrição proposta nesta seção se concentrará em tais atividades e posteriormente serão apresentadas as análises, conforme já anunciado.

O ditado de palavras foi uma situação de escrita bastante recorrente na sala de aula, utilizada pela professora para a correção da grafia de palavras. De acordo com a professora, essa atividade de escrita ajuda os alunos a escrever corretamente e era uma atividade que a professora demonstrava apreciar bastante. Após realizar o ditado das palavras, a professora realizava a sua escrita no quadro e solicitava que os alunos corrigissem as palavras no caderno. Nessa situação, verificamos a recorrência também tanto da escrita autônoma como da cópia, uma vez que a correção deveria ser realizada copiando as palavras corretas do quadro.

A cópia do quadro foi outra atividade de escrita bastante utilizada na sala de aula pesquisada. A professora recorria ao quadro para realizar todas as correções escritas, ao passo que também realizava o monitoramento da escrita dos estudantes, percorrendo a sala, de mesa em mesa, para a verificação dos cadernos. A cópia acontecia para efeito de correção de atividades no caderno e no livro didático, e também ocorria durante os processos de produção de textos escritos. A professora da turma recorria a essa prática escolar, com o intuito de ajudar aos estudantes que apresentavam dificuldade com a escrita, das mais diversas ordens, como: ortografia, elaboração de parágrafos, estrutura do texto, entre outros.

Nas atividades de produção de texto, os estudantes elaboravam de forma coletiva e com a condução da professora, um roteiro de escrita, um planejamento das etapas que deveriam ser seguidas para a produção de texto proposta. Nessas atividades, os estudantes também produziam texto de autoria e textos coletivos. A turma apresentava uma maior adesão para produzir os textos de forma coletiva, uma vez que era nesses momentos que havia maior e mais intensa participação dos estudantes, em relação às demais atividades de escrita.

No período observado, os estudantes produziram textos de diversos gêneros (anúncio, crônica, texto Informativo) e a professora, em todas essas atividades de produção de texto, apresentava as ações de roteirizar e planejar a escrita. Apresentava, também, uma certa preocupação com a participação dos estudantes nessas atividades, quando, em diversos momentos da sala de aula, buscava apreender a atenção dos estudantes e envolvê-los nas atividades. A produção de respostas para as atividades propostas no livro didático e/ou nas avaliações formais também eram alvo do trabalho com a escrita, e a professora, nesses momentos, enfatizava os aspectos para o que considerava uma boa resposta: a escrita com clareza e de forma a apresentar uma ideia completa; a compreensão da pergunta realizada; a elaboração prévia da resposta antes de transpor para o papel.

A correção e a reescrita dos textos também eram ações presentes no trabalho com a produção de textos, na elaboração de respostas às atividades do livro didático e também em avaliações formais. A professora, em alguns momentos, explicitou a importância que dava a essas ações de corrigir e reescrever, muito presente em suas falas cotidianas, direcionadas aos estudantes *“Tem que reescrever pra melhorar o texto”* e *“Você aprende também quando corrige”*.

Ao longo do desenvolvimento das produções, direcionei o meu olhar para as atitudes dos estudantes frente às propostas de escrita que lhes eram apresentadas. Desse modo, foi possível observar algumas ações desenvolvidas pelos estudantes em sala de aula, o que permitiu identificar alguns padrões estabelecidos pelos estudantes durante a realização das produções de texto, já descritas anteriormente, e que serão retomadas de forma mais aprofundada no Capítulo 4. Essas primeiras impressões da disponibilidade da escrita e das condições de participação no contexto da sala de aula permitiram a organização de uma estrutura significativa de eventos de letramento que possibilitaram a compreensão das interações que aconteciam em torno da escrita no cotidiano escolar.

Observei que existe um processo que se repetiu durante as atividades de produção de texto. As propostas que conduziam as produções de texto eram do livro didático, importante suporte de aprendizagem para os alunos, de acordo com a professora Suzana. A cada nova produção, Suzana pedia aos alunos que

acompanhassem, no livro, a leitura das orientações a serem seguidas para realizar a escrita proposta.

Após a leitura, Suzana dirigia-se ao quadro e elencava as orientações de maneira sucinta e explicava cada uma delas para os alunos. Em seguida, escrevia no quadro o início do texto, conforme dizia, “*um modelo para os alunos que não faziam nada ou para aqueles que apresentavam muitas dificuldades*”. Outra prática de Suzana era a de discutir oralmente com os alunos o desenvolvimento do texto, a escolha dos personagens, do cenário, desfecho e outros elementos que poderiam compor aquele texto, conforme também o gênero textual abordado.

Ao final, alguns alunos debruçavam-se na escrita dos textos, outros paravam na parte escrita pela professora no quadro e esperavam até que ela completasse o texto, e ainda tinham aqueles que continuavam a escrever até certo ponto do texto, mas desistiam e optavam por esperar o texto escrito pela professora, e um último grupo de alunos que não realizava a atividade. A seguir apresento as aulas direcionadas à produção de um texto informativo intitulado “*A baleia azul*”, uma proposta do livro de Língua Portuguesa, com o objetivo de apresentar o movimento realizado pela professora durante as aulas, conforme descrito anteriormente, e assim apreender as suas expectativas em relação à produção escrita dos alunos do quinto ano.

A professora Suzana entra na sala e passa a escrever no quadro: *Informações importantes*. Em seguida, pergunta a um aluno o que ele achou de mais importante no infográfico visto antes do recreio e começa a elencar no quadro. A professora avisa que estão fazendo um planejamento. Terminado o planejamento, a professora entrega uma folha para cada aluno e pede que escrevam o texto, conforme o planejamento (Diário de campo – 03/05-2019).

A produção do texto informativo, cujo título seria “*A baleia azul*”, foi iniciada no dia três de maio, com a leitura de um infográfico apresentado no livro, junto com a proposta de produção. A professora Suzana realizou uma discussão com os alunos sobre o infográfico.

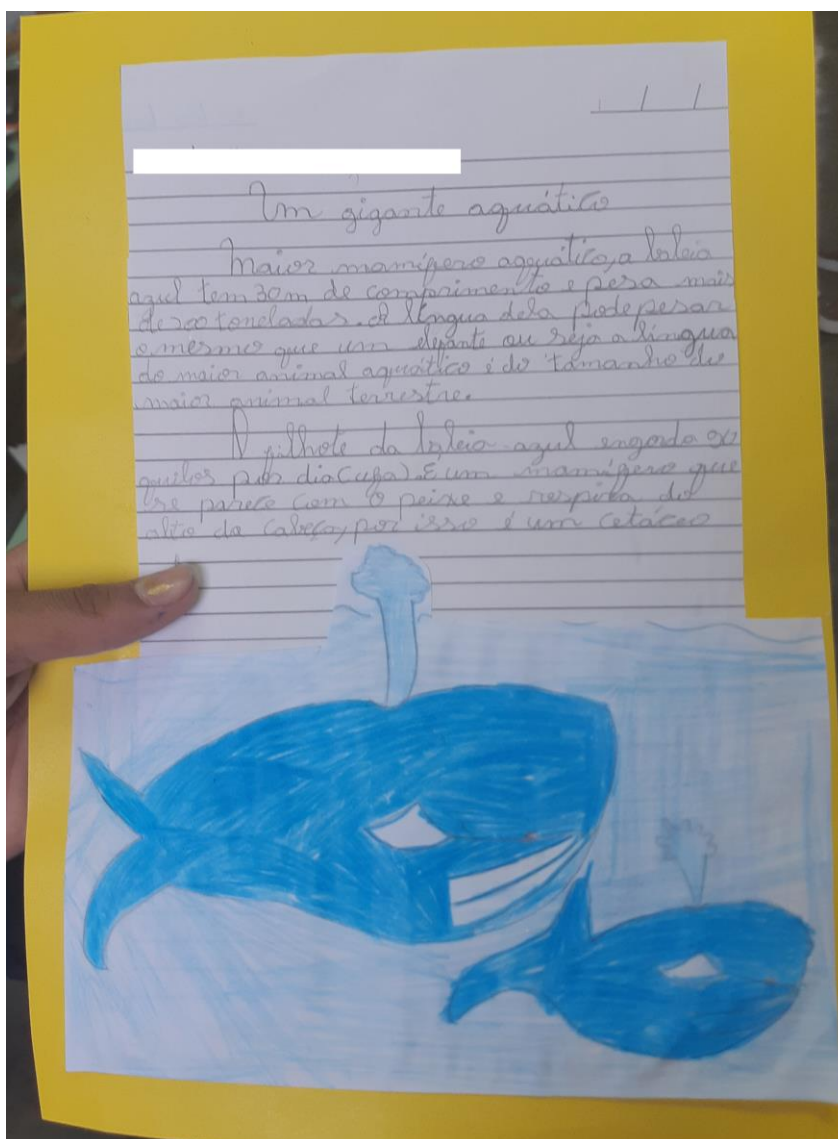
Conforme transcrito do diário de campo, a professora Suzana escreve no quadro as informações que deveriam conter no texto dos alunos, e logo após

entrega uma folha para cada aluno escrever o seu texto. Essa produção continua na aula seguinte, dia sete de maio:

Após arrumar a sala e trocar alguns alunos de lugar, a professora avisa que irão continuar a produção de informativo sobre a Baleia Azul. Enquanto fala, Suzana escreve o texto novamente no quadro. Alguns alunos conferem a escrita em seus cadernos, enquanto outros terminam de copiar. Os alunos parecem estar empenhados em realizar a atividade. (Diário de campo – 07/05/2019).

Após a realização dessa parte da produção, a professora escreve a segunda parte do texto no quadro e os alunos copiam. Os alunos entregam a produção para a professora. Na aula seguinte, ocorrida no dia dez de maio, a professora entrega os textos e pede para que os alunos façam a reescrita observando os espaçamentos dos parágrafos, a letra maiúscula, entre outros. Nesse momento, a professora solicita que os alunos realizem o desenho da baleia azul, ao final, para ilustrar o texto. De acordo com Suzana, os alunos gostam de desenhar e isso serve como incentivo para a escrita. Para os alunos, a professora informou que a ilustração é uma parte importante do texto informativo, uma vez que mostra para o leitor, que talvez desconheça, como é o animal do qual é falado o texto.

Figura 06 - Produção de texto entregue a professora – versão final



Fonte: Arquivos da Pesquisa, 2019

As aulas direcionadas para a produção de textos para o *Sarau Literário* também seguiram esse caminho, sem, contudo, a proposta partir do livro didático. Em conversa, a professora Suzana relatou que a ideia de produzir haikais com os estudantes partiu de outra professora regente da escola, Joana, e que também trabalha com uma turma de quinto ano. A professora Joana relatou-me que o objetivo do trabalho era o de transpor as dificuldades apresentadas pelos alunos do quinto ano no que diz respeito à leitura e à escrita, e desenvolver uma produção na

qual os alunos se interessassem e se envolvessem. Ao ler alguns haikais para a sua turma, a professora Joana percebeu o interesse dos estudantes que solicitavam que ela lesse cada vez mais. A partir desse fato, levou a sugestão para a reunião de quarteto, para as demais professoras do quinto ano, que aceitaram a proposta:

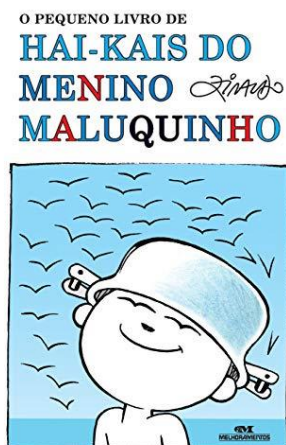
A Joana trouxe a ideia do haikai na reunião de quarteto, pra gente fazer com os três quintos anos, porque ela leu Haikai para os alunos dela e eles gostaram e se interessaram muito [...] [...] experimentei na minha sala e tive o mesmo resultado. Achei que eles se envolveram, gostaram da questão da rima, desse ritmo que tem. E eu passei para eles a proposta de escrita e todo mundo se envolveu [...] (Entrevista, professora, 16/05/2019).

No fragmento de entrevista apresentado, observamos que, segundo o relato da professora Suzana, “*ao experimentar*” em sua sala, os estudantes aprovaram a ideia e demonstraram envolvimento e interesse pelo Haikai. No processo de construção do trabalho a ser realizado para o *Sarau*, observamos a opção das professoras por realizar uma produção escrita que propiciasse a participação dos estudantes, avaliada pela demonstração de interesse e envolvimento.

Considerando a discussão apontada por Kalman (2004) sobre apropriação, acesso e participação da cultura escrita, vemos que a participação dos alunos na produção de escrita de haikais para o *Sarau Literário*, na perspectiva da professora Suzana, se deu a partir do interesse e envolvimento dos alunos nas atividades propostas. Ao recorrermos ao conceito de acesso, vemos as oportunidades para participar dos eventos de escrita para a produção do *Sarau*, as situações ocorridas em sala em que os estudantes trocaram informações, emitiram opiniões, elaboraram a escolha do tema do haikai. Em outras palavras, situações em que o sujeito se posiciona frente a outros leitores e escritores.

Na primeira semana do mês de maio, iniciou-se o trabalho para ser apresentado no *Sarau Literário* que aconteceu no mesmo mês, com a leitura do livro *O pequeno livro de haikais do Menino Maluquinho*, realizada pela professora.

Figura 07 – Reprodução da capa do livro Hai-kais do Menino Maluquinho



Fonte: Arquivo da Pesquisa, 2019

Na primeira aula destinada à produção escrita de haikai, Suzana levou para a sala alguns exemplos de haikais impressos em folha que foram retirados da internet. A professora fez uma leitura coletiva do texto escrito na folha de atividade, elaborado pelas professoras do quinto ano do turno da manhã e compartilhado nas três turmas.

Vamos brincar de fazer poemas?

Você sabia que a Literatura pode ser uma arte divertida e interessante? Pois bem, brincando com as palavras, alguns poetas descobriram uma fórmula para escrever pequenos poemas, compostos por apenas três versos. Os Hai-kais, como ficaram conhecidos, são uma arte milenar e têm esse nome porque sua origem é japonesa.

*Hai = brincadeira
Kai = harmonia*

A arte que nasceu no Japão também tem seu espaço no Brasil. Escrever um Haikai também é um desafio e tanto!

*Tudo dito
Nada feito,
Fito e deito.*

*Essa vida é uma viagem
Pena eu estar
Só de passagem*

Casa com cachorro brabo

*Jardim da minha amiga
Todo mundo feliz
Até a formiga.*

*A palmeira estremece
 Palmas pra ela
 Que ela merece
 Meu anjo da guarda
 Abana o rabo.*

Agora é a sua vez de produzir o Hai-kai!

(Atividade entregue aos estudantes - 13/05/2019)

Após a leitura coletiva, Suzana realizou uma discussão com os estudantes, a respeito das características de textos dessa natureza, chamando-lhes a atenção para as rimas e contando-lhes a origem do haikai. Solicitou, então, que os estudantes produzissem um haikai, pensando nas características desse gênero e, quando finalizados, levassem até ela para que pudesse corrigi-los

[...] você vai fazer o seu Haikai e quando terminar traz aqui que eu vou dar uma olhada e entregar a folha A3 para que passem a limpo. Essa será a folha para a apresentação do Haikai no dia do Sarau. (Relato de atividade, professora, 13/05/2019)

A professora Suzana relatou que esse trabalho com os haikais foi pensando e executado como um trabalho de produção de texto que ela já realizava em sala. Observar e analisar as práticas da professora Suzana nos ajuda a compreender as suas expectativas com relação à produção escrita dos seus alunos:

Eu pensei nesse trabalho como uma produção de texto, porque é o que eu faço na sala, então, por exemplo, a gente já fez uma produção de texto de crônica trabalhando a característica da crônica, né? Nós fizemos recentemente sobre texto informativo, nós fizemos um texto sobre a baleia azul que eles se envolveram demais e esse Haikai que foi para Sarau, mas foi um trabalho de produção de texto também. Então eu considero como um trabalho que é feito continuamente na escola e o Sarau vai ser um momento para demonstrar o que está sendo feito, porque se precisasse demonstrar uma crônica teria como, eu tenho registro. Se fosse para colocar textos variados teria como colocar o texto informativo produzido por eles, as crônicas e os Haikais. Então é um trabalho que tem acontecido, não é uma coisa que a gente parou nosso ritmo para fazer, não parou o planejamento para fazer (Entrevista, professora, 13/05/2019).

Nesse sentido, tornou-se fundamental acompanhar as aulas destinadas não somente à produção de texto para o Sarau Literário, evento escolhido para analisar as produções escritas pelos estudantes e os significados atribuídos por eles a essas práticas, mas observar também outras aulas destinadas à produção de texto no cotidiano da turma da professora Suzana. Assim, foi possível verificar as suas expectativas em relação à produção escrita dos seus alunos.

Outra produção realizada pelos estudantes foi a reprodução/cópia dos haikais que mais gostaram de ler. A professora Suzana explicou a proposta e entregou para os alunos flores de papel colorido, suporte no qual os estudantes deveriam escrever os haikais, cujo propósito era o de construir uma árvore de haikais que fez parte da exposição dos alunos do quinto ano no *Sarau Literário*. Segundo a professora, esse trabalho não teve como objetivo estabelecer juízo de valor sobre as produções de escrita realizadas pelos estudantes no ambiente escolar, mas se propôs a analisar os sentidos atribuídos por esses estudantes às suas escritas.

Sendo assim, ao acompanhar as atividades de escrita propostas na turma pesquisada, verifiquei que os usos da leitura e da escrita obedecem às particularidades do seu contexto de uso, aos objetivos dos usuários, aos efeitos esperados e às ideias e significados que orientam a sua participação, conforme nos aponta Kalman (2004). Ou seja, as atividades de escrita escolar, mesmo sendo planejadas para cumprirem objetivos específicos da escola e utilizadas com o foco no ensino e na aprendizagem da língua escrita, são significadas pelos estudantes e realizam usos e funções sociais da leitura e da escrita, mesmo com a marca do letramento escolar.

3.6 Os estudantes

O estudo da participação nos eventos de leitura e escrita tem como enfoque o interesse de compreendê-los como práticas sociais e não como um conjunto de habilidades que se concentram na manipulação mecânica dos elementos isolados do texto. Nesse sentido, procuramos apreender os

significados dados pelos estudantes aos usos que fazem da escrita no cotidiano escolar, a partir da análise de eventos de letramento ocorridos na sala de aula pesquisada e que envolviam a produção de textos escritos e das expectativas desses estudantes com relação às atividades de escrita realizadas.

Tendo como foco de análise o *Sarau Literário*, buscamos apreender as expectativas dos estudantes em relação aos usos da escrita na etapa de escolarização que se encontram, ou seja, o esforço aqui foi o de responder a seguinte questão: quais são as práticas de escrita projetadas pelos estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental ao final dessa etapa de escolarização?

A produção de texto de haikais para o *Sarau Literário* foi planejada pelas professoras do quinto ano e teve como objetivo principal garantir a participação, o acesso e a apropriação da escrita pelos estudantes, por meio do envolvimento e da participação nos eventos de sua escrita. Para produzir os haikais, os estudantes trocaram informações entre eles quanto à produção das rimas, elaboração e escolha do tema, interagiram com a professora Suzana e com a pesquisadora presente nas aulas, seja para dar uma sugestão de tema seja para aprovar ou não a escrita realizada por eles.

[...] eu fiz assim, tá bom?
 [...] o que rima com bicicleta?
 [...] falei sobre a flor, gosto de flores!
 [...] a professora disse que o meu tá bom, agora é só fazer o desenho!
 (Produção de Haikais – 13/05/2019)

O trecho traz algumas falas de estudantes com relação às suas produções escritas. É possível observar que as interações acontecem com o intuito de verificar se a escrita está condizente com a proposta feita pela professora, há uma busca pela avaliação/aprovação dos colegas “*eu fiz assim, tá bom?*”; expressa também a relação de poder presente na sala de aula, a professora posta como a detentora do saber “*a professora disse que o meu tá bom ...*”; revela que a sala de aula também é um espaço para compartilhar conhecimento “*o que rima com bicicleta?*”.

Os estudantes também realizaram reproduções/cópias dos haikais que mais gostaram de ler, com o objetivo de construir uma árvore de haikais que foi exposta no dia do *Sarau Literário* como parte do trabalho realizado pelas turmas do

quinto ano do turno da manhã. Essas escritas foram feitas em flores de papel colorido, previamente recortadas pela professora.

Além de caracterizar as práticas de letramentos nos contextos escolares em que os estudantes participam cotidianamente, propus-me também a investigar os significados atribuídos por estes sujeitos às suas práticas letradas. Para isso, além de acompanhar as atividades realizadas pelos estudantes, realizei entrevistas individuais e grupos de conversas para investigar os sentidos atribuídos por eles às suas produções. Nos grupos de conversas, os estudantes relataram as atividades realizadas para o *Sarau Literário*.

Os estudantes relataram as leituras de haicais realizadas em sala de aula e as produções dos seus próprios haicais. Durante os relatos, os estudantes descreveram as suas experiências com a produção do haicai da autoria deles e com a cópia dos haicais que mais gostaram de ler:

Yara: Eu preferi copiar porque assim eu sei que não vou errar.

Bruno: A que a gente teve que criar, porque é meu e eu não copiei de ninguém. As pessoas vão ver a minha criatividade (Entrevista, estudantes, 16/05/2019).

O exercício de investigar as expectativas projetadas pelos estudantes possibilitou apreender os sentidos atribuídos por esses estudantes às suas práticas letradas, tendo como enfoque o evento *Sarau Literário*. Porém, como dito anteriormente, outras aulas destinadas à produção de texto foram acompanhadas por meio da observação participante, bem como o cotidiano da sala de aula, com o intuito de analisar os eventos de letramento que acontecem nesse espaço e verificar como ocorre a participação dos estudantes nos eventos, o que esses estudantes reconhecem como escrita, como avaliam a produção de um bom texto, quais são os usos que fazem da escrita e como significam esses usos, para identificar as suas estratégias para a construção de sentidos dos textos nas práticas sociais de leitura e escrita.

As considerações apresentadas neste capítulo demonstram diferentes expectativas dos atores que constituem a escola, com relação às práticas de escrita dos estudantes do quinto ano, tendo como foco de análise o *Sarau*

Literário, apresentado como uma das práticas escolares onde essas ações (de ler e escrever) são evidenciadas. As expectativas projetadas para o *Sarau Literário* quanto às produções escritas a serem apresentadas para as famílias revelaram algumas tensões entre as expectativas da direção e coordenação relacionadas ao trabalho de leitura e escrita no quinto ano e as decisões tomadas pela professora, com relação à produção realizada pelos estudantes.

A organização do trabalho realizada pela professora demonstra que ela tem clareza do ritmo de uma sala de aula e sabe diferenciá-lo de uma agenda que é institucional, ou seja, a professora percebe claramente o que é um calendário institucional e o que é um calendário das atividades que ela desenvolve em sua turma. Explicitar essas tensões entre esses diferentes níveis permitiu verificar as diferentes repercussões e enraizamentos que o trabalho realizado em sala de aula obteve, demonstrando que existem muito mais relações constitutivas entre uma dimensão de macroanálise e uma dimensão de microanálise do que uma separação entre elas, o que confronta também a visão de que somente a dimensão de macroanálise influencia a dimensão microanálise, uma vez que nessas relações as influências são mútuas.

No próximo capítulo, apresento um estudo aprofundado das interações que se materializaram nos eventos de letramento observados, considerando as relações entre participação, acesso, apropriação e condições de produção. Nesse estudo, analisei, a partir de uma perspectiva interpretativista, os significados que os participantes expressaram em suas interações sobre a escrita.

CAPÍTULO 4 - SENTIDOS DA ESCRITA NO CONTEXTO ESCOLAR

Tomando por base a constituição do letramento como práticas situadas em contextos culturais singulares (STREET, 2013) e a noção de que eventos mediados pela escrita podem ser observados nos processos interativos entre as pessoas (STREET, 2013; HEATH, 1983), ajustamos a lente para compreender os sentidos atribuídos pelos estudantes às suas produções escritas no cotidiano escolar. Ao adotar tal perspectiva, retomo as noções de eventos e práticas de letramento, bem como as condições de participação, acesso e de apropriação da cultura escrita (KALMAN, 2003), como conceitos norteadores do processo de identificação, descrição e análise de eventos de letramento vivenciados pelos sujeitos da pesquisa durante a produção de textos escritos para o *Sarau Literário*.

Neste capítulo, inicialmente, retomamos algumas atividades, já descritas no Capítulo 1, em que reconhecemos situações de escrita na sala de aula pesquisada, também consideradas como “escrita” pelos participantes do grupo e as interações ocorridas durante essas atividades. A intenção é a de analisar a disponibilidade da escrita nesse espaço, as condições de participação dos sujeitos nos eventos envolvendo a escrita, e sobre quem estaria apto a participar desses eventos como membro do grupo.

A partir da descrição desses eventos, buscamos discutir as diferentes formas de participação dos estudantes nos eventos de escrita, construindo um conhecimento detalhado sobre as condições que permitem o acesso à cultura escrita e os processos de apropriação da cultura escrita. Acreditamos que, dessa forma, conseguiremos estabelecer as relações necessárias para o alcance do objetivo central desta investigação.

4.1 Padrões de interação em atividades de escrita na sala de aula

No Capítulo 3, na seção *A professora*, verificamos que a sala de aula pesquisada apresentou uma variedade de práticas de escrita, cujas funções

estavam ligadas ao ensino e aprendizagem da língua escrita, obedecendo assim aos objetivos e usos inerentes ao ambiente escolar. Essas primeiras impressões da disponibilidade da escrita e das condições de participação no contexto da sala de aula permitiram a organização de uma estrutura significativa de eventos de letramento que possibilitaram a compreensão das interações que aconteciam em torno da escrita no cotidiano escolar. Nesta primeira seção faremos a descrição e análise das interações em torno das atividades de escrita.

Ao buscar compreender os padrões de interação estabelecidos entre os participantes durante a realização das atividades de produção de texto individual e cópia de texto do quadro, identifiquei ações desenvolvidas pelos estudantes da turma pesquisada de forma organizada e padronizada. Para dar visibilidade a essas ações, optei por descrevê-las utilizando categorias analíticas, com o intuito também de revelar como os estudantes estavam organizados durante as atividades de escrita, como respondiam a essas atividades por meio da participação e como essas atividades tornavam-se acessíveis ao grupo.

Os registros (caderno de campo, registros em áudio e vídeo) realizados durante o período de observação apontaram as seguintes ações dos participantes:

1. *Leitura da proposta de produção escrita:* Os estudantes liam a proposta de produção de texto apresentada pelo livro didático;
2. *Debate de ideias:* Discutiam a proposta com a professora e com os outros estudantes;
3. *Construção de roteiro:* Contribuíam com ideias e sugestões para a elaboração do roteiro para desenvolver o texto a ser produzido;
4. *Cópia do quadro:* Escreviam o roteiro elaborado coletivamente, no caderno;
5. *Elaboração de texto oral:* Participavam da elaboração do texto oral a partir do roteiro escrito no quadro;
6. *Produção do texto:* Realizavam a escrita autônoma do texto a partir das orientações dadas pela professora e discutidas com os outros estudantes;

7. *Cópia do texto do quadro*: Copiavam o texto escrito pela professora no quadro, elaborado de forma coletiva e oral;

8. *Correções do texto*: Realizavam as correções solicitadas pela professora e/ou pelos colegas.

As categorias enumeradas acima referem-se às ações recorrentes que foram desenvolvidas pelos alunos. Entretanto, devemos considerar que essas ações foram propostas pela professora, sugerindo que a professora teria um papel essencial na definição das condições em que o acesso à escrita se daria na sala de aula. Uma análise dessas ações desenvolvidas pelos participantes possibilitou ver que os estudantes tiveram acesso à escrita de diferentes maneiras, como, por exemplo, durante a leitura da proposta de produção de texto no livro didático, ora feita silenciosamente, ora liam com a professora. Os estudantes desenvolveram formas particulares de acesso à escrita, ao realizar a produção de texto de forma autônoma e ao corrigir suas produções diante da solicitação de outros colegas, sem a intervenção direta da professora.

O debate de ideias sobre a proposta de escrita e a elaboração coletiva de um roteiro inicial de escrita eram momentos em que se dava uma maior participação dos estudantes. Durante a elaboração do texto oral, tanto a professora como os estudantes contribuíram para a produção. A professora demonstrava preocupação com os aspectos estruturais do texto, como, por exemplo, uso de parágrafos, uso de letras maiúsculas. Os estudantes, por sua vez, questionavam acerca do enredo da história como, por exemplo, o que poderia acontecer com os personagens ao longo da escrita do texto.

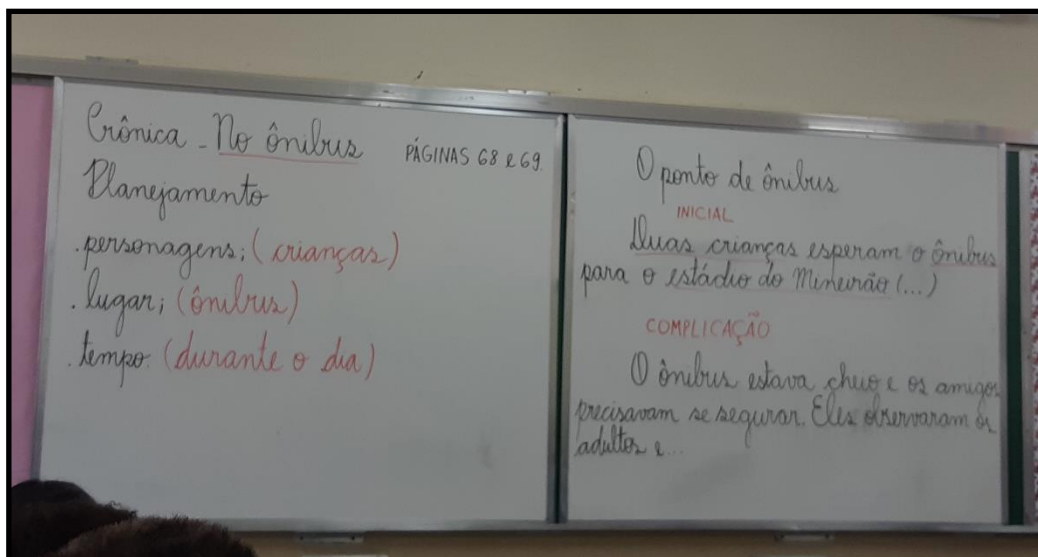
Essa visão geral das ações desenvolvidas pelos participantes em sala de aula possibilitou identificar também alguns dos padrões estabelecidos pelo grupo na construção do acesso à escrita em sala de aula: como a turma se organizava frente às propostas de produção de texto, como se dava a participação desses estudantes nas atividades e como esse grupo significava essas práticas de escrita desenvolvidas no cotidiano escolar.

Durante a observação das atividades de produção de texto, identifiquei também algumas ações da professora que se repetiam no desenvolvimento dessas

atividades: a elaboração inicial de um roteiro de escrita, a discussão dos elementos textuais, a produção de texto oral e coletivo, a solicitação da produção de texto realizada pelos estudantes, o monitoramento da escrita, a transcrição do texto pela professora no quadro, a correção do texto entregue pelos estudantes, a solicitação da reescrita do texto.

As atividades que envolviam a produção de textos escritos apresentaram um padrão quanto ao modo como foram desenvolvidas. Todas as atividades relacionadas à produção de texto foram extraídas do livro didático de Língua Portuguesa¹² adotado pela escola para o quinto ano do ensino fundamental. Antes de iniciar cada produção, a professora Suzana dirigia-se ao quadro e realizava um roteiro de escrita que, conforme as suas palavras: “*ajudava os alunos a pensar sobre os pontos principais do texto a ser escrito e a organizar as suas ideias de forma mais clara e objetiva*”. Esse roteiro era elaborado a partir de discussões realizadas entre a professora e os estudantes sobre o tema abordado na proposta de escrita. A figura 8 é uma fotografia tirada do quadro da sala de aula, após a elaboração de um roteiro para a realização de uma produção de texto:

Figura 08 – Roteiro para a produção de texto



Fonte: Arquivos da Pesquisa, 2019

¹²TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MRCHESI, Vera. ÁPIS LÍNGUA PORTUGUESA. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2017.

Posteriormente, os elementos estruturais do texto eram retomados pela professora Suzana, como exemplo, se a produção escrita fosse de um texto narrativo, destacava a sua estrutura: apresentação, desenvolvimento, clímax e desfecho. Realizava, oralmente, a produção de texto considerando as sugestões dadas pelos estudantes, procurando também exemplificar cada elemento da composição textual. Durante esses momentos de “pensar e estruturar o texto”, foi possível verificar que havia uma preocupação da professora Suzana com relação à participação dos estudantes. Suzana realizava inúmeras perguntas, como se propusesse a instigar a curiosidade e viabilizar a participação dos alunos na construção do texto oral. Segue um trecho transcrito que nos ajuda a verificar essa ação:

A professora inicia a aula de Português com uma proposta de produção de texto extraída do livro didático – Escrita de Crônica. Escreve no quadro a palavra “Planejamento” e coloca os itens: Personagens; Lugar e Tempo. Em seguida pede para a turma ficar atenta às suas explicações e escreve no quadro: Fase Inicial – Apresentar os personagens e o local onde o fato acontece.

Suzana: A história pode começar de várias maneiras. Existem várias possibilidades. Olha o título “No ônibus”. Para onde as crianças estão indo?

Darlan: Pro Mineirão.

Suzana: Então, vai você vai precisar elaborar o início da história, escrevendo onde as crianças estão e para onde vão. Você pode escolher o nome dos personagens.

Nesse momento, Suzana diz à turma que, no segundo parágrafo, entrará uma complicação, um problema e orienta como os alunos iriam escrever. A professora escreve no quadro a palavra “Complicação”.

Suzana: Aqui, você vai pensar em um problema, uma complicação. Por exemplo, o ônibus estava cheio e os personagens precisavam se segurar. O que mais poderia acontecer?

Explicou ainda que, depois do problema tem o clímax, e que este é o ponto principal da crônica. Então escreve no quadro a palavra “Clímax”.

Suzana: O ônibus fez uma curva e... O que aconteceu?

Davi: Eles caíram no chão e um machucou.

Suzana: Essa é uma possibilidade. Cada um vai pensar no clímax da sua crônica.

A professora explica que, após o clímax, tem o desfecho da história e que isso significa que os alunos terão que pensar em uma solução para o problema.

Suzana: Como vai ser a solução desse problema? Os personagens sobreviveram? Chegaram ao Mineirão? Tiveram a ajuda de algum adulto? Acharam que foi uma aventura? Acharam que foi legal? Conseguiram descer do ônibus? (Relato de atividade, 25/03/2019)

A partir da descrição das orientações para o processo de escrita, é possível observar a persistência da professora em envolver os estudantes na atividade de escrita da crônica. Suzana direciona aos estudantes inúmeras perguntas ao longo da construção do texto oral, em um movimento que ela mesmo denominou de “Pensar o texto”, como em “*Para onde as crianças estão indo?*”; explica o que os estudantes precisarão fazer em cada parte do texto, de modo a viabilizar a produção desses estudantes. Segundo a professora, essas ações estimulam a criatividade dos alunos e ajudam aqueles que têm mais dificuldade na escrita. Marcuschi (2014) denomina essas ações de condições de produção do texto que, segundo a autora, “são as características básicas do contexto interlocutivo acionadas pelo sujeito, de forma consciente ou inconsciente, no decorrer do processo de elaboração do texto oral ou escrito” (MARCUSCHI, 2014, p. 64).

Nesses momentos de “pensar e estruturar o texto” oralmente, verificamos uma participação com mais intensidade dos estudantes, que respondiam as perguntas realizadas pela professora e conversavam entre si sobre as questões colocadas, como nos mostra o trecho a seguir:

Bernardo: Os meus personagens vão pro Mineirão, pro jogo do Galo.

Sueli: Eu não sei ainda...

Bernardo: Eu nunca fui no Mineirão. Quero ir no jogo do Galo.

Sueli: Eu também nunca fui lá.

Bernardo: Mas eles (os personagens) têm que ir de ônibus. A professora falou.

Sueli: Eu sei, mas não sei pra onde eles vão (os personagens).

Bernardo: Vou colocar que os dois meninos foram de ônibus e o ônibus quebrou e não conseguiram chegar a tempo do jogo. Coloca aí um lugar que você quer ir (Produção de texto – Crônica – 25/03/2019).

A partir dessa negociação de ações, observamos que os estudantes, nesse processo de produção do texto, imprimem as suas experiências, conhecimentos e intenções, como em “*Eu nunca fui no Mineirão*” e “*Coloca aí um lugar que você quer ir*”. É possível perceber que é a partir das suas expectativas, poderes e do lugar que ocupam na sociedade que definem o que incluem ou não no texto. Ou seja, os estudantes mobilizam diversas estratégias, que são influenciadas, por exemplo, pelas expectativas a respeito das formas de recepção desse texto pelos possíveis

leitores, pelo modo como serão avaliados a partir de suas escritas tanto pela professora como pelo grupo, como serão vistos dentro do grupo a partir da análise de suas produções escritas, por suas vivências e experiências dentro do universo escolar e fora dele, pelos elementos que estão presentes no seu cotidiano. Daí a importância do reconhecimento de práticas culturais, experiências linguísticas e conhecimentos sobre a escrita que os estudantes desenvolvem fora da escola e que podem servir de recursos para as reflexões propostas pela escola.

Nesse sentido, torna-se importante analisar o texto, em seu processo de planejamento, verbalização e construção, uma vez que ele deixa de ser compreendido como uma estrutura acabada e passa a ser visto como produto da atividade comunicativa dos sujeitos, concretizando-se nas interações sociais. Assim, para investigar os sentidos atribuídos pelos estudantes às atividades de escrita que participam no cotidiano escolar, torna-se necessário investigar também os processos interacionais que se dão na construção dos textos.

Durante a realização da atividade, após a elaboração do roteiro, Suzana solicitava aos estudantes que realizassem as produções de forma autônoma e individual, porém disponibilizava ajuda para quem manifestasse dúvidas, dificuldades e/ou desinteresse. Suzana costumava caminhar pela sala e verificar as produções escritas, corrigia eventuais erros ortográficos, chamava atenção para a elaboração de parágrafos, solicitava que alguns estudantes aumentassem a letra e/ou melhorassem a grafia, como mostra o fragmento a seguir.

Suzana: Vou entregar uma folha para cada um para que escrevam o texto de vocês. Vou ajudar com a escrita, mas vocês terão que pensar em cada parte do texto. Esta folha é pra ser devolvida, mesmo quem não conseguir terminar.

Carlos: É pra escrever o nome?

Suzana: É pra escrever o nome completo na folha. Escolham os nomes dos personagens como fizemos oralmente e não se esqueçam de marcar os parágrafos.

Nesse momento, a professora passa a andar pela sala e a olha folha por folha, vira-se para um aluno.

Suzana: Aumenta a letra.

Em seguida vira-se para outra aluna.

Suzana: Por que não escreveu nada ainda, Yara?

Yara: Tô sem ideia, fessora.

Suzana: Você é ótima para ter ideias, Yara. Começa o seu texto tentando responder para onde os dois amigos estavam indo. Depois pensa sobre o que pode ter acontecido com eles no caminho e o que eles fizeram para resolver o problema.

Yara: Tá bom, fessora. Vou escrever (Produção de texto – Crônica – 25/03/2019).

No trecho apresentado, observamos que a professora conduz os momentos de escrita, pedindo para que os alunos aumentem as letras, observem os parágrafos e sinais de pontuação. Percebemos, também, que há um movimento no sentido de fazer com que os estudantes tenham um engajamento no processo de produção de texto, utilizando-se de recursos como perguntas em relação aos acontecimentos da história, por exemplo. Esse movimento nos permite inferir que há uma iniciativa da professora de fomentar a participação dos estudantes nessas atividades de escrita, indicados pelos seus gestos de ajuda e de motivação.

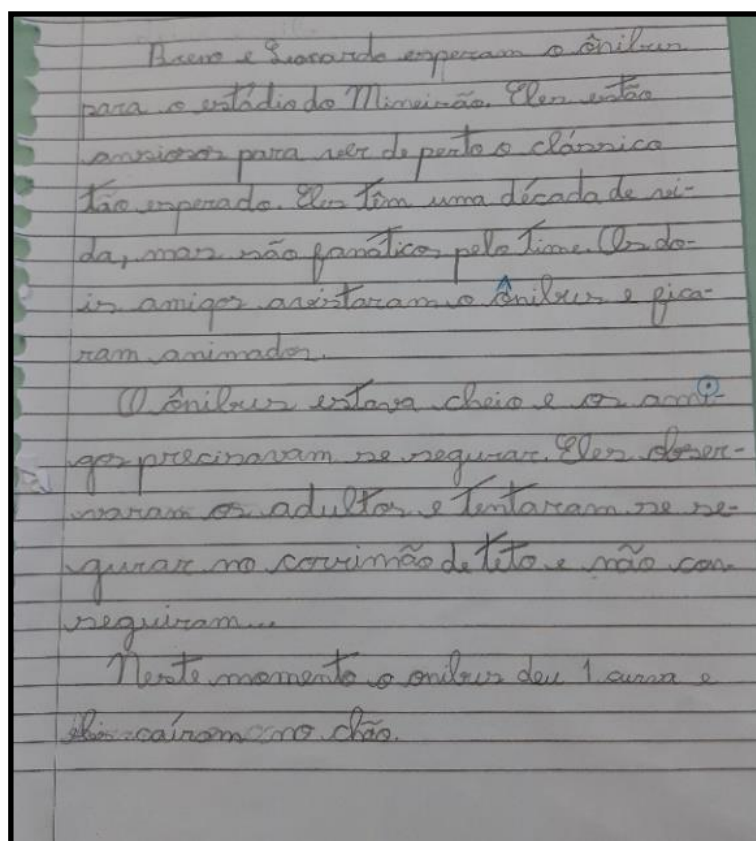
Os estudantes, por sua vez, respondiam às solicitações da professora de diferentes maneiras, o que nos permitiu verificar subgrupos, a partir da participação e realização das produções de texto observadas no período da pesquisa de campo. É importante ressaltar que esses subgrupos não foram estabelecidos pela professora ou pelo grupo de estudantes de maneira consciente, mas essa divisão foi observada a partir da disposição dos estudantes em participar e realizar as atividades de escrita propostas no ambiente escolar, o que facilitou também as análises das formas de interação e participação dos estudantes. Os subgrupos identificados foram: a) o primeiro subgrupo é composto por dois estudantes que recusavam-se a participar e a realizar as produções solicitadas pela professora; b) o segundo subgrupo identificado é composto por doze estudantes que realizavam as produções de maneira autônoma; c) o terceiro subgrupo é composto por quinze estudantes que diziam ter dificuldades com a escrita e preferiam copiar do quadro às produções realizadas pela professora.

É importante destacar que a representatividade quantitativa de cada grupo sugere uma percepção de que grande parte dos estudantes dessa turma não atende a certas expectativas projetadas para essa etapa de escolarização, no que diz respeito à proficiência desejável em leitura e escrita e no que se refere à aquisição de habilidades e competências previstas para essa faixa etária em relação ao trabalho com a produção de textos escritos.

Ao final da atividade, a professora solicitava que os alunos entregassem a produção de texto para que fosse corrigida. Dentre os estudantes que entregaram a

sua produção escrita de forma mais autônoma, observei as ações de Sueli e Bruno, dois estudantes que costumavam sentar-se próximos um do outro. Ao longo de toda a atividade, Sueli e Bruno contribuíram com ideias para a produção do roteiro e discutiram entre eles sugestões e ideias para a produção de seus textos. Costumavam também corrigir as suas escritas e buscavam auxílio da professora quando algum impasse entre os dois não era solucionado, por exemplo, quando surgia alguma dúvida em relação à grafia de uma determinada palavra ou quanto ao sentido de uma frase. A figura 09 mostra a produção de texto escrita por Sueli

Figura 09 – Produção de texto de Sueli



Fonte: Arquivos da Pesquisa, 2019

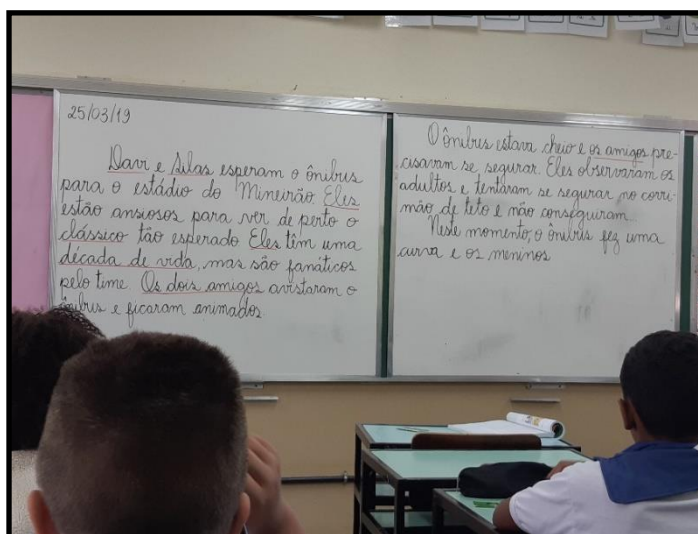
Observei, ainda, as ações de Ian e Ricardo durante a realização da mesma atividade. Os dois estudantes sentavam-se próximos à porta da sala e ambos não realizaram a atividade de produção proposta. Ian e Ricardo, durante todo o período da pesquisa de campo, negaram-se a realizar as atividades propostas pela

professora. Em diversos momentos da rotina da sala de aula, esses estudantes deitavam-se na mesa e dormiam. Em entrevista, Ian relatou que passava muitas madrugadas acordado, ajudando a sua avó a cuidar de seu sobrinho, enquanto o irmão, pai da criança, estava trabalhando. Ricardo, por sua vez, relatava que não gostava de escrever, somente de desenhar.

Durante todo o período observado, esses estudantes realizaram poucas atividades de escrita. Em alguns momentos, observei que Ian e Ricardo desenhavam em um caderno durante as aulas, porém em diversos momentos, esses estudantes demonstraram estar atentos ao que a professora dizia, respondendo oralmente as questões propostas por Suzana, demonstrando compreender o que estava sendo dito pela professora. A não realização da atividade de produção de texto era justificada pelo fato de esses estudantes utilizarem uma estratégia de espera da produção da professora para não haver o risco de 'errar', apesar de demonstrarem compreender a proposta de escrita.

Suzana não encerrava a atividade sem antes transcrever no quadro a produção de texto realizada de forma oral e coletiva, por ela e pela turma. Observei que alguns estudantes esperavam essa ação de Suzana, para que pudessem copiar do quadro o texto transcrito. A figura 10 mostra uma produção de texto transcrita pela professora no quadro.

Figura 10 – Produção de texto transcrita pela professora no quadro



Fonte: Arquivos da Pesquisa, 2019

Observei, ainda, que, dentro do grupo composto por estudantes que optavam por copiar do quadro as produções realizadas pela professora, havia aqueles que realizavam tentativas de produzir o texto conforme solicitado; porém, optavam por copiar posteriormente o que a professora transcrevia no quadro. Uma dessas estudantes é a Yara, de quem me aproximei durante algumas atividades relacionadas à produção de texto. A estudante realizava várias tentativas de escrita, pedindo o auxílio dos colegas com sugestões para elaborar o seu texto.

Yara demonstrava empenho para realizar as produções solicitadas pela professora. Ao observá-la, percebi que em diversos momentos realizava a sua produção escrita de forma autônoma. Porém, quando a professora realizava a escrita no quadro de uma produção “modelo”, a estudante apagava o que havia escrito e copiava o que Suzana escrevia no quadro. Yara relatou que sentia dificuldade na escrita e preferia copiar do quadro porque, dessa forma, teria a segurança de que a produção estaria correta. Em uma conversa informal, a professora Suzana relatou que a Yara foi sua aluna no ano anterior, ano também em que foi alfabetizada.

Os comportamentos descritos desses estudantes também foram observados em outras atividades que envolviam a escrita na sala de aula. As próximas seções serão direcionadas a análises mais aprofundadas desses comportamentos diante das produções escritas.

4.2 Haikai: Produção de textos de autoria

Durante a realização da pesquisa de campo, as atividades de escrita mais desenvolvidas foram as que envolveram a produção de textos escritos em que os estudantes assumiam uma posição de autores ou coautores do texto, assim como a cópia dos textos elaborados de forma coletiva e transcritos pela professora no quadro. Diante dessa constatação, nesta seção considerarei para análise os eventos que envolveram a elaboração de textos escritos pelos estudantes de forma mais autônoma.

Nas propostas de produção de textos escritos realizadas na sala de aula observada, a etapa de elaboração do texto de forma autônoma apresentou-se como um desafio para muitos estudantes, sendo também alvo de preocupação da professora, a gestão escolar e das famílias, como já apresentado anteriormente. Nesses momentos, foi possível identificar, nos procedimentos da professora, um movimento para promover as condições de produção de texto. Apresento, a seguir, um trecho transcrito de parte da atividade de escrita de haikai extraído da filmagem do momento, para ilustrar as ações realizadas pela professora no desenvolvimento de atividades de produção de texto escrito:

A professora começa a ler a proposta de produção de texto de haikai descrita na folha para todos os estudantes, que escutam em silêncio.

Suzana: Vamos brincar de fazer poemas? Você sabia que a Literatura pode ser uma arte divertida e interessante? Pois bem, brincando com as palavras, alguns poetas descobriram uma fórmula para escrever pequenos poemas, compostos por apenas três versos.

A professora olha para os alunos enquanto faz o gesto com as mãos indicando o número três com os dedos. E continua a leitura.

Suzana: Os Haikais, como ficaram conhecidos, são uma arte milenar e têm esse nome porque sua origem é JAPONESA. Hai brincadeira, Kai harmonia...

A arte que nasceu no Japão também tem seu espaço no Brasil. Escrever um Haikai também é um desafio e tanto!

A professora vira a folha para os estudantes e mostra os haikais.

Suzana: Aí, eu tenho haikai aqui ó.

Volta a ler a folha.

Suzana: Tudo dito – Nada feito – Fito e deito

Aluno: Que legal!

Suzana: Olha só. *E volta a ler o seguinte trecho:* Tudo dito, nada FEITO, fito e DEITO.

Pergunta aos alunos: O que rimou aqui?

Ela mesma responde: Feito com deito. Tá? Na hora que você receber o seu papel você vai grifar pra mim...

Suzana continua lendo: Essa vida é uma viagem, pena eu estar, só de passagem

Pergunta para a turma: Quais que rimaram aqui? (Referindo-se as palavras).

Poucos alunos respondem com voz baixa: Passagem e viagem.

A professora fala quase que junto com eles com a voz mais alta: Viagem e passagem.

Questiona os alunos: Tem sentido isso aqui?

E logo responde: Tem.

E os alunos em seguida também dizem: Tem.

Suzana: Ele falou uma coisa sem sentido ou ele falou uma coisa que não tem nada A VER?

Um aluno responde: Tem sentido.

A professora confirma que tem sentido e continua: Não vale a pena você escrever: Pão com durex é uma passagem pra lua. Não é pra escrever isso não. Nada a ver com nada não.

Os alunos dizem algo inaudível e começam a rir.

A professora diz: Tem que rimar.

Volta a olhar para a folha e lê: Jardim da minha amiga, todo mundo feliz, até a formiga.

Faz o seguinte comentário, virando a folha para os estudantes: Olha que legal esse.

Olha para os alunos e diz: Jardim da minha ami (...)

Um estudante que fala: Amiga e Formiga (referindo-se as palavras que rimam).

A professora balança a cabeça em sinal de afirmativo e reforça: Amiga e Formiga.

Suzana prossegue com a leitura: A palmeira estremece, palmas pra ela, que ela merece...

Os alunos dizem em coro: Estremece e Merece (mostrando as palavras que rimam no fragmento).

A professora continua lendo: Casa com cachorro brabo, meu anjo da guarda, abana o rabo.

Os alunos respondem: Brabo e rabo.

A professora diz: Tá. E lê: Agora é a sua vez de produzir um haikai.

Fala para turma: Então você vai fazer aqui nessas três linhas pra mim. É um trabalho simples... Tá? *Fala enquanto caminha em direção a sua mesa* (Atividade de produção de haikai, 13/05/2019).

O trabalho realizado com a produção de texto escrito apresentava-se em etapas, determinadas pela professora e executadas pelos estudantes, como já mencionado na seção 4.2. O trecho apresentando acima mostra a apresentação da proposta de produção de escrita a ser realizada pela turma. Existe uma preocupação da professora com relação à compreensão dos estudantes quanto à estrutura do texto que deverão escrever, presente na ação de demonstrar para a turma que o haikai é um poema composto por três versos e fazer a indicação do número três com os dedos, em um movimento de destacar a informação dada.

A leitura de exemplos de haikais, dando ênfase a cada rima como em “*Tudo dito, nada feito, fito e deito*” e estabelecendo um diálogo com os estudantes, pedindo para que identifiquem as palavras que estão rimando em cada haikai visto em “*O que que rimou aqui?*”, também é um indicativo de que existe uma preocupação de Suzana com relação à compreensão do ‘quê’ e de ‘como’ deverá ser a escrita dos haikais, pelos estudantes da turma.

Para além da estrutura do texto, há também um cuidado com a produção de sentidos expresso no questionamento de Suzana direcionado aos seus alunos: “*Tem sentido isso aqui?*” e “*Ele falou alguma coisa sem sentido ou ele falou alguma coisa que não tem nada a ver?*”. Ao questionar os alunos sobre o modo como os haikais foram construídos no que se refere aos significados a eles atribuídos, a professora

demonstra uma preocupação com a construção de sentidos dos estudantes e de como irão construir os seus haikais dando a eles sentidos aceitáveis na produção de escrita escolar.

Suzana exemplifica o que não poderia ser considerado aceitável para aquela proposta de escrita: “*Não vale você escrever pão com durex é passagem pra lua*”, além de avaliar esse exemplo colocando-o como algo sem sentido: “*Nada a ver com nada não*”, e, portanto, não permitido “*Não é pra escrever isso não*”. A professora ainda determina que o haikai tem que ter rima.

Ao final do trecho transcrito, ainda há a sua orientação de que a produção deverá ser realizada nas três linhas dispostas na folha entregue e a afirmação de que aquele era um trabalho simples. As observações realizadas na sala de aula pesquisada me permitem compreender que esta afirmação final da professora foi realizada no sentido de tranquilizar os estudantes diante da constatação de que não seria uma atividade difícil de ser executada.

Após o comando da professora “*Agora é a sua vez de produzir um haikai.*”, um aluno entregou a folha onde a escrita deveria ser feita. Passaram-se alguns minutos até que os estudantes começassem a realizar a atividade proposta. O primeiro movimento dos estudantes foi o de olhar para a folha e conversar entre eles. Suzana passou então a ler alguns haikais extraídos do livro “*Haikais do Menino Maluquinho*”, citado anteriormente, deixando transparecer que havia percebido uma possível dificuldade dos estudantes em realizar a escrita proposta. Segue um pequeno trecho transcrito desses movimentos:

Um aluno entra na sala com as folhas de xerox da atividade nas mãos e a professora pede para que ele distribua para os colegas. Enquanto termina de explicar a ilustração do haikai.

[...] Vamos começar. Põe seu nome e escreve o haikai pra mim...

Eu vou agora entregar retalho de papel colorido. Abre o pacote de folha. Em seguida, olha para a turma, pega o livro do Menino Maluquinho e lê mais alguns haikais, alguns alunos observam com atenção a ação da professora. Ao terminar diz aos alunos: Pensa gente, pensa pra você escrever.

Alguns estudantes conversam.

Lucas pergunta se pode pegar ideia dos haikais da folha e criar outro a partir dele.

Suzana: Você quer pegar o quê do texto que eu não entendi.

Lucas: Eu quero fazer sobre jardim também.

Suzana: Pode.

Lucas volta para a sua mesa, senta-se na cadeira e pergunta para Ruan: Posso escrever assim: o jardim do meu amigo está crescendo?

Ruan: Você pegou daqui (fala, apontando para a folha).

Yara: Mas esse não tem rima e a “fessora” disse que tem que ter rima (Atividade de produção de haikai, 13/05/2019).

No trecho apresentado, observa-se a ação do aluno Lucas que procura buscar no texto distribuído pela professora, ideias para produzir a sua escrita. Esse mesmo aluno solicita a um colega a avaliação do seu haikai, e nas diferentes interações presentes na sala de aula, ainda recebe a avaliação de outro colega que sinaliza a ausência de rimas, algo que havia sido determinado pela professora. Koch (2000) aponta para o processo de produção de texto concebido como atividade interacional de sujeitos sociais, para determinados fins. Nesse sentido, o texto é compreendido como um espaço de construção de ação entre os sujeitos, como o que ocorre no exemplo apresentado.

Esse processo de construção é uma atividade dialógica dos indivíduos socioculturalmente constituídos como sujeitos, em suas interações verbais e tendo em vista a produção de sentidos acerca do tema sobre o qual escrevem, falam, leem e ouvem. Nessa perspectiva, o texto é também compreendido como o produto da atividade dialógica entre os sujeitos, como produção linguística e semiótica, falada ou escrita, para o qual os indivíduos constroem sentido em uma determinada situação de interação, como pode ser visto em “*Posso escrever assim: o jardim do meu amigo está crescendo?*”. Essa fala revela a tentativa de uma negociação de sentidos entre os sujeitos envolvidos na situação de interação, visto que o sentido não está e não é dado pelo texto, mas é construído pelos interlocutores, a cada atividade discursiva de uso da língua. Isso também pode ser percebido no exemplo transcrito a seguir:

Darlan levanta-se e vai até a mesa da professora que lê o seu haikai primeiro pra ela mesma e diz: Nossa. Adorei.
Depois lê para a pesquisadora: Fui brincar no campinho de bola, sem querer chutei, na janela da escola. Nó, ficou maravilhoso.
Dirige-se para a turma e lê mais uma vez: Pessoal, primeiro haikai do dia: Fui brincar no campinho de bola / sem querer chutei/ na janela da escola. Simples, né? É só usar a imaginação (Atividade de produção de haikai, 13/05/2019).

O texto produzido pelo estudante Darlan ganha a aprovação dos demais estudantes e, principalmente, é avaliado pelo julgamento da professora. Em outro

momento, talvez em outra sala de aula, o texto *“Fui brincar no campinho de bola; sem querer chutei; na janela da escola.”*, seria, muito provavelmente, significado de outra forma e poderia até receber uma avaliação negativa. Conforme aponta Cajal (2001), a vida em sala de aula é construída; não é dada a *priori*, como em qualquer situação social e as interações estão em constante construção: os participantes influenciam uns aos outros, negociam e produzem significados a todo momento, assim como regulam suas ações de acordo com o contexto, como revela esse trecho:

Alguns estudantes estão lendo as suas escritas uns para os outros. Outros caminham até a mesa da professora para que ela realize a correção das suas escritas. Bruno levanta para ir até a mesa da professora mostrar o seu haikai e Guilherme pergunta o que ele escreveu, ele então lê: Teve uma vez que eu fui andar de bicicleta e caí de testa. Guilherme balança a cabeça em sinal de positivo e sorri para o colega como se estivesse aprovando a sua escrita (Atividade de produção de haikai, 13/05/2019).

Esses movimentos de escrita, leitura e avaliação realizados tanto pela professora como entre os alunos, exemplificados em *“... estudantes estão lendo as suas escritas uns para os outros”*, *“Guilherme pergunta o que ele escreveu, e ele lê...”* e *“Guilherme balança a cabeça (...) como se estivesse aprovando a sua escrita”*, revelam a dinâmica interacional construída por esses sujeitos na situação social que é a sala de aula pesquisada. Essa dinâmica interacional é marcada pelas ações da professora e pelas reações dos alunos a elas; pelas ações dos alunos e as reações da professora a essas ações; pelas ações e reações dos alunos entre si; cada qual interpreta, reage e reinterpreta as próprias ações e as ações dos outros:

Nayara vira para os colegas e fala: Acabei, mas o meu tá ruim, por isso não vou mostrar à “fessora”.
Nesse momento a professora chama atenção e diz: No início de todas as frases é letra maiúscula, hein. Alguns estudantes começam a desmanchar as suas escritas e fazer as correções.
Nayara pede para ler a produção de Joaquim que tinha acabado de sair da mesa da professora: Deixa eu ver a sua?
A menina vira a folha do colega em direção a ela e lê. Em seguida, sorri como se estivesse aprovando a escrita do colega.
Nayara olha para os colegas, respira fundo e então fala: Fui andar de bicicleta e me encontrei com um atleta. Fim. Ficou assim. Tá bom?
O sinal bate para o recreio (Atividade de produção de haikai, 13/05/2019).

A estudante Nayara faz uma autoavaliação da sua escrita: *“Acabei, mas o meu tá ruim. Não vou mostrar à fessora”* e a partir dessa avaliação decide que não irá submeter a sua escrita à correção da professora. Em seguida, direciona-se aos colegas e compartilha com eles o seu texto e busca uma avaliação do que havia escrito *“Ficou assim. Tá bom?”*. Em entrevista, a estudante expressou o seu receio de não conseguir produzir o haikai conforme a solicitação da professora, preferindo assim copiar os haikais já prontos. Demonstrou ainda que, ao realizar a cópia, ela tem a certeza de que a escrita dará certo:

Pesquisadora: Como foi para você a produção de texto de haikai?

Nayara: Foi fácil, foi legal! E quando virar um livro eu vou me orgulhar.

Pesquisadora: Em qual atividade de escrita você mais se envolveu? Ou você mais gostou de fazer?

Nayara: Eu gostei de copiar os haikais nas flores (de papel colorido). É porque eu achei que não ia conseguir fazer o meu (haikai).

Pesquisadora: Você achou que não iria conseguir produzir o seu próprio haikai?

Nayara: É, eu achei. E quando eu copio, sei que vai dar certo, que vai tá certo (Entrevista, estudante, 16/05/2019).

A partir desses dois últimos trechos transcritos, é possível observar que os interlocutores, nesse caso, a Nayara, a professora e os demais alunos, são fundamentais na situação discursiva, pois é a partir das expectativas criadas e compartilhadas que os interlocutores fazem projeções de si mesmos e dos outros, quanto aos objetivos e ao lugar que ocupam naquele determinado contexto, que quem fala ou escreve, define o que inclui no texto, e quem ouve ou lê, interpreta. A concepção de linguagem como um lugar de interação entre sujeitos em um determinado contexto social e em uma determinada situação de comunicação e para um determinado fim, ajuda na compreensão do processo de produção de texto como uma atividade que visa à construção de sentidos na relação que se estabelece localmente entre esses interlocutores.

A ação de levar o texto para a professora corrigir evidenciou um significado para além de uma prática já consolidada na escola. Apesar de ter sido uma solicitação feita pela professora, a “correção”, na verdade, também era um momento de reflexão e aprendizado em que o atendimento era realizado de forma individual e

os estudantes eram ajudados a compreender e realizar a tarefa solicitada. A seguir, apresento a transcrição de um trecho que retrata um desses momentos:

Ian me chama e faz uma tentativa de produção de haikai, oralmente: Teve uma vez que eu fui pra festa, de bicicleta.

Pesquisadora: Escreve na folha e leva para a Suzana ver. (Produção de haikai, 13/05/2019)

(...) Em seguida inicia a correção do haikai de Ian. Após ler a sua escrita, Suzana fala: Não. Você vai escrever assim ó: Fui para a festa.... De bicicleta ... E o que rima com festa?

Ian: Testa.

Suzana: Isso. Então como vai ficar?

A professora fala, enquanto escreve na folha o que já foi elaborado.

Ian: Cai e bati a testa.

Suzana: Isso mesmo. Entendeu agora? Aqui ó, isso aqui rima com isso aqui. Suzana grifa as palavras na folha. Olha para o Ian, entrega uma folha para ele e pede para que escreva para ela (Correção da produção de haikai, 13/05/2019).

Pega a folha de Eva, lê a sua escrita e informa que a aluna havia feito três haikais, ao invés de um só. E sugere que a aluna escolha um deles: Arranquei a flor, ela era bonita, mas perdeu a cor.

Enquanto fala com a aluna, Suzana vai escrevendo na folha de Eva, mostrando-lhe onde deveria ficar cada parte do haikai. Depois fala: Você vai escrever o seu haikai aqui nessa folha do jeito que eu corrigi, tá bom?

E por fim pergunta: Você vai fazer uma flor, né? Eva balança a cabeça em sinal de afirmativo. Suzana pergunta: Que cor você quer?

Eva: Azul.

Suzana: Você vai fazer a flor azul? Eva balança a cabeça, confirmando que sim. A professora mostra duas opções de azul. Eva aponta para um deles e a professora lhe entrega um pedaço de papel azul e um pedaço do verde e lhe diz para fazer também uma folha. Orienta a aluna a fazer pétala por pétala e lhe mostra como fazer, fazendo um recorte como exemplo. Entrega-lhe também um pedaço de papel laranja e diz que vai combinar com o azul.

Pergunta: Você prefere amarelo ou laranja?

Eva: Amarelo ou laranja.

Suzana: O amarelo tá mais bonito, né?

Eva pega as folhas entregues pela professora e retorna para a sua mesa. (Correção da produção de haikai, 13/05/2019).

Nos trechos apresentados, é possível verificar que, no momento da correção das produções de haikai, evidencia-se uma preocupação com o aprendizado dos estudantes no que se refere aos aspectos relacionados àquela atividade de escrita, como a produção de rimas e a estrutura do texto de haikai, o qual deveria ser composto por três versos dispostos em três linhas presentes na folha de atividade.

Existe um diálogo entre a professora e os estudantes, apresentado nos trechos, que mostra a busca por uma reflexão sobre os aspectos a serem aprimorados em relação à proposta de escrita como as questões referentes às rimas e à própria estrutura textual do haikai apontada, frequentemente, pela professora como sendo um poema curto composto por três versos, esclarecendo também os procedimentos necessários para a realização da atividade proposta, como observar atentamente a posição das rimas na composição do haikai.

Do ponto de vista da forma e das regras de composição, o haikai apresentado pela estudante Eva se aproximou bastante do haikai, enquanto os demais estudantes ficaram presos à questão de apenas alcançar pontualmente uma rima, facilitada pelo próprio universo dos estudantes, e optaram pela utilização de palavras que compõe esse universo como, bicicleta /testa, bola /escola. Marins (2007) adverte acerca de uma aparente facilidade e simplicidade na produção de haikai, para um leitor que, diante de um haikai, desconheça sua forma e suas regras de composição. Acrescenta que, por mais que a simplicidade seja uma ferramenta do poema japonês, compor um haikai, de acordo com a autora, requer não só satisfazer as suas regras, mas também resgatar a vivência de seu autor.

Para que um terceto possa ser chamado de haikai, conforme Lura (2007), é necessário atingir, em grau maior ou menor, uma ou mais características do haikai japonês, que são as seguintes: o corte, o kigo e a forma. O corte (kire) corresponde à divisão do poema em duas partes, ou seja, dos três versos, o primeiro será a primeira parte e os dois últimos a outra parte, ou vice-versa. Estas partes deverão ter sentido completo. Quanto às partes do haikai, Marins (2004), acrescenta que cada parte deve conter uma imagem que, quando justaposta uma com a outra, relacionam-se mentalmente, ou seja, que a conclusão fique por conta do leitor, pois quando isso não acontece o haikai se torna explicativo.

A segunda característica, conforme Lura (2007), é o kigo, que significa “palavra-de-estação”, mas como o termo em japonês é usado frequentemente, opta-se por este. O kigo no haikai representa um termo ou palavra que indique a estação do ano em que este aconteceu e faça referência a ela. A terceira característica do haikai corresponde a forma (teikei), que têm relação com a estrutura física do haikai, os três versos. No haikai japonês, a forma corresponde a dezessete sons. No haikai

brasileiro, ela se refere a dezessete sílabas poéticas, distribuídas em cinco sílabas poéticas no primeiro verso, sete no segundo e cinco no terceiro, sem rimas e sem título. Todas essas regras, no entanto, não eram alvo de ensino e de aprendizado quando esse gênero foi desenvolvido em sala de aula. A intenção apresentada pela professora era a de trabalhar um gênero aparentemente simples, para que a participação dos estudantes fosse garantida.

O *Sarau Literário*, considerado como evento foco de análise deste estudo e como uma prática escolar, transcende a própria discussão conceitual do gênero haikai. Conforme relatos da professora, apresentados anteriormente, o trabalho desenvolvido com a produção de texto obedecia a um ritmo próprio da sala de aula, que era possível apresentar outros textos de outros gêneros já produzidos pelos estudantes da turma não tendo como referência a participação no *Sarau Literário*, o que mostra que a professora compreende e diferencia o ritmo de trabalho na sala de aula e o ritmo da instituição e entende claramente o que faz parte de um calendário institucional e o que compõe o calendário de atividades que realiza em sua turma.

Se há diferentes esferas que projetam expectativas quanto aos usos da escrita no quinto ano, podemos presumir que há diferentes camadas de avaliação. Por exemplo, se tomarmos como critério de avaliação a apreensão dos estudantes quanto à composição estrutural do gênero haikai e a sua organização temática, claramente teríamos elementos para concluir que o trabalho realizado foi superficial. No entanto, o objetivo proposto não era o de teorizar sobre o gênero, mas era o de promover uma mobilização entre os estudantes para que participassem das atividades de escrita, uma vez que a não participação era vista como muito mais prejudicial para os estudantes do que a não apreensão de aspectos de natureza curricular relativo ao domínio de um gênero textual, objeto de estudo e de sistematização.

Nesse sentido, torna-se difícil prescrever as ações e até mesmo julgar a adequação das decisões tomadas no desenvolvimento das atividades de produção textual. Quando observamos o movimento realizado pela professora no sentido de promover as produções escritas, temos evidências de uma sensibilidade em buscar a participação dos estudantes por meio de uma aparente simplicidade para a

realização da produção de haikai, buscando um engajamento dos alunos na realização da tarefa.

4.3 Produção de textos – Oralidade e cópia

Da mesma forma como proposto com relação à produção de textos de autoria, considerarei, para a análise proposta nesta seção, as atividades que envolveram a cópia de textos pelos estudantes. O objetivo aqui é o de analisar os sentidos atribuídos pelos estudantes a esta atividade de escrita, e não o de estabelecer qualquer julgamento a respeito dessa prática escolar. Portanto, a presente seção discute as análises referentes a esta produção específica dos estudantes e o modo como se relacionam com a escrita no ambiente escolar, na tentativa de desvelar os significados atribuídos pelos estudantes a essa prática.

Como dito anteriormente, nas atividades de produção de texto, observei duas ações distintas dos estudantes com relação a essas atividades de escrita. A primeira refere-se a uma ação mais autônoma de escrita e a segunda à cópia do quadro de textos elaborados pela turma, oralmente, e posteriormente transcritos pela professora. Inicialmente, é preciso ser dito que não há como analisar esse processo de cópia do quadro realizado por alguns estudantes, sem estabelecer uma relação com a construção oral do texto, realizado anteriormente à ação de copiar, visto que uma ação está intimamente atrelada à outra, no desenvolvimento das atividades de escrita na sala de aula pesquisada.

No período observado, em todas as propostas de produção de texto, a professora Suzana desenvolveu o trabalho em etapas, como já apresentado nas seções anteriores deste trabalho. Uma etapa dessa atividade refere-se ao momento em que os estudantes participavam da construção oral dos textos. Retomamos Marinho (2010) que pondera que, analisar os eventos de letramento, em qualquer espaço social, significa descrever as regras a eles implícitas, considerando a situação de interação, o material escrito e os modos de relacionar com a escrita, as interações verbais que evidenciam as negociações de significados e de sentidos que se constituem na produção desses textos. Nessa direção, considerarei importante

realizar uma breve análise desses eventos que envolveram a participação dos estudantes na produção do texto oral, que, em seguida, foi transcrito pela professora no quadro.

Como já anunciado, os eventos que foram foco de análise desta seção foram os eventos relacionados à produção de texto de Haikai para o projeto *Sarau Literário* da escola e os eventos relacionados à produção do texto “Crônica”. O trabalho desenvolvido para a produção de Haikai (descrito no capítulo 3 deste trabalho), assim como o trabalho direcionado para a produção de texto “Crônica”, apresentaram as etapas de trabalho descritas na seção 4.2 deste capítulo. Passaremos a explorar as etapas 5 – “*Elaboração de texto oral*” e 7 - “Cópia do texto do quadro”.

No contexto escolar, a cópia é um procedimento muito utilizado nas atividades que têm como objetivo ressaltar os atributos convencionais do funcionamento do sistema de escrita, por exemplo, projetando nessa atividade mecanismos de correção da produção escrita. Porém, como observado na atividade de produção de Crônica anteriormente apresentada, esse procedimento pode ser utilizado como uma estratégia de aprendizagem que pode colocar o aluno em posição de observação de um modelo de escrita, como colaborador do processo de produção da escrita, considerando a relação da escrita com a oralidade, uma vez que o estudante participa da construção oral do texto, antes de efetuar a sua cópia no caderno.

Na descrição da proposta de Crônica foram apresentadas as ações referentes à produção de textos orais realizadas pela professora e pelos estudantes: a apresentação da proposta de produção pela professora; a realização de um planejamento de escrita, orientado pela professora por meio de tópicos (personagens, lugar, tempo); o diálogo entre a professora e os estudantes sobre os elementos que compõem o texto, incluindo a elaboração de cada parte (Início, Desenvolvimento, Clímax e Conclusão).

Os momentos de elaboração de textos orais eram realizados sempre anteriormente às elaborações dos textos escritos, pelos estudantes. Essas atividades eram realizadas de forma coletiva e colaborativa, e os estudantes participavam com ideias e sugestões para a produção do texto. A mesma disposição

e participação não eram vistas quando a atividade era relacionada à ação de escrever o texto. Alguns estudantes queixavam-se de dificuldades com a escrita solicitada. Essas queixas de dificuldades eram relacionadas aos aspectos ortográficos (como escrita correta das palavras) e semânticos (relacionados aos significados das palavras utilizadas de acordo com o contexto linguístico) do texto, além da estrutura textual. Perguntas e afirmações como “*O que eu escrevo agora?*” e “*Eu tô sem ideias*”, eram comuns nesse momento de escrita do texto.

Diante das dificuldades apresentadas pelos alunos, a professora optou por incluir, em seu trabalho com a produção de texto escrito, um momento em que transcrevia no quadro um texto-modelo, para aqueles estudantes que apresentavam dificuldades para realizar a atividade proposta. Ao escrever no quadro, a professora chamava a atenção dos estudantes para a estrutura do texto (paragrafação, pontuação, uso de letra maiúscula, entre outros), mas chamava principalmente a atenção dos alunos para o fato de que ela estava transcrevendo as ideias dadas por eles durante a etapa que denominava de “Planejamento”. Essa postura da professora contribuía para a participação dos estudantes e para incentivá-los nesse processo de escrita.

Nesse contexto, a cópia realizada por alguns estudantes durante as atividades de produção escrita apresentou-se como um procedimento complementar à produção oral realizada pela turma de forma coletiva. Nesse caso, os estudantes participaram da construção oral dos textos, que posteriormente foram transcritos pela professora, no quadro. Isso pode ser observado na descrição da atividade de produção de texto apresentada na seção 4.2 “*Padrões de interação em atividades de escrita na sala de aula*”.

É importante ressaltar que a cópia, nas produções analisadas, não foram atividades impostas pela professora, mas constituíram-se como parte importante no processo de produção de texto na sala de aula pesquisada, tendo em vista que, na etapa anterior a da cópia, os estudantes participavam da elaboração do texto oral. Os estudantes participavam respondendo às perguntas realizadas pela professora, sugerindo situações para compor o enredo da história, opinavam sobre o nome das personagens; essa participação era fundamental para a constituição coletiva e negociada do texto.

O modelo de texto transcrito pela professora no quadro apresentou-se para os estudantes também como um modelo de análise e de reflexão acerca da própria escrita, e não apenas como objeto de repetição, pois na turma pesquisada os estudantes que realizavam a sua própria produção escrita, comparavam-na com a produção transcrita no quadro pela professora, verificando os elementos textuais (parágrafos, uso de letras maiúsculas, ortografia, entre outros), e a estrutura do texto (início, desenvolvimento, complicação, clímax e desfecho).

A etapa seguinte que consistia em produzir o texto poderia ser realizada de forma autônoma ou copiar do quadro o modelo transcrito pela professora. Em geral, o grupo que optava por copiar o texto do quadro era composto por estudantes que havia sido, em sua maioria, alfabetizado no ano anterior, através de um projeto realizado pela escola, denominado “turma flexível” (já citado anteriormente), conforme relatos da professora e coordenadoras da instituição. Alguns dos estudantes que compunham esse grupo também demonstravam dificuldades com a escrita, conforme observado durante as atividades realizadas no período da pesquisa de campo e de seus próprios relatos, preferindo assim copiar:

Yara: Porque no dia que eu fui fazer “fessora”, eu fiquei mais de duas horas tentando fazer (a produção de texto).

Pesquisadora: O Hai- kai?

Yara: É. Eu prefiro copiar.

Pesquisadora: Mas você conseguiu fazer o seu Hai-kai?

Yara: Sim, “fessora”, mas o meu “tava” errado. (risos)

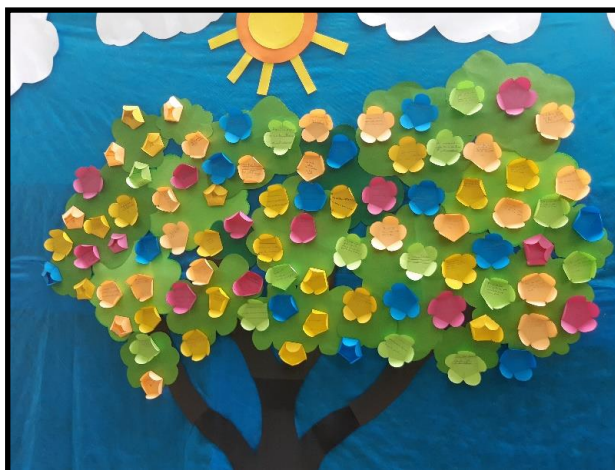
Pesquisadora: O seu estava errado? Como você chegou a essa conclusão?

Yara: Sim, a professora corrigiu e me ajudou a fazer o certo (Entrevista, estudante, 17/05/2019).

No relato descrito, a estudante apresenta a sua dificuldade em realizar a atividade de escrita por meio do fator tempo, indicado em “*eu fiquei mais de duas horas tentando fazer*”, ao passo que também faz uma avaliação do seu desempenho, utilizando, como critério, a correção da professora, expresso em “*...mas o meu tava errado*” e “*... a professora corrigiu e me ajudou a fazer o certo*”. Nesse contexto, a cópia é compreendida, pela estudante, como um facilitador do processo de produção escrita diante de uma dificuldade sentida por ela, e também como uma garantia de que a atividade será realizada corretamente.

Durante o trabalho desenvolvido para o *Sarau Literário*, a atividade de copiar também foi realizada para a confecção de uma árvore de haikais, conforme apresentado na figura 11. No primeiro momento, a cópia foi desenvolvida como uma atividade complementar à produção de haikais de autoria dos estudantes (objeto de análise da próxima seção), posteriormente, os estudantes realizaram a cópia de haikais extraídos do livro “*Hai-kais do Menino Maluquinho*”, evento que passarei a realizar uma breve análise. Mas antes, é preciso ser dito que essas duas atividades aconteceram de forma separada, e não sequência didática, conforme as demais atividades relacionadas à produção de textos.

Figura 11 – Árvore de hai-kais



Fonte: Arquivos da Pesquisa, 2019

A professora propôs que os estudantes escolhessem alguns haikais do livro e realizassem a sua cópia em flores de papel colorido previamente recortadas. O objetivo, de acordo com a professora, era o de construir uma árvore de haikais que foi exposta no *Sarau Literário* como parte do trabalho de leitura e escrita realizado pelo quinto ano. Durante a realização da atividade solicitada pela professora, chamou-me a atenção as interações ocorridas entre os estudantes, que conversavam uns com outros a respeito da escolha dos haikais, conforme evidenciado no trecho apresentado a seguir:

Bruno: Eu acho que eu vou escrever esse daqui do vento. O que você acha?
 Lana: É, esse é legal. Agora vou escolher o meu.
 Bruno: Escreve esse daqui ô!
 Lana: Qual?
 Bruno: Esse da bala perdida. É doido.
 Lana: Não. E esse aqui?
 Bruno: Eu vou pedir a “fessora” pra escrever mais de um.
 Lana: Pede ela outra flor.
 Bruno: Vou pedir. (Cópia de Haikais – 14/05/2019)

No diálogo entre os estudantes, é possível observar algumas interações que ocorreram na sala de aula pesquisada, durante a realização da atividade de cópia dos haikais. Os estudantes consultavam uns aos outros sobre as suas escolhas, por meio de expressões como *“O que você acha?”* e *“E esse aqui?”*; e mostravam aos colegas os haikais que estavam escrevendo; liam uns para os outros; solicitavam que um colega corrigisse a escrita; ajudavam uns aos outros no processo da escrita, ditando o que estava escrito no livro, realizando correções ortográficas, chamando a atenção em relação ao tamanho da letra e a sua legibilidade.

Essa atividade revelou-se bastante significativa no ponto de vista das interações ocorridas entre os estudantes, considerando que houve uma intensa participação da turma e os estudantes pediram à professora para que pudesse escolher e escrever outros haikais, conforme expresso na frase *“Eu vou pedir pra escrever mais um”*. Porém, essa mesma impressão não foi compartilhada durante as entrevistas realizadas com os estudantes sobre as atividades realizadas para o *Sarau Literário*. Essa análise será feita, posteriormente, na seção *“Identificando os sentidos da escrita”*.

Marinho (2010, p. 80) aponta que *“a oralidade é o contexto propiciador das práticas de escrita”*. Isso implica dizer que as práticas de escrita e de oralidade estabelecem entre si uma relação de interdependência e o exercício de analisar os eventos de letramento requer considerar a situação de interação, os sujeitos e seus objetivos frente ao objeto da interação; os materiais escritos e o modo de relação com esse material escrito; e as interações verbais que irão mostrar as negociações de significados e de efeitos de sentido que se estabelecem em torno ou a partir desses textos. Heath (1982 apud MARINHO, 2010) afirma que *“os eventos de fala podem repetir, reforçar, ampliar, ajustar ou contradizer o que está escrito”*. Nesse

sentido, destaco a importância de o conceito de letramento recobrir a multiplicidade de aspectos envolvidos nos fenômenos relacionados à escrita.

A atividade de cópia, realizada na turma pesquisada, por exemplo, foi significada de diferentes maneiras pelos estudantes, indo, algumas vezes, na contramão da proposta realizada pela professora e dos objetivos propostos para essa atividade. A cópia como uma situação de aprendizagem requer que o professor apresente aos alunos algumas das estratégias de cópia, como: memorizar partes de frases, e verificar, durante a leitura, dificuldades ortográficas. Pode ser considerada, também, como uma das etapas de uma progressão temática que encaminha para a produção de textos, como mostrou as atividades de cópia realizadas pela turma pesquisada.

Quando trabalhada de forma significativa e contextualizada, a cópia pode auxiliar na aprendizagem dos estudantes, não se tornando uma atividade banal: é uma ocasião importante para se aprender a memorizar; assimilar as formas sintáticas e lexicais específicas da escrita; internalizar a atenção à ortografia. Do ponto de vista da dimensão estética da apresentação prevista para o *Sarau Literário*, a escrita, o copiar e o 'passar a limpo' ganham funções pelo caráter de exposição projetada pela atividade.

Na próxima seção apresento como as produções escrita denominadas como cópia e textos de autoria foram significadas na turma pesquisada.

4.4 Significados da escrita na turma pesquisada

Durante a pesquisa de campo, por meio da observação participante, foi possível não somente identificar as atividades de escrita, as quais os estudantes participavam, mas também identificar os seus modos de se relacionar com a escrita e os significados construídos a partir das interações com os outros estudantes e com a professora da turma. As entrevistas também se apresentaram como procedimentos fundamentais para ora confirmar ora contrapor os eventos descritos neste estudo.

Destaco que não é objetivo deste trabalho estabelecer uma relação de juízo de valor com relação a essas atividades de escrita – cópia e produção autônoma. O intuito aqui é verificar como essas atividades são significadas na sala de aula, verificando os meios de participação, acesso e apropriação da escrita. Nesse sentido, as análises apresentadas enfocaram o modo como os estudantes participam dessas atividades e o que têm a dizer sobre elas, estabelecendo também relações com o trabalho realizado pela professora frente a uma agenda institucional, revelada nas expectativas da direção e coordenação relacionadas ao trabalho com a leitura e a escrita, e diante de uma agenda governamental, apresentada por meio dos documentos que orientam o trabalho docente em sala de aula, cujo objetivo está no desenvolvimento de competências e habilidades, em leitura e escrita, que serão avaliadas em provas sistêmicas.

Em conformidade com o aporte teórico apresentado neste trabalho, as interações em sala de aula durante as atividades de escrita revelaram que os estudantes tiveram acesso à escrita de diferentes formas, desenvolvendo, conseqüentemente, maneiras particulares de acessá-la, na realização das produções de texto escrito. Essas maneiras estão intimamente ligadas às experiências e vivências dos estudantes fora dos muros da escola, o que nos leva a compreender a importância de a escola considerar, no trabalho com a leitura e a escrita, características das situações comunicativas em que ocorrem eventos de letramento fora da escola, ou seja, funções, usos e interlocutores reais. Dessa forma, há uma diminuição da distância entre o mundo escolar e o que acontece para além dos muros da escola, contribuindo para a aprendizagem dos estudantes que possuem vivências culturais e linguísticas diferentes daquelas esperadas por essa instituição.

A participação dos estudantes ficou mais evidente durante o debate de ideias sobre as propostas de escrita e na elaboração inicial do planejamento do texto escrito. Nesses momentos, denominados pela professora de “pensar e estruturar o texto”, como já mencionado antes, ficou visível um movimento de viabilizar a participação dos estudantes na construção do texto oral. As formas de participação dos estudantes nas atividades de escrita diferenciaram-se conforme o grau de dificuldade encontrado em realizar a proposta de produção de texto escrito. Essa

constatação permitiu observar a heterogeneidade presente na turma quanto aos modos de participar e se apropriar da escrita nas diversas atividades propostas pela professora. É importante destacar que a participação, retomando Wenger (1998), não pode ser restringida e ser tomada como sinônimo de colaboração, tendo em vista que as relações podem ser conflitivas, harmoniosas, políticas, cooperativas ou competitivas.

As interações observadas em sala de aula, durante a realização das produções escritas, revelaram não somente as formas de acesso e participação nessas atividades, mas também mostraram como os estudantes construía sentidos e significavam essas atividades. Kalman (2004) considera em seu estudo que é no contexto da interação que o acesso à cultura escrita é construído e a sua apropriação é possível.

A atividade de cópia de haikai em flores de papel, por exemplo, revelou-se muito significativa no ponto de vista das interações ocorridas entre os estudantes, expressa por meio da grande participação dos estudantes e do engajamento demonstrado por eles, para realizar a atividade. Porém, essa mesma percepção não foi compartilhada por alguns estudantes, ao serem questionados acerca dessa atividade, revelando em seus discursos uma preferência por produzir textos ao invés de copiá-los de outra fonte. A seguir, apresento um trecho transcrito de algumas respostas dadas pelos estudantes da turma pesquisada à pergunta realizada sobre as atividades de escrita para o *Sarau Literário*

Pesquisadora: O que vocês produziram para o Sarau Literário?

Bruno: Fiz um Haicai que eu criei, depois fiz um desenho e coleí nele papel colorido.

Joaquim: A gente copiou também uns Haicais nas flores que a professora deu.

Sueli: É mesmo. A gente copiou do livro do Menino Maluquinho. Foi legal!

Nayara: Tinha que recortar um papel colorido e tinha que fazer uma frase. (Entrevista, estudante, 17/05/2019).

Como pode ser observado nesse trecho, durante as entrevistas, ao serem questionados sobre as atividades realizadas para o *Sarau Literário*, os estudantes citaram as produções de escrita de haikais, onde eles mesmos deveriam criar o seu próprio haikai, e apontaram também a cópia de haikais em flores de papel que foram

extraídos do livro “Hai-kais do Menino Maluquinho”. Com o intuito de descobrir como os estudantes se sentiam ao realizar essas atividades, fiz a seguinte pergunta: “*Dentre essas atividades, qual você mais gostou de fazer?*”. A seguir apresento as respostas dadas para essa questão:

Nayara: Eu preferi copiar porque assim eu sei que não vou errar.

Bruno: A que a gente teve que criar, porque é meu e eu não copiei de ninguém. As pessoas vão ver a minha criatividade.

Joaquim: Gostei de fazer o meu haikai porque, tipo, não é pra você pegar um trem dos outros. A pessoa já fez e eu preciso fazer o meu próprio. Fazer meu próprio desenho e escrever meu próprio haikai.

Sueli: Eu não gosto de copiar dos outros não. (Entrevista, estudantes, 17/05/2019).

A partir das repostas dadas, pode-se verificar que, de acordo com as falas dos estudantes, houve aparentemente uma maior adesão com relação à atividade em que eles deveriam produzir o seu próprio haikai. Porém, a observação dessa atividade revelou alguns sentimentos contraditórios ao discurso dos estudantes nas entrevistas. A descrição dessa atividade na seção 4.2, assim como as interações ocorridas no processo de produção, demonstraram um envolvimento e participação mais intensos nas atividades relacionadas à cópia de haikais quando comparadas à produção autônoma, e em termos de engajamento para realizar a atividade proposta.

A princípio, de acordo com o relato da professora, a cópia de haikais tinha como objetivo familiarizar a turma a esse tipo de escrita e produzir algum artefato para ser distribuído no dia do *Sarau Literário* para as famílias e demais visitantes. No entanto, as interações verbais ocorridas entre os estudantes, ao longo da realização dessa escrita, evidenciaram a troca de conhecimentos entre os sujeitos e as negociações de significados e efeitos de sentido que se estabeleceram em torno dos textos lidos e/ou escritos, ainda que esses movimentos não tenham sido reconhecidos no discurso dos estudantes a respeito dessa atividade.

As entrevistas mostraram que os estudantes relacionavam a atividade de copiar aos estudantes vistos pelo grupo como incapazes de realizar alguma atividade de escrita. O trecho da entrevista apresentado a seguir nos ajuda a apreender tal concepção:

A pesquisadora conversa com um grupo de oito estudantes na biblioteca da escola, sobre o Sarau Literário. Durante a conversa, a pesquisadora pergunta se esses estudantes receberam ajuda ou ajudaram algum colega a realizar as escritas para o Sarau. Diante dessa questão, os estudantes passam a falar sobre uma das alunas da turma.

Valquíria: A Grazielly, você ensina ela e ela não aprende, se você ensinar de novo, de todo jeito ela não vai aprender e pega dos outros.

Bruno: Na prova, ela copiou da menina que sentava perto dela. Colou dela.

Nayara: Eu não sei porque a “fessora” dá prova pra ela, ela (professora) sabe que ela (Grazielly) não vai fazer. (Entrevista, estudantes, 17/05/2019).

Como já apresentado, na turma pesquisada havia um grupo de três crianças que não eram alfabetizadas, conforme a avaliação realizada pela professora. Esses alunos participavam de um projeto de alfabetização presente na escola e que funcionava no mesmo turno das aulas. Esses alunos eram retirados de sala de aula durante um horário de aula (cerca de 1 hora) e levados para outra sala, onde realizavam atividades para o reconhecimento das letras do alfabeto, reconhecimento dos numerais e de suas quantidades. Esse projeto acontecia três vezes por semana durante o ano letivo. Grazielly era um desses estudantes e o que chamou a minha atenção com relação à visão dos demais estudantes a respeito da colega era que a menina, sob a ótica dos colegas, não se encaixava nos padrões de leitura e escrita do grupo do quinto ano, visão que não era compartilhada com os outros dois colegas que também participavam das aulas de alfabetização.

As observações diárias realizadas nessa turma permitiram-me compreender que não era propriamente a aquisição das habilidades e competências para a leitura e escrita que tornavam apto um sujeito a fazer parte daquele grupo. As formas de participação é que eram consideradas como um passaporte para o senso de pertencimento desse grupo, ainda que essa participação não fosse bem vista ou bem avaliada pela professora. Como expresseo no trecho apresentado acima, a ação de copiar vinda da aluna Grazielly significava ausência de aprendizagem, e era vista como algo errado ou até mesmo uma infração às regras, pois, “*na prova, ela copiou da menina que sentava perto ela. Colou dela*”. Esse exercício de examinar as práticas de escrita permitiu a compreensão das consequências do senso de

pertencimento e de como o acesso diferenciado dentro de um determinado grupo modela as oportunidades de aprendizagem e participação.

Os estudantes que não julgavam Grazielly apta para pertencer ao grupo e apontavam o que consideravam como insuficiências, para eles, concretizadas nas cópias realizadas pela estudante, também recorriam à ação de copiar durante as atividades de produção de texto escrito no cotidiano da sala de aula, assim como, nas produções destinadas ao *Sarau Literário*. Em entrevista, ao relatarem as suas experiências com as atividades de escrita, os estudantes que demonstravam ter alguma dificuldade na escrita eram aqueles que se valiam da cópia e não percebiam isso como algo errado, conforme faziam com a estudante Grazielly:

Nayara: Eu gosto de copiar.

Valquíria: Eu não gosto de copiar dos outros não.

Nayara: Não é dos outros, é do livro do haikai.

Pesquisadora: Por que você gosta de copiar?

Nayara: É porque eu achei que não ia conseguir fazer... A “fessora” pediu pra fazer aquele assim, que eu tinha que criar e achei que não ia conseguir.

Pesquisadora: E você fez o haikai?

Nayara: Fiz e a “fessora” me ajudou a consertar o que tava errado.

Pesquisadora: E você achou que não iria conseguir criar o seu haikai?

Nayara: É. Eu achei que o (haikai) do livro ia ser mais bem feito, melhor do que o que eu tinha feito para apresentar na festa.

Pesquisadora: Então, com a cópia você acha que vai fazer uma boa escrita? É isso?

Nayara: É, pra mim. Eu acho que vai dar certo. Pros outros, eu não sei o que eles pensam (Entrevista, estudante, 17/05/2019).

O trecho apresentado mostra a avaliação feita por uma das estudantes acerca da atividade de copiar os haikais, comparando-a com a atividade de produzir o haikai de forma autônoma, ou o próprio haikai, como os estudantes diziam. Na sua concepção, a preferência por copiar reside no fato de que ela não conseguiria realizar a produção autônoma, sendo a cópia assim justificada. Em seu relato, é possível perceber que existe um certo conforto, ou uma sensação de segurança em copiar, porque acredita que “*vai dar certo*”. A cópia aqui é percebida como um lugar seguro onde a possibilidade de erro é minimizada e é garantida uma maior aproximação do que é considerado um bom texto pela professora e pelo grupo.

Do mesmo modo como ocorreu com as produções de cópia de haikais, a percepção dos estudantes com relação às produções de haikais de autoria, por meio do discurso, foi divergente do que as interações observadas durante as produções

mostraram. No período de observação, foi possível identificar que as atividades de escrita em que os estudantes precisavam elaborar os seus próprios textos apresentaram-se como um desafio para grande parte da turma. Essa constatação partiu das análises das interações que aconteceram durante a realização dessas atividades, conforme descrito na seção “*Haikai: Produção de textos de autoria*”

A professora também teve um papel fundamental na participação, acesso e apropriação dos estudantes das atividades de escrita de haikais, assim como nas atividades de cópia de haikais e nas demais atividades de produção de textos desenvolvidas durante o período da pesquisa de campo. Observei que o trabalho desenvolvido por Suzana objetivava oportunizar a participação dos estudantes nas atividades de escritas propostas para a turma. As diferentes formas de responder as solicitações feitas pela professora configuraram-se também como modos de se relacionar com a escrita. As últimas etapas do desenvolvimento das atividades de produção escrita consistiam em elaborar o texto conforme cada proposta e de acordo com planejamento realizado de forma coletiva. Os estudantes optavam por elaborar o próprio texto ou copiar do quadro um texto escrito pela professora, considerando os debates realizados acerca do tema proposto e as ideias dadas pelos estudantes no processo de planejamento do texto, conforme exposto na seção 4.2.

Julgamos importante destacar o movimento realizado pela professora no sentido de promover as atividades de produções de textos, de forma a oportunizar a participação dos estudantes no planejamento e na elaboração de diferentes gêneros textuais, e no trabalho, de forma mais específica com o haikai, permitindo uma construção aparente de que produzir haikais é uma atividade simples, mas que justifica-se pelo fato de, dessa forma, garantir a participação dos estudantes na atividade de escrita. A ideia aqui não é julgar as decisões tomadas pela professora, sendo essa uma tarefa extremamente difícil se considerarmos os porquês dessas escolhas. A análise das interações dos alunos em torno da tarefa de escrever demonstra que os objetivos do seu trabalho (promover a participação dos estudantes, trazendo uma dimensão positiva para a atividade de escrita proposta, mobilizar diferentes linguagens e ampliar os conhecimentos culturais dos estudantes) transcenderam a preocupação em teorizar sobre o gênero haikai e às

questões de natureza curricular, como a apreensão da forma e composição desse texto.

É preciso ser dito que, do ponto de vista do conteúdo, embora a professora tenha mostrado modelos e produções autênticas de haikais, como as produções presentes no livro *“Hai-kais do Menino Maluquinho”*, não impediu que os estudantes elaborassem uma visão menos ortodoxa e mais simplista do gênero haikai. Porém, ao direcionarmos o olhar para a participação dos estudantes nas atividades de escrita, observamos que tais procedimentos se justificam, uma vez que o objetivo era garantir essa participação, que foi efetivada através da adesão dos estudantes à escrita de haikai, seja ela realizada por meio de cópia ou por meio de uma produção mais autônoma. Nesse percurso de escrita, os estudantes puderam prever a trajetória de seus textos, apreciaram a apresentação e a possibilidade de serem vistos pelas famílias e de apresentarem um bom trabalho, um trabalho que será bem visto e bem avaliado pelos demais sujeitos da comunidade escolar.

Durante as entrevistas, ao serem questionados sobre essa atividade de escrita, os estudantes expressaram um conforto e uma certa facilidade para a produção de haikais de própria autoria. Porém, ao acompanhar as aulas destinadas a essa produção, observei que houve uma aparente dificuldade dos alunos para realizar a atividade, como mencionado anteriormente. As interações ocorridas entre os estudantes e a professora, principalmente nos momentos de correção individual, foram importantes para a realização dessa atividade. As intervenções realizadas pela Suzana direcionaram-se para a compreensão do que os estudantes deveriam escrever e como deveriam fazê-lo. O fragmento descrito a seguir mostra algumas impressões dos estudantes acerca da atividade de escrita autônoma:

Pesquisadora: O que você produziu para o Sarau Literário?

Bruno: A professora pediu pra gente fazer o nosso próprio haikai.

Gael: Aí ela deu uma folha pra nós e aí a gente escreveu.

Nayara: Ela (professora) deu uma folhona pra fazer o desenho e escrever a frase do haikai.

Pesquisadora: Como foi produzir os haikais?

Bruno: Foi fácil... tipo só três versinhos... Você tem que fazer uma palavra rimando com a outra. Aí foi fácil.

Joaquim: É. Tinha que rimar uma palavra com a do final.

Nayara: Foi fácil. Foi legal e quando virar o livro, eu vou me orgulhar.

Joaquim: Eu lembro do que eu fiz (haikai). Eu lembro o que eu escrevi.

Pesquisadora: Você pode me falar?

Joaquim: Bem cedo me levanto/ vendo o sol nascer/ no meu canto.

Bruno: O meu fiz assim ó: Fui andar de bicicleta/ apostei corrida/ com um atleta. Eu tinha colocado testa, mas não rimou bem não.

Valquíria: Fui brincar de bicicleta/ errei o caminho/ e caí de testa.

Nayara: Eu não lembro.

Pesquisadora: E aqueles haikais que vocês copiaram nas flores, vocês lembram o que escreveram?

Bruno: Nas flores? Foi a do vento... ó. Se o vento não cria... o cria que o vento não cria... Foi tipo isso (risos).

Joaquim: Não lembro.

Valquíria: Também não.

Nayara: Não sei qual que eu copiei não (Entrevista, estudante, 17/05/2019).

Durante a produção de escrita de haikai, foi possível observar que, nas tentativas de escrita e nas interações ocorridas nesse processo, os estudantes experimentaram um lugar de autoria onde puderam exercer a criatividade, testar ideias, experimentar uma certa originalidade a partir de suas concepções de escrita: do que é produzir um bom texto, do que será bem avaliado pela professora e pelo grupo. E essas concepções de escrita foram confrontadas com as concepções de escrita da professora, principalmente nos momentos de correção.

Durante a entrevista, os estudantes ainda compartilharam as impressões descritas no trecho apresentado, diante da seguinte questão “*Como foi produzir os haikais?*” A maioria dos estudantes entrevistados relatou que se lembrava dos haikais que havia produzido; porém, ao serem questionados sobre os haikais que haviam copiado, os estudantes disseram que não se lembravam, apesar do esforço apresentado para comunicar o que tinha sido copiado, conforme o trecho “*Foi a do vento... ó. Se o vento não cria... o cria que o vento não cria... Foi tipo isso (risos).*” O trecho apresentado a seguir revela o que estudantes pensam sobre as impressões que tiveram da produção escrita de haikais:

Bruno: Eu lembrei porque foi uma coisa que eu tirei da cabeça, foi eu mesmo que fiz... Aí não dá pra esquecer.

Joaquim: O que escreve um do outro, ligeirinho esquece. Não lembra porque não veio do seu pensamento (Entrevista, estudante, 17/05/2019).

Alguns estudantes, a partir de seus relatos, concebem o texto como um espaço de autoria e demonstram valorizar esse lugar “*(...) foi eu mesmo que fiz... Aí*

não dá pra esquecer". Por meio de suas falas, é possível perceber que os estudantes não percebem e não ocupam um lugar de autores do texto, nas atividades de cópias de haikais, visto em *"O que escreve um do outro, ligeirinho esquece. Não lembra porque não veio do seu pensamento."* Esse mesmo sentimento não foi compartilhado nas demais atividades de produção de texto observadas durante a pesquisa de campo, em que existia a opção de copiar o texto transcrito pela professora no quadro, após a elaboração de texto oral realizado coletivamente pela turma, o que coloca a cópia em uma situação de aprendizagem. A cópia, como já dito anteriormente, quando utilizada de maneira significativa e contextualiza, permite que os estudantes assimilem as formas sintáticas e lexicais específicas da escrita; atentem-se para os aspectos ortográficos; acompanhem a progressão textual, dentre outras aprendizagens.

As considerações realizadas a partir das impressões compartilhadas pelos estudantes a respeito da realização das atividades de escrita destinadas ao *Sarau Literário*, assim como as considerações sobre as demais produções de escrita realizadas no contexto da sala de aula, mostram que, na dinâmica cultural, diferentes esferas podem exercer influências mútuas, ou seja, os estudantes, nas interações entre eles e com a professora, assumiram um papel de autoria dos textos compartilhados com a turma, ainda que estes não tenham sido diretamente produzidos por eles. Outro apontamento, nessa direção, é o de que diferentes expectativas em diferentes instâncias com relação à leitura e à escrita, dos estudantes do quinto ano, apresentam níveis de tensão quanto aos objetivos a serem alcançados e a agenda a ser cumprida.

A dimensão governamental, ao estabelecer metas, bem como habilidades e competências a serem adquiridas, promove a sua agenda com relação ao trabalho com a leitura e a escrita, assim como a escola apresenta uma agenda institucional quanto aos usos e funções da escrita no contexto escolar e em uma dimensão de microanálise, encontra-se a professora, na sala de aula, com a sua agenda de demandas de atividades de leitura e escrita. As relações entre as decisões que são tomadas nessas dimensões de macroanálise e microanálise mostram uma dinâmica complexa que envolve negociações realizadas em campos diversos com a participação de sujeitos que nem sempre estão presentes na sala de aula. Explanar

essas tensões permitiu verificarmos que existem mais relações constitutivas entre essas dimensões do que uma aparente separação entre elas, e que nessas relações, as influências acontecem de forma mútua. É importante também destacar que, mesmo diante de tantas agendas, a professora tem seus espaços e suas entradas para produzir suas decisões, como ocorreu com o trabalho com o haikai.

A cópia, como uma atividade de escrita tipicamente escolar, foi significada pelos estudantes a partir de suas experiências e grau de dificuldade com relação às atividades de produção de textos. Nesse sentido, podemos concluir que o letramento escolar não é fixo, como muitas vezes pode parecer, uma vez que os significados são construídos a partir da participação em atividades socialmente organizadas em torno da linguagem escrita. Assim, definir letramento implica em analisar o que conta como letramento para os sujeitos em determinado tempo e espaço, em um dado contexto social.

Nessa direção, ao analisarmos o trabalho realizado em sala de aula com as atividades de escrita em práticas de produção de textos, não estamos apenas analisando o texto como um produto final, mas o consideramos como uma prática de letramento escolar, focalizando os processos e interações envolvidos na sua construção, de modo a apreender a concepção de escrita evidenciada nesse processo de produção. Sendo assim, o texto é concebido na situação de interação e os seus interlocutores se tornam fundamentais para examiná-lo, pois é a partir das imagens mentais que fazem de si e dos outros, com relação às expectativas e aos objetivos, aos poderes instituídos e aos lugares sociais que ocupam, que os sujeitos escolhem o que incluem no texto, mobilizando também as suas próprias expectativas.

As análises apresentadas neste capítulo permitem afirmar que as práticas de escrita da turma de quinto ano pesquisada, relacionadas à produção de textos, são significadas a partir das possibilidades de participação, acesso e apropriação da escrita no espaço da sala de aula e a partir das interações ocorridas em torno do texto escrito, corroborando a ideia de que o processo de construção de texto é uma atividade discursiva, visto que quem escreve ou fala, o faz considerando as condições de produção e as possibilidades e limites que os usos da língua lhe impõem. O modo como esses estudantes significaram as atividades escolares como

a cópia, por vezes na contramão dos objetivos a que foram propostas, demonstrou que o letramento escolar não é fixo, como pode parecer aparentemente, uma vez que os significados dos usos e funções da leitura e da escrita são construídos na participação de atividades envolvendo a escrita.

Isso pode ser visto no modo como os estudantes se relacionam com a leitura e a escrita. Esses sujeitos significam as atividades de escrita conforme os usos que fazem delas e diante do grau de dificuldade que encontram para realizá-las, expressando uma certa preocupação em entregar para o leitor um bom trabalho, que será bem avaliado dentro da comunidade escolar. Observamos, ainda, que existem diferentes expectativas circulando entre as diferentes esferas da vida em sociedade, acerca do modo como os estudantes produzem textos escritos e que essas expectativas são tensionadas na escola, espaço tido como responsável pelo letramento, propriamente, na sala de aula, espaço em que a professora precisa lidar com essas diferentes expectativas e com as diferentes agendas relacionadas ao trabalho com a leitura e a escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de possibilitar uma reflexão crítica a respeito dos resultados, retomamos brevemente o processo a partir do qual as conclusões apresentadas foram desenvolvidas.

A compreensão do letramento na perspectiva de um modelo ideológico, conforme proposto pelos teóricos dos Novos Estudos do Letramento entendido como uma prática social, envolvida em relações de poder e embutida em significados e práticas culturais específicas e situadas, compõe as bases teóricas deste estudo. O estudo de investigação proposto apresentou como objetivo principal analisar os sentidos escolares da escrita nas práticas de produção de texto em uma turma do quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de Belo Horizonte.

A discussão do conceito de letramento como prática social fortalece a ideia de que a escrita ocupa diferentes lugares para os sujeitos na sociedade. Nessa direção, a cultura escrita, ao ser vista e analisada dentro das relações de poder e frente às diferentes formas de se relacionar com a leitura e a escrita, nos leva à compreensão de que essa cultura não é homogênea, ou seja, não existe um único lugar para o escrito em uma determinada sociedade ou para um determinado grupo social. A análise de como se usa a leitura e a escrita em um determinado grupo social, ou seja, o estudo do letramento pode nos levar a compreender melhor o(s) lugar(es) que o escrito ocupa nesse mesmo grupo.

Estabelecidos os fios condutores da pesquisa, elencamos os demais objetivos vistos como fundamentais para a compreensão dos significados da escrita para o grupo de estudantes escolhidos como sujeitos da pesquisa. Salientamos que a escolha do quinto ano como foco deste estudo se justifica por ser a etapa que marca a finalização do ciclo em que as habilidades de leitura e escrita, propostas para o Ensino Fundamental I, precisariam estar consolidadas, conforme o discurso oficial, expresso nos documentos oficiais, sendo esses estudantes avaliados por meio de avaliações sistêmicas.

Nessa direção, os objetivos específicos foram definidos conforme a compreensão de sua relevância para o desenvolvimento do tema central deste trabalho e delimitados com o intuito de alcançar o objetivo principal ao englobar questões referentes à (a) acompanhar o desenvolvimento das atividades de produção de texto, observando quais as estratégias utilizadas pela professora para a realização dessas atividades; (b) descrever os eventos de letramento que os sujeitos participam, buscando identificar as estratégias para a construção de sentido dos textos nas práticas sociais de leitura e escrita; (c) investigar as práticas de leitura e de escrita projetadas como expectativas escolares para os estudantes do quinto ano, da RME-BH e (d) investigar como as escolhas da professora na hora de avaliar os textos produzidos pelos estudantes influenciam os sentidos atribuídos por eles a essas práticas de escrita.

Na pesquisa de campo, foram utilizados como recursos metodológicos a observação participante, notas de campo, vídeos, registros de fotos, entrevistas e análises de documentos, que forneceram os dados utilizados e confrontados com a revisão de literatura sobre o tema. Sendo assim, o aporte teórico utilizado baseou-se nas concepções contemporâneas sobre os usos da leitura e da escrita, partindo da discussão sobre a construção do conceito de letramento no Brasil e das relações entre letramento escolar e letramento não escolar. O levantamento dos marcos teóricos que sustentam as análises realizadas neste estudo investigativo revelou a complexidade da pesquisa, a partir da observação do emaranhado conceitual de relações que foram sendo estabelecidas na construção dos estudos teóricos, como entre: o letramento e a escolarização, o texto e a produção de sentidos, expectativas e algumas tensões sociais e institucionais, a sala de aula como espaço de diferentes culturas, a escrita e a oralidade.

As análises dos eventos de letramento dos quais os estudantes participam na escola revelaram que esses estudantes significam os usos que fazem da escrita a partir das oportunidades de participação, acesso e apropriação da escrita que lhes são ofertadas, principalmente pela professora Suzana, no contexto da sala de aula, e a partir das interações ocorridas nesse espaço. O modo como os estudantes significam as práticas de escrita escolar, a partir dos sentidos que constroem por meio da participação em atividades de escrita, mostra que o letramento escolar não

é fixo, pois, mesmo que ler e escrever na escola sejam processos diferentes de ler e escrever fora da escola (cumprindo funções e objetivos específicos), não se pode negar que esses processos sofrem influências mútuas, e que as fronteiras entre o letramento escolar e o letramento não escolar são fluidas.

A participação dos estudantes nas atividades de escrita foi realizada a partir do seu envolvimento nas propostas formuladas pela professora nas aulas de Língua Portuguesa. Verificamos, por meio das observações realizadas na sala de aula pesquisada, que a disposição dos estudantes em participar e realizar as produções escritas estavam diretamente relacionadas à compreensão da atividade e ao grau de dificuldade com a escrita. Observamos e descrevemos um padrão de trabalho estabelecido pela professora e muitas vezes mediado pelas propostas do livro didático adotado na realização das produções de texto que contemplava a elaboração de um roteiro de escrita, a discussão dos elementos textuais, a produção de texto oral e coletivo, a solicitação da produção de escrita realizada pelos estudantes, a cópia do texto modelo no quadro pela professora, a correção do texto pela professora e a solicitação da reescrita. Essas ações realizadas pela professora Suzana, no sentido de envolver e estimular a participação dos estudantes no processo de produção textual formaram os elementos das condições de produção do texto, sendo essas características básicas acionadas pelo sujeito no contexto de interlocução, no processo de produção do texto oral ou escrito.

Identificamos, ainda, alguns padrões estabelecidos pelo grupo de estudantes na construção do acesso à escrita em sala de aula, relacionados ao modo como se organizavam para cumprir ou não as propostas de produção de texto, a participação nas atividades de escrita de forma autônoma ou realizando a cópia do quadro, e como significavam essas práticas de escrita desenvolvidas na sala de aula. Esses significados também dependiam de quem realizava a atividade de escrita e, por isso, não se pode afirmar que existia uma forma homogênea e linear de acessar a escrita, nas atividades de produção textual.

As interações observadas em sala de aula, durante a realização das propostas de produção de textos, revelaram as formas de acesso, participação e apropriação da escrita pelos estudantes, sendo reveladas também as formas como constroem sentidos e significam essas atividades. A atividade de cópia de haikais,

analisada neste trabalho, por exemplo, foi significada pelos estudantes conforme o grau de dificuldade que apresentavam com relação às habilidades de escrita exigidas pela escola. Porém, a partir do ponto de vista das interações ocorridas entre os estudantes, essa atividade revelou-se bastante significativa expressa através da participação e engajamento dos estudantes para a sua realização.

Da mesma forma, a produção de escrita autônoma envolveu um certo grau de dificuldade apresentada pela turma; porém, essa dificuldade não reconhecida pelos estudantes em seus discursos, ao serem questionados sobre essa produção durante as entrevistas. Os textos escritos pelos estudantes de maneira mais autônoma foram significados por eles, principalmente, como lugares de autoria. A construção dos textos escritos ocorreu nas interações ocorridas entre os estudantes e com a professora, em conformidade com o que Koch (2000) aponta para o processo de produção textual concebido como atividade interacional de sujeitos sociais e o texto. Nessa concepção, o texto é concebido como espaço de construção da ação entre os sujeitos. Portanto, esse processo de construção do texto pode ser reconhecido como atividade discursiva, visto que quem escreve ou fala, o faz considerando as condições de produção e as possibilidades e limites que os usos da língua lhe impõem.

Outro apontamento que pode ser feito a partir das análises apresentadas é o de que os atores sociais presentes na escola apresentam diferentes expectativas quanto aos usos da escrita pelos estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental. O modo como se espera que estes sujeitos produzam textos escritos nessa etapa do ensino fundamental revelou-se nas expectativas dos diferentes sujeitos que configuram direta e indiretamente essa instituição. A direção e a coordenação da escola promoviam uma agenda institucional quanto às habilidades e competências a serem adquiridas pelos estudantes, bem como a qualidade da produção de leitura e escrita que deveriam apresentar no *Sarau Literário*, que era legitimada pelas famílias, que demonstraram uma grande preocupação com o envolvimento dos estudantes nas práticas escolares, principalmente as que estavam relacionadas à leitura e à escrita.

A professora, ao realizar o movimento de promover as atividades de produções de texto como práticas de letramento escolar presentes no cotidiano da sala de aula,

dá aos estudantes a oportunidade de participação no planejamento e elaboração de diferentes gêneros textuais, e no trabalho, de forma mais específica, com o haikai. Ao permitir que os estudantes construíssem uma visão aparente sobre produzir haikais como uma atividade simples, a professora garantiu a participação dos estudantes nessa atividade de escrita. Os estudantes, por sua vez, com relação à proposta de produção de escrita de haikai para o Sarau Literário, aderiram às atividades e participaram dos processos de produção e cópia de haikais, mobilizando diferentes linguagens, demonstrando interesse em apresentar um bom trabalho e de serem vistos pela comunidade escolar, reconhecendo-se em seus textos e nos percursos para a sua construção.

Destacamos, ainda, que este estudo, assim como o trabalho desenvolvido pela professora, não tinha como objetivo teorizar sobre o gênero haikai. A nossa intenção era a de verificar e analisar os sentidos escolares da escrita nas práticas de produção de texto na sala de aula do quinto ano, elegendo, para esse fim, o *Sarau Literário* como exemplo de uma prática de letramento escolar em que as ações envolvendo a leitura e a escrita, foco deste trabalho, se materializaram. Nesse sentido, não nos colocamos em posição de prescrever ações e de estabelecer julgamentos acerca das decisões tomadas. Apontamos que, quando observamos o movimento realizado pela professora no sentido de promover as produções escritas, percebemos uma sensibilidade da docente em buscar a participação dos estudantes por meio de uma aparente simplicidade para a realização da produção de haikai, que viabilizou a ampliação cultural dos estudantes por meio do trabalho com os haikais.

Ao concluir as reflexões propostas neste estudo, esperamos que os leitores participem dessas reflexões e que possam encontrar aportes para as suas reflexões sobre os diferentes usos contemporâneos da leitura e da escrita, os significados de letramento na vida cotidiana e as relações entre as práticas escolares e as práticas não escolares, buscando assim a valorização de diferentes modos de se relacionar com a escrita. Nesse sentido, o estudo das dimensões das práticas de letramento que os estudantes participam contribuiu para a compreensão das práticas de uso da escrita vivenciadas por esses sujeitos no seu cotidiano, as suas expectativas em relação à escola, as relações de poder que se estabelecem na legitimidade dos usos

da escrita na sociedade e as implicações desses usos para os estudantes em contextos escolares e não escolares.

Tendo em vista essa discussão, é importante salientar que o professor considere, principalmente quando trabalha com estudantes de meios populares, que existem diversos modos de se relacionar com as culturas do escrito nas sociedades contemporâneas e que a escola tende a privilegiar apenas um deles. Nessa direção, é importante que o professor conheça os lugares simbólicos e materiais ocupados pelo escrito na vida dos estudantes e em suas comunidades, a fim de valorizar outros modos de se relacionar com o escrito, para além daquele difundido pela escola. Essa valorização por parte da escola contribui para que a leitura e a escrita se transformem em instrumentos de luta em uma sociedade desigual.

Consideramos também que as reflexões acerca dos sentidos atribuídos aos usos da escrita pelos estudantes do quinto ano do ensino fundamental configuram-se como um rico campo para discussões em torno do letramento, principalmente no que diz respeito à compreensão de outros modos de se relacionar com a escrita, diferentes daqueles privilegiados pela escola, colaborando para que o letramento escolar não seja tomado como prática fixa que legitima os valores atribuídos à cultura escrita.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais*. Originalmente publicado em *IATEFL: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 2005.

ANDRÉ, Marli. GATTI, Bernadete. *A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil*. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. *Metodologia da pesquisa qualitativa em educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

BARTON, David. *School practices*. In: *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell, 1994. pp. 176-87

BARTON, David; HAMILTON, Mary. *Local literacies. Reading and writing in one community*. London: Routledge, 1998. (Chap 1 Understanding literacy as social practice) pp. 3-22

BARTON, David; HAMILTON, Mary. *Literacy practices*. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. *Situated literacies. Reading and writing in context*. London: Routledge, 2000. p.7-15

BATISTA, A.A.G. *Alfabetização, leitura e ensino de Português: perspectivas curriculares*. *Revista Contemporânea de Educação*. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ, n. 12, p. 9-35, ago-dez, 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 10 de outubro de 2020.

CANDELA, Antonia. *Students' Power in Classroom Discourse. Linguistics and Education*. 10(2), 1999: 139-163.

CAJAL, Irene B. *A interação de sala de aula*. In: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSISPETERSON, Ana Antonia (orgs.) *Cenas de sala de aula*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2001. pp. 125-59

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. *Da escrita no cotidiano à escrita escolar*. Revista *Leitura: Teoria e Prática*, Campinas, n. 20, p. 35-42, 1991.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia.; DIXON, C. N.; GREEN, J. L. *Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social*. Revista *Portuguesa de Educação*. v. 20, n. 2, p. 7-38, 2007.

_____, Maria Lúcia. *Aprendizagem Contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula*. 2ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2010.

_____, Maria Lúcia.; NEVES, Vanessa. F. A; GOUVÊA, Maria Cristina. S. de. *Eventos interacionais e eventos de letramento: um exame das condições sociais e semióticas da escrita em uma turma de educação infantil*. (no prelo).

_____, Maria Lúcia; STREET, Brian. *Eventos e práticas de letramento*. In: *Glossário Ceale. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2015.

CHARTIER, Anne-Marie. *Práticas de escrita e leitura. História e atualidade*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007. 246p.

COOK-GUMPERZ, Jenny. *Introdução*. In: *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. pp. 11-26

COOK-GUMPERZ, Jenny. *Alfabetização e escolarização: uma equação imutável?* In: _____. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. pp. 27-57

COSTA VAL, et al. *Avaliação do texto escolar: professor-leitor/Aluno-autor*. Autêntica: Ceale. 2009. 110 p.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Produção escrita: trabalhando com gêneros textuais/ caderno do professor/ Maria da Costa Val et al*. Belo Horizonte: Ceale/Fae/UFMG, 2007. 68 p. (Coleção Alfabetização e Letramento)

DAMATTA, R. O ofício de etnólogo, ou como ter “anthropological blues”. In: NUNES, E. (coord). *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ERICKSON, Frederick; SHULTZ, Jeffrey. 'O quando' de um contexto. *Questões e métodos na análise da competência social*. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. *Sociolinguística Interacional*. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2012, pp. 215-46

GALVÃO, Ana Maria. O. *História das culturas do escrito: tendências e possibilidades de pesquisa*. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010, p.65-95.

GEE, James Paul. *Social Linguistics and literacies. Ideology in discourses*. 3. ed. London: Routledge, 2008. (Chap. Literacy crisis and the significance of - 49.

GREEN, Judith; DIXON, Carol N.; ZAHARLICK, Amy. *A etnografia como uma lógica de investigação*. *Educação em Revista*, Belo Horizonte. V. 42. P. 13-79. Dez. 2005.

GUMPERZ, John J.; COOK-GUMPERZ, Jenny. *A sociolinguística interacional no estudo da escolarização*. In: COOK-GUMPERZ, Jenny (org.) *A construção social da alfabetização*. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008. pp. 55-75

HEATH, S. B.; STREET, B. V. On ethnography: approaches to languages and literacy research. National Conference on Research in language and literacy. New York: Teachers College Columbia, 2008.

HYMES, D. On Communicative Competence. In: PRIDE, J. B.; HOMES, J. Sociolinguistics. England: Penguin Books, 1972. p 269-293.

KALMAN, Judith. El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. Revista Mexicana de Investigación Educativa, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, v. VIII, n. 17, enero-abril 2003, p.37-66.

KLEIMAN, Angela. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. In: KLEIMAN, Angela. (org.) Os significados do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1995. pp. 15-61

KOCH, Ingedore.V. *O texto e a construção dos sentidos*. 3. Ed. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCK, Ingedore. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. “*De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana*”. Revista Brasileira de Ciências Sociais v.17, N.49, São Paulo, junho 2002

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). Gêneros textuais e ensino. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARINHO, Marildes. *Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito*. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. Cultura escrita e letramento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MARINS, José. *A História do Haicai no Paraná*. Palestra no Centro de Letras do Paraná, Curitiba, maio, 2007.

ORELLANA, M.F. Negotiating power through language in classroom. Lm ,ls meetings. In: *Linguistics and Education*. 8 (4) pp. 335- 365, 1996.

PIRES, F. *Roteiro sentimental para o trabalho de campo*. *Cadernos de Campo*, v. 20, n. 20, p. 143-148, 2011.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. *Secretaria Municipal de Educação*. Disponível em acesso em: 11 outubro, 2020.

SCRIBNER, S. *Literacy in three metaphors*. *American Journal of Education*, Chicago, v. 93, n. 1, p. 6-21, 1984.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares – Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. Belo Horizonte, 2010.

SMITH, F. *Psycholinguistics and Reading*. London: Holt, Rinehart & Winston, 1973.

SOARES, Magda. *Letramento: como definir, como avaliar, como medir*. In: SOARES, M. *Letramento. Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. pp. 62-125.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. *Escolarização da literatura infantil e juvenil*. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRINA, Heliane Maria; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (orgs.) *Escolarização da leitura literária*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SPRADLEY, J. P. *The ethnographic interview*. Austrália: Wadsworth, 1979.

_____, J. P. *Participant Observation*. Austrália: Wadsworth, 1980.

STREET, Brian. *Culture is a verb. Anthropological aspects of language and cultural process*. In: GRADDOL, D.; THOMPSON, L.; BYRAM, M. *Language and culture*. London: Clevendon, 1993.

STREET, B. Introduction. In: STREET, B. (Org.). *Literacy and development: ethnographic perspectives*. Londres: Routledge, 2001. p. 1–17

STREET, Brian. *Culture as a verb*. In: HEATH, Shirley B.; STREET, Brian. *On Ethnography. Approaches to language and literacy research*. New York: Teachers College Press, 2008. pp. 7-13

_____, Brian. *Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento*. In: MAGALHÃES, Izabel (org.) *Discursos e práticas de letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2012. pp. 69-92

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

_____, Brian. *A escolarização do letramento*. In: *Letramentos sociais. Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola, 2014. pp. 121-44

_____, Brian. *Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas*. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010^a.

IURA, Edson Kenji. *Pétalas ao Vento: O que é Haikai*. São Paulo, 2007. Disponível em <http://www.nippo.com.br/zashi/haikai.html>. Acesso em 20 novembro, 2020.

VELHO, G. *Observando o familiar*. In: VELHO, G. *Individualismo e cultura: notas para um a antropologia da sociedade contemporânea*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

APÊNDICE A - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE CARTA AOS ESTUDANTES

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa “Sentidos escolares da escrita nas práticas de produção de texto em uma sala de aula no quinto ano da Rede Municipal de Belo Horizonte -MG”. Seus responsáveis permitiram que você participe.

Queremos saber o que você e seus colegas do quinto ano escrevem no seu dia a dia, o que consideram como escrita, em quais momentos vocês utilizam a escrita, como vocês se sentem, nesses momentos que utilizam a escrita. Para isso, serão feitas observações e diários escritos dos momentos que você e seus colegas reconhecem como escrita, entrevistas gravadas, fotografias e filmagens que serão utilizadas somente para a realização da pesquisa. Os seus responsáveis já estão cientes. O seu nome não irá aparecer na pesquisa sendo trocado por outro nome.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

Pode ser que você sinta algum desconforto ou incomodo no momento das entrevistas e/ou no momento das observações, e se isso acontecer, você pode decidir se vai continuar ou não participando daquele momento ou até mesmo de toda a pesquisa. Você será respeitado (a) na sua decisão.

Se tiver alguma dúvida ou caso aconteça algo de errado, você pode nos procurar pelo telefone: (31) 97569 7745 da pesquisadora Sílvia Carolina Pereira Lima de Souza ou pelo e-mail: silviacplsouza@gmail.com. E pode procurar também o outro pesquisador: Gilcinei Teodoro Carvalho, pelo e-mail: gilcineicarvalho@gmail.com.

Você também pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º ANDAR, SALA 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – cep: 31270-901 ou pelo e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Se você entendeu e concorda com o que você acabou de ler, por favor, assine:

Eu, _____, declaro estar informado (a) dos objetivos e fins desse estudo e concordo em participar voluntariamente da pesquisa. Recebi uma via deste termo de assentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do pesquisador: _____

Rubricas

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PAIS E/OU RESPONSÁVEIS

CARTA AOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS

Prezados pais e/ou responsáveis,

O (a) menor sob sua responsabilidade é convidado a participar da pesquisa “**Sentidos escolares da escrita nas práticas de produção de texto em uma sala de aula no quinto ano da Rede Municipal de Belo Horizonte -MG**” que pretende analisar os sentidos e valores atribuídos pelos estudantes do quinto ano do ensino fundamental à escrita em seu cotidiano.

A coleta de dados será feita por meio de observação e registros escritos diários de momentos dos quais participam os estudantes na escola para verificar quais atividades esses estudantes reconhecem como escrita, além de entrevistas que serão gravadas, filmagens e fotografias.

Esclarecemos que o material será destinado exclusivamente para a realização da pesquisa e serão sigilosos. Os dados serão usados para a análise e transformados em trabalhos acadêmicos. A identidade dos participantes, inclusive do (a) menor sob sua responsabilidade, no momento da análise será preservada e mantida em anonimato, ou seja, serão empregados outros nomes no lugar dos nomes verdadeiros de todos os participantes. As notas de campo, as imagens feitas e outros dados coletados na pesquisa serão cuidadosamente arquivados e estará sob a guarda dos pesquisadores responsáveis pela pesquisa pelo período de cinco anos. Após esse período, todo o material será destruído. Os resultados da pesquisa estarão a sua disposição quando finalizada.

A participação do (a) menor sob sua responsabilidade é voluntária, podendo deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, bem como se recusar a responder qualquer questão.

Esclarecemos ainda que esta pesquisa possui riscos, tais como: desconforto no momento das entrevistas e/ou no período de observação das práticas de escrita dos estudantes ou até mesmo os sujeitos podem sentir-se inibidos e/ou incomodados em algum momento, sendo estes riscos minimizados respeitando o tempo de cada estudante, bem como a sua decisão de não continuar a participar das entrevistas, observações e até mesmo da pesquisa. Informamos ainda que o presente termo seguirá em duas vias com espaços para rubricas. Em caso de dúvidas, você pode entrar em contato com os pesquisadores responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos nesse termo: Mestranda do Programa de Pós-Graduação FaE/UFMG - Sílvia Carolina Pereira Lima de Souza – Telefone: (31) 97569 7745 e/ ou e-mail: silviacplsouza@gmail.com. Orientador: Gilcinei Teodoro Carvalho, e-mail: gilcineicarvalho@gmail.com. Endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação, Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901.

Este termo seguirá em duas vias com espaço destinado a rubricas e as dúvidas éticas podem ser esclarecidas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG pelo telefone (31) 3409 4592; pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º ANDAR, SALA 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – cep: 31270-901 ou pelo e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Caso esteja de acordo com os termos de consentimento, por favor, assine:

Eu, _____, permito que meu filho _____ participe desta

pesquisa. Recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do responsável pelo (a) aluno (a): _____
_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do pesquisador: _____

Rubricas