

# USOS DO TEXTO NUMA TURMA DE ALFABETIZAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DE UM ESTUDO ETNOGRÁFICO PARA A COMPREENSÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA

## *USES OF TEXT IN A LITERACY CLASS: CONTRIBUTIONS OF AN ETHNOGRAPHIC STUDY TO UNDERSTAND READING PRACTICES*

**Ana Caroline de Almeida**

Instituto Federal do Rio de Janeiro - IFRJ/Campus Pinheiral

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3191-6391>

**Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo**

Departamento de Ciências da Educação

Universidade Federal de São João-del-Rei

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3103-3203>

**Resumo:** Este artigo discute a leitura numa turma de 2º ano de uma escola pública analisando dois eventos de alfabetização: um observado numa aula de Língua Portuguesa e outro numa aula de Ciências Humanas e da Natureza. A perspectiva teórico-metodológica busca uma convergência entre “certa compreensão ético-crítico-política da educação” elaborada por Paulo Freire e uma perspectiva antropológica da escrita, com base nos Novos Estudos do Letramento (NEL), além de se assentar numa concepção de linguagem da Teoria da Enunciação de Bakhtin e seu Círculo. Na produção dos dados foram mobilizados diferentes instrumentos, tais como a observação participante, com notas em caderno de campo e entrevistas. As análises dos eventos indicaram que na aula de português, o texto era tratado superficialmente, por meio da leitura silenciosa e interpretação escrita individual, com ênfase na decifração, distanciando-se da produção de sentidos; nas aulas de Ciências Humanas e da Natureza foi possível observar uma perspectiva mais dialógica, com leitura coletiva e discussão de ideias.

Nós argumentamos que o trabalho com os textos e a leitura no processo de alfabetização, sobretudo nas aulas de língua materna, pode ser mais fecundo quando se presta ao diálogo e à construção e ampliação de sentidos pelas crianças.

**Palavras-chave:** alfabetização; leitura; sala de aula; etnografia; eventos de alfabetização

**Abstract:** This article discusses reading in a 2nd-grade class at a Brazilian public school, analyzing two literacy events: one observed in a Portuguese class and another one in a Human and Nature Sciences class. The theoretical-methodological perspective seeks convergence between “a certain ethical-critical-political understanding of education” developed by Paulo Freire and an anthropological perspective of writing, based on the New Literacy Studies (NLS), besides the Bakhtin’s Theory of Enunciation and his Circle. Different instruments to data collection were mobilized, such as participant observation, field notebooks, classroom audiovisual records, and interviews. The event analysis indicated that in Portuguese classes, the text was treated superficially, through silent reading and individual written interpretation, emphasizing deciphering, distancing from the production of meanings; in the Humanities and Nature Sciences classes, it was possible to observe a more dialogical perspective, with collective reading and discussion of the text ideas. We argue that working with texts and reading in the literacy process, especially in literacy classes, can be more fruitful when it is based on the dialogue and the construction and expansion of meanings by children.

**Keywords:** literacy; reading; classroom; ethnography; literacy events

## INTRODUÇÃO

Nas últimas duas décadas temos desenvolvido pesquisas com foco no letramento e na alfabetização em escolas públicas. Mais especificamente, temos acompanhado os processos de ensino e aprendizagem da língua escrita em turmas do ciclo inicial. Nossa posição tem sido a de que abordagens mais qualitativas, em particular, perspectivas etnográficas na educação, nos permitem ver e ouvir o que os próprios participantes – professora e alunos - fazem com a escrita e que significados essa escrita assume na sala de aula, em diferentes eventos. Tal posição se opõe a perspectivas dominantes que supõem que o “letramento pode ser aprendido ‘autonomamente’, em contextos formais e, assim, ser transportado para outros contextos, uma abordagem que parece sugerir que as ‘habilidades’ podem ser medidas e comparadas em algum tipo de escala universal” (STREET, 2014, p. 191).

Consideramos ainda que os processos vivos, concretos e dinâmicos que acontecem nas salas de aula podem se constituir em um ponto de partida para reflexões sobre novas alternativas políticas e pedagógicas, em direção à melhoria da alfabetização infantil no país, além de trazer respostas mais apuradas aos desafios que, ainda hoje, enfrentamos, com relação às habilidades de leitura e escrita dos brasileiros, sempre denunciadas como insuficientes e precárias.<sup>1</sup> Nesta direção, o presente artigo problematiza a leitura em eventos de alfabetização (ALMEIDA, 2020) observados numa turma de 2º ano da Rede Municipal de São João Del-Rei. Elegemos como foco das análises dois eventos representativos dos diferentes modos como uma professora alfabetizadora, colaboradora da pesquisa<sup>2</sup>, mobilizou os textos com seus alunos nas aulas consideradas de Língua Portuguesa e em aulas de Ciências Humanas e da Natureza (doravante CHN). Nosso objetivo é apontar para a complexidade e especificidade das práticas de leitura e escrita na escola, escapando de categorizações que tendem a enquadrar essas práticas no modelo autônomo de letramento, conforme definiu Street (2014).

1 Ver, por exemplo, os últimos resultados do PISA e do INAF.

2 Pesquisa de doutorado, desenvolvida entre 2016 e 2020, com foco nos processos de alfabetização em duas turmas de segundo ano, a saber: uma da rede municipal de Recife e outra, da rede municipal de São João del-Rei. A tese de Almeida (2020), resultante dessa pesquisa, pode ser acessada em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/38141/1/TESE%20Ana%20Caroline%20de%20Almeida.pdf>

O texto está organizado em 4 tópicos. Inicialmente, apresentamos uma discussão sobre concepções de língua, letramento, alfabetização e leitura que sustentam nossas análises; no tópico 2, apresentamos nossa metodologia, com uma breve descrição do processo de produção e análise dos dados; no tópico 3 apresentamos e analisamos o evento 1, caracterizando a leitura nas aulas de Língua Portuguesa, e no tópico 4, o evento 2, com foco na leitura em aula de CHN.

## 1. LÍNGUA, LETRAMENTO, ALFABETIZAÇÃO E LEITURA

A leitura e a escrita têm estimulado estudos sobre a relação com a oralidade, seus efeitos no pensamento e na mobilidade social, seus usos em diferentes contextos socioculturais e as relações de poder aí implicadas. A partir da década de 1980, questionando metodologias de pesquisa até então recorrentes, emerge um conjunto alternativo de conceitos teóricos que ficaram conhecidos como Novos Estudos do Letramento (doravante NEL), os quais têm em Brian Street referência básica.

Tais conceitos, como os modelos de letramento autônomo e ideológico, práticas de letramento e eventos de letramento, são engendrados num quadro de referenciais que acompanham a virada pragmática no campo dos estudos linguísticos, orientando-nos rumo a uma concepção enunciativa da linguagem, focalizando o contexto sócio-histórico, os condicionantes políticos, ideológicos e a situação imediata de comunicação, como bem apontou Marinho (2010).

Os NEL defendem que os sentidos da/sobre a escrita, só podem ser construídos e compreendidos no contexto de produção, a partir das situações nas quais as pessoas interagem se utilizando da linguagem escrita ou mediados por ela. Do mesmo modo, Bakhtin postula que a língua (oral ou escrita) só pode ser compreendida no fluxo ininterrupto da cadeia de interação verbal. Para ele:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundante da língua (BAKHTIN, 1995, p. 127).

Para os NEL as culturas interagem com a escrita de modo idiossincrático, produzindo resultados singulares e distintos, não podendo a escrita, por si mesma, estar diretamente as-

sociada ao desenvolvimento cognitivo das pessoas, como se acreditou por muito tempo<sup>3</sup>. Assim, ao invés de entendermos o letramento como a razão para mudanças cognitivas e sociais, precisamos entendê-lo no contexto das práticas socioculturais locais, ou seja, partindo da ideia de que a escrita é utilizada de diferentes maneiras por diferentes culturas, (entre elas a cultura escolar) trazendo também consequências distintas, tanto no âmbito individual quanto social.

Os NEL reúnem uma gama de estudiosos, de disciplinas como Antropologia, Linguística Aplicada e Psicologia, que se interessam pelo letramento como prática social, privilegiando um tipo de investigação que abarca os contextos sociais, culturais e políticos que envolvem os indivíduos nas suas práticas cotidianas de uso da escrita, na escola e fora dela. Esses estudos deslocam o olhar para experiências dos sujeitos com a escrita em situações reais, e sugerem que, para isso, os métodos etnográficos são importantes.

Nosso olhar se orienta nesta direção e nosso foco é a escola e a sala de aula. Entendemos, assim como Zavala, Niño-Murcia e Ames (2004, p. 13) que

Esse arcabouço teórico dos NEL oferece novas perspectivas para entender os fatores que podem estar afetando a má formação de nossas crianças e jovens, a fim de evitar cair em uma discussão puramente técnica que não aborda os problemas a fundo. Não podemos esperar que simplesmente uma mudança de metodologia signifique melhor ensino e aprendizado da alfabetização, pois, como vimos, também é necessário entender os significados, usos e práticas comunicativas que giram em torno da leitura e da escrita para promover não apenas um aprendizado com maior significado, mas também com maior eficácia.<sup>4</sup>

3 Nos dois últimos séculos predominou uma linha de pensamento que ficou conhecida, no campo dos estudos do letramento, como a Grande Divisão. Por meio principalmente de estudos como aqueles apresentados por Levy Strauss em “O pensamento selvagem”, Havelock em “O prefácio a Platão”, Goody em “A domesticação do pensamento selvagem” e por Ong em “Oralidade e escrita”, fortaleceu-se a dicotomia, entre oralidade e escrita. (ZAVALA; NIÑO-MURCIA; AMES, 2004)

4 Es aquí donde este marco teórico de los NEL ofrece nuevas perspectivas para entender los factores que podrían estar incidiendo en la deficiente formación de nuestros niños y jóvenes, con el fin de evitar caer en una discusión meramente técnica que no aborde los problemas de fondo. No podemos esperar que simplemente un cambio de metodología signifique una mejor enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, ya que, como hemos visto, es también necesario entender los significados, los usos y las prácticas comunicativas que giran alrededor de la lectura y la escritura para promover no solo un aprendizaje con mayor sentido, sino también con mayor efectividad (ZAVALA; NIÑO-MURCIA; AMES, 2004, p. 13).

De modo que utilizar a escrita, dentro ou fora da escola, é sempre uma prática social. É o movimento de interação entre sujeitos, mediado pela escrita, que caracteriza, portanto, o letramento. Por isso, a proposição do modelo ideológico de letramento, cujas preocupações estão em ver as práticas letradas como inextricavelmente ligadas a estruturas culturais e de poder numa dada sociedade. Essa concepção está diretamente associada ao modelo freireano de alfabetização crítica e emancipadora, como foi apontado por Soares (1998), Bartllet e Macedo (2015), Dezotti (2019) e Almeida (2020).

Por muito tempo o analfabetismo foi encarado como uma “erva daninha” ou como uma “enfermidade” que precisaria ser erradicado, pois acarretava, entre outras coisas, “baixos níveis de civilização” de determinadas sociedades. Sendo o analfabetismo encarado dessa forma, “temos que a alfabetização, assim, se reduz ao ato mecânico de depositar palavras, sílabas e letras nos alfabetizandos. Este depósito seria suficiente para que os alfabetizandos começassem a afirmar-se, uma vez que, em tal visão se empresta à palavra um sentido mágico” (FREIRE, 1976, p. 15). Esta proposição de Freire está completamente alinhada às críticas dos NEL, sobretudo no que tange às consequências da escrita, tanto na dimensão individual quanto na social.

Quando professores e alunos se engajam em interações constantemente mediadas pela escrita, nos diferentes níveis de ensino e nas diferentes disciplinas, estão construindo letramento e se apropriando da cultura escrita; e o modo como isso ocorre influencia na concepção que os estudantes desenvolvem sobre sua posição no mundo e o que significa a leitura e a escrita para eles. São essas formas de engajamento específicas que caracterizam o letramento na escola: um conjunto de práticas letradas que possuem uma configuração singular, coerente, mas não homogênea.

Ademais, a linguagem assume importante papel na constituição dos sujeitos. Por isso destacamos a importância das relações dialógicas estabelecidas entre a professora e as crianças, na construção dos eventos de alfabetização. Esta relação influencia a formação do pensamento infantil e sua relação com o mundo. A palavra penetra literalmente em todas as relações entre os sujeitos, desde os encontros fortuitos da vida cotidiana, até as relações de caráter político-pedagógico, como é, por exemplo, a educação e o processo de alfabetização. Assim, o ponto de partida para uma alfabetização crítica, transformadora e emancipatória, conforme pontua Freire e Macedo(1990), se assenta na experiência cultural do educando. Nessa perspectiva, a experiência com a cultura escrita, dentro e fora da escola, torna-se um elemento fundamental para a construção dos eventos de alfabetização; posição também defen-

didada pelos NEL, que postulam que programas de alfabetização devem ser pensados considerando os usos que as pessoas já fazem da escrita no cotidiano e os sentidos e significados que os grupos atribuem a ela.

Partindo da compreensão da alfabetização numa perspectiva mais ampla, como apropriação da cultura escrita, em todas as suas dimensões, nos interessam as formas que o engajamento textual toma dentro de contextos materiais específicos da prática humana, que envolvem relações e estruturas de poder, valores, crenças, objetivos e propósitos, interesses, condições econômicas e políticas. Esse engajamento textual pode ser observado nas práticas de leitura que se efetivam na sala de aula.

A leitura é uma prática social, cultural, dialógica e de construção de sentidos. Se, por muito tempo, ela foi entendida apenas como decifração, hoje sabemos que “ler é construir uma compreensão no presente com significações que, entranhadas nas palavras, são dissolvidas pelo seu novo contexto – que incluem também as contrapalavras do leitor – para permitir a emergência de um sentido concreto, específico e único, produto da leitura que se está realizando.” (GERALDI, 2015, p. 103). É parte, portanto, da cadeia de interação verbal que nos constitui e constitui o processo de alfabetização.

## 2. METODOLOGIA

A produção de dados ocorreu a partir de maio de 2017 e se estendeu até dezembro do mesmo ano, em uma das 36 escolas do município de São João del-rei, localizado no Campo das Vertentes, a 184 quilômetros da capital do estado - Belo Horizonte. Com cerca de 90 mil habitantes, o município tem alto IDH (0,758), ocupando a 27ª posição em relação aos 854 municípios de Minas Gerais. A escola é urbana, localizada no centro da cidade e foi escolhida por se tratar de um espaço que já havia colaborado com outros estudos realizados pelo nosso grupo de pesquisa, o GPEALE – Grupo de Pesquisa em Alfabetização, Linguagem e Colonialidade, o que facilitou o acesso à professora e à turma de crianças colaboradoras.

Hilda<sup>5</sup> lecionava numa turma de 21 crianças de classe social marcada pelas desigualdades e por vulnerabilidade, moradoras de bairros mais pobres e mais afastados da escola. As crianças já acumulavam diferentes conhecimentos sobre a escrita. A maioria da turma, por exemplo, já produzia palavras com hipóteses alfabéticas, conforme definição de Ferreiro e Teberosky (1991). A observação participante teve uma ação mais intensa nos primeiros meses, diminuindo nos meses subsequentes.

O que define a observação participante do tipo etnográfico, é o tempo que se passa com o grupo e a compreensão da escola como um espaço de produção de uma cultura própria. Ao entrar no lócus de investigação o pesquisador precisa manter uma postura de curiosidade e abertura e, principalmente, seguir uma regra fundamental na produção de dados: “Describe only what does happen, not what does not happen”, ou seja, descrever o que acontece ali, e não se atentar para o que não está acontecendo ou o que falta, como nos ensinam Street (2010) e Heath e Street (2008).

Heath e Street (2008, p. 32) sublinham ainda outro aspecto importante na pesquisa etnográfica: estranhar o familiar, que significa usar uma observação acurada para descobrir o que já é conhecido, para quem, para quê e sob quais tipos de circunstâncias. Mas este tipo de descoberta depende de uma perspectiva comparativa constante, ou seja, enquanto você observa, você volta na sua revisão de literatura e nas suas referências teórico-metodológicas, a fim de buscar por aquilo que é relevante; e observa novamente, anota, lê, pensa, observa e anota, num back-and-forth (vai-e-volta) constante. Este modo de produzir dados é o que nos aproxima da etnografia, nos distingue de outras formas de pesquisa qualitativa e nos permite compreender muitos aspectos da cultura escolar nessa sala de aula. Além das notas de campo, realizamos entrevista com a professora com o objetivo de compreender aspectos observados na sua prática não compreensíveis apenas pelas notas de campo.

Na composição do corpus de análise mais específico, propomos o conceito de eventos de alfabetização (ALMEIDA, 2020) representativos do cotidiano da sala de

---

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

aula, entendendo-o como qualquer situação em que a escrita (ou um fragmento dela) integre uma interação entre diferentes sujeitos que participam de um processo de alfabetização (processo de ensino e aprendizagem da língua escrita) na escola ou fora dela. Esse conceito emerge do conceito de eventos de letramento, proposto por Heath (2004) e aprofundado por Street (1984, 2010, 2014) e o mobilizamos para descrever e caracterizar quando, onde e como professora e alunos leem ou escrevem, refletem sobre a língua escrita, conversam sobre um texto escrito ou interagem por meio dele, ou seja, para descrever situações onde a escrita ou mesmo um fragmento dela constituiu parte da interação entre professora e alunos numa determinada aula. Dito de outro modo, o evento de alfabetização se materializa ou pode ser observado tanto quando o foco de interação entre professora e aluno se situa na reflexão sobre o funcionamento do SEA, quanto quando esses mesmos sujeitos participam de práticas sociais que envolvem leitura e escrita. Portanto, destacamos a importância de um trabalho alfabetizador que não perca de vista a riqueza da cultura de modo geral e da cultura escrita.

Tais eventos são analisados em ciclos de atividades, conforme definem Green, Dixon e Zaharlick (2005, p. 44): “Um ciclo de atividades em uma sala de aula, seria uma série de eventos tematicamente interligados”. Esses ciclos são identificados no nosso mapeamento geral dos eventos, conforme Macedo (2005). Esse mapa possibilitou uma visão ampla dos eventos ocorridos em sala, bem como a observação de regularidades que podem ser encontradas na relação parte-todo, o que tem a ver com a natureza holística da sala de aula (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005). A seguir, trataremos prioritariamente de eventos que envolveram o trabalho com a leitura de textos nas aulas de Português e nas aulas de Ciências Humanas e da Natureza.

### 3. EVENTO 1- LENDO TEXTOS XEROCADOS NA AULA DE PORTUGUÊS: LEITURA COMO DECIFRAÇÃO

Alguns elementos contextuais da prática da professora contribuem para uma compreensão da cultura produzida nesta sala de aula, do modo como ela estabelecia a mediação do conhecimento da escrita junto às crianças. Notamos, por exemplo, que era muito dinâmica na condução do trabalho e fazia várias atividades pedagógicas durante o período que estava com a turma. Ao longo das aulas, Hilda circulava pela sala, observava os cadernos das crianças, orientava onde colar as folhas com textos

ou exercícios impressos, muito utilizadas no seu trabalho docente. Ela olhava quem ainda não havia terminado, apressava quem estava atrasado na escrita, sentava e corrigia trabalhos nos cadernos, passava muita coisa no quadro para as crianças copiarem. Tinha sempre a sua aula planejada num caderno e se orientava por ele, construído manualmente, ao longo das atividades diárias. Por várias vezes, foi observada sua preocupação em torno do tempo, sempre atenta a tudo que tinha planejado, buscando dar conta do planejamento, mesmo que o ritmo das crianças nem sempre acompanhasse suas expectativas.

No início das aulas, Hilda valorizava as ações escritas de corrigir e copiar tarefas de casa. Tal prática acontecia diariamente, pois ela acreditava que reforçava o que fora discutido ao longo da aula. As chamadas “tarefas” eram corrigidas no início da aula, de forma coletiva e utilizando a lousa (instrumento de escrita privilegiado na cultura escolar) e os cadernos escolares. Ao final deste trabalho, a professora costumava registrar no quadro a hashtag “#Corrigimos a tarefa no quadro”, para que os alunos anotassem essa informação no caderno, a fim de mostrar aos pais como havia sido feito o trabalho de correção.

Outro ponto a ser considerado era o fato de a professora separar os conteúdos que trabalhava em 8 cadernos distintos. No caderno de leitura, no qual a professora trabalhava com textos específicos para ensinar regras de ortografia, observamos que esses textos eram selecionados de modo a contemplarem algum grupo ortográfico e era utilizado pela docente também como ferramenta para o treino da leitura, como se vê no nome dado ao caderno e a indicação da leitura sempre em casa. As crianças tinham ainda um caderno para produção de textos, no qual a professora concentrava as propostas de produção de textos solicitadas às crianças. No caderno de português, a professora concentrava o trabalho com a diversidade textual e a gramática, por meio de diferentes textos de gêneros específicos. No caderno de literatura e filosofia, dividido ao meio, observamos a separação do que era exercício ligado à literatura e o que era ligado à filosofia. Além desses cadernos diretamente ligados ao ensino da língua escrita, havia um caderno de tarefas de casa, outro para Matemática, um para CHN e ainda um caderno de Artes. O caderno escolar, como discutiu Bunzen (2009), possibilita a construção de processos de categorização, designação e representação dos saberes escolares com respectivos objetos de ensino para cada componente curricular.

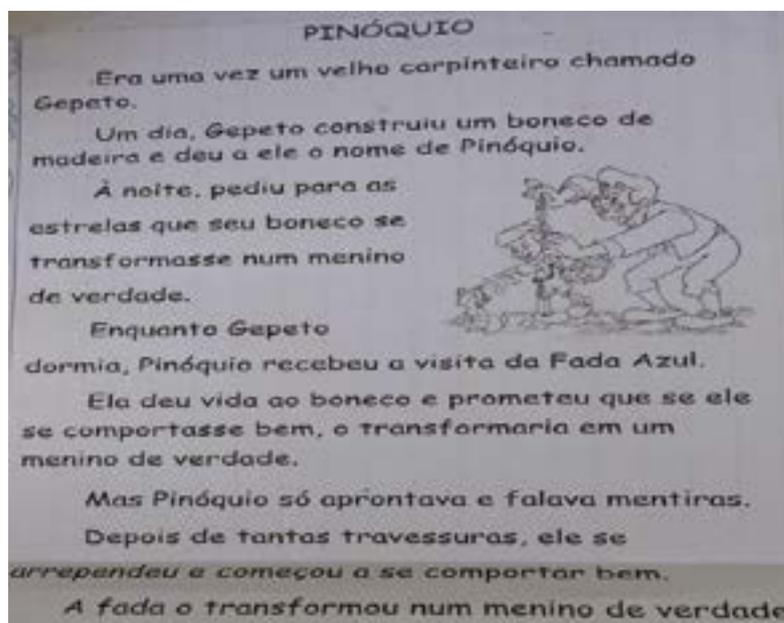
Hilda, assim como muitas professoras brasileiras, usava materiais impressos e folhas xerocadas produzidas para ensinar a língua escrita. O livro didático de Português adotado pela escola, era um material secundário e complementar à proposta

construída por ela, que pesquisava, na maioria das vezes, na internet e em outros livros didáticos e selecionava os textos, as figuras que iriam acompanhá-los, os exercícios, sempre buscando atender aos seus objetivos de ensino, fosse o trabalho com gêneros textuais, com a gramática, com a ortografia ou mesmo a literatura.

De todo modo, a presença do texto na turma da professora Hilda retrata um ritual comum em turmas de alfabetização: leitura silenciosa seguida sempre de perguntas sobre o texto e uma única resposta é aceita pelo professor, como também observou Macedo (2005; 2010). O evento que destacamos a seguir, observado no dia 03 de maio de 2017, é bastante revelador dessa prática de leitura nas aulas de português.

A professora inicia um outro evento. Relembra aos alunos que eles já ouviram a história do Pinóquio e também já viram o filme com este personagem. [Isso aconteceu antes de iniciarmos as observações]. E hoje eles vão ler um texto do Pinóquio. “Em silêncio, com os olhos. E depois alguns vão ler aqui na frente em voz alta”, diz a professora, que também faz uma breve explanação sobre ler silenciosamente e ler em voz alta, orientando a turma sobre o comportamento esperado em cada um destes modos de leitura. Em seguida, ela registra na lousa a data do dia e a orientação da atividade. #Leia o texto silenciosamente.

**Figura 1** – Texto adaptado pela professora



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A orientação da professora é a seguinte “Acabou de ler, vai numerar os parágrafos.” Enquanto as crianças colam a folha com o texto no caderno de português e colorem a figura, a professora passa entre as mesas observando a numeração dos parágrafos. Depois disso, ela chama alguns alunos para a leitura em voz alta, diante da turma. Cada aluno selecionado ficou responsável por ler dois parágrafos do texto. A professora fez alguma anotação, no caderno de planejamento, acerca da leitura das crianças, e, em seguida, realiza a leitura do texto para a turma, enfatizando a pontuação e entonação, visando mostrar como se faz uma boa leitura oral. Imediatamente a professora se vira para o quadro e começa a passar exercícios na lousa. “Primeira bolinha”, diz ela, para indicar a primeira atividade. Copie do texto dois substantivos próprios. Depois, a “segunda bolinha”: Copie do 2º parágrafo um substantivo comum. Após realizarem as duas atividades, as crianças levam os cadernos até a mesa da professora para que ela corrija. Interessante observar a explicação de uma aluna sobre o que é um substantivo comum. Ela diz: “É tudo que tem aqui, menos pessoa.” Ela afirmou isso após a professora explicar que “substantivo próprio é nome de pessoas, de lugares, de animais e substantivo comum são coisas comuns, como mesa, caderno, etc. Nós já estudamos isso”, relembra a professora enquanto registrava as questões na lousa.

No dia seguinte, o evento continua.

13h30<sup>6</sup> – Retomada do evento da aula anterior, com perguntas sobre o texto Pinóquio. Segunda questão: A quem Gepeto pediu que seu boneco se transformasse num menino de verdade? Terceira questão: Quem deu vida ao boneco?

Durante este momento da aula, as crianças ficam copiando silenciosamente enquanto a professora registra as questões no quadro. Após passar duas questões, a professora aguarda que as crianças respondam para então corrigir. Neste momento ela circula pela sala observando os cadernos e a escrita das crianças. Ela vai orientando sobre a atenção ao copiar do quadro, sobre a necessidade da resposta completa, sobre a organização das questões no caderno, etc.

As crianças vão se arriscando na escrita das repostas. A professora insiste na resposta completa. Ela alega que isso é o que as crianças mais erram na tarefa. “Como vocês vão chegar no terceiro ano sem saber isso!”. Por exemplo, a resposta à questão dois ficou assim: “Gepeto pediu que seu boneco se transformasse num menino de verdade, à fada azul”. Nesse momento, a professora registra a resposta completa no quadro e as crianças agitam suas borrachas apagando o que haviam escrito e respondendo tal e qual a resposta dada pela professora.

14h06 – A professora se posiciona numa carteira no fundo da sala. Exatamente onde as crianças haviam deixado seus cadernos de tarefa no início da aula. Então ela vai corrigindo cada um e devolvendo aos alunos. Estes, por sua vez, copiam a questão 4 sobre o texto do Pinóquio e tentam responder.

6 A marcação temporal nos fragmentos dos discursos observados em sala de aula tem a função de situar o leitor em relação ao tempo-espço em que a aula se desenvolve e a duração de cada trecho, conforme indicação da perspectiva etnográfica por nós adotada.

“Resposta completa”, diz a professora, enquanto olha os cadernos de tarefa. 14h13 – A professora termina de corrigir os cadernos de tarefa e pressiona a turma para terminar de responder a questão 4. Segundo ela, eles estão demorando muito. As crianças reclamam, porque querem responder sozinhos. Mas a professora insiste em responder a questão junto com a turma. Então os alunos logo se põem a copiar. “A promessa feita pela fada foi que se o boneco se comportasse bem, ela o transformaria num menino de verdade.” Logo após anotar esta resposta no quadro, a professora passa para a questão 5. As crianças seguem copiando. Neste momento, a questão suscita uma conversa com a turma, para pensarem o que significa um período do dia, já que a questão era “Em que período do dia Gepeto fez o pedido para as estrelas?” As crianças participam comentando que há o período da manhã, da tarde e da noite e que o pedido havia sido feito no período da noite. A professora se alegra e reforça a resposta completa, ao que as crianças logo se chateiam “Ah, não! Resposta completa!”... “O período do dia que Gepeto fez o pedido para as estrelas foi à noite” (Notas de campo, 12/2017).

Os NEL defendem que os sentidos da/sobre a escrita, são construídos no contexto de produção. A escola e a sala de aula são um contexto de produção de sentidos. Observamos que os sentidos sobre o que é ler, neste evento, indicam a decodificação como base do processo de leitura. A escrita como um sistema abstrato de normas e regras. O conhecimento formal destas normas e regras levaria o aluno a se tornar um leitor fluente. Ou seja, aqui as crianças constroem determinadas ideias sobre o que é ler.

A partir do que escreve Geraldi (1997), podemos afirmar que o texto proposto apareceu como um modelo em pelo menos dois sentidos: a) objeto de leitura vozeada: a professora lê o texto em voz alta, para toda a turma e depois chama aluno por aluno para ler parte do texto; b) objeto de uma fixação de sentidos, no qual o significado do texto foi aquele que a leitura privilegiada da professora dizia que ele tinha. No evento que trouxemos, percebe-se que a professora chama a atenção para aspectos relativos aos modos de se ler um texto, no caso, silenciosamente e em voz alta. Nota-se que ela objetiva, num primeiro momento, avaliar a fluência na leitura em voz alta que é realizada pelos alunos. Neste momento, a professora aproveita para reforçar a noção de parágrafo, conteúdo trabalhado em aula do dia 19 de abril, quando apresenta para a turma a definição de parágrafo e sugere que as crianças identifiquem e numerem os parágrafos de um dado texto.

Mas foi a leitura silenciosa sem a discussão do texto lido que caracterizou as práticas de leitura nas aulas de Português: quase todos os textos eram lidos silenciosamente, precisamente com o objetivo de encontrar respostas para as perguntas que a professora passava, num movimento de fixação de sentidos. Este modo predomi-

nante de organizar os eventos de leitura esteve relacionado à lógica da professora ao longo do seu trabalho, no qual ela priorizava a leitura individual e silenciosa e tomava as respostas dadas às questões como um termômetro para “medir” o quanto as crianças compreendiam os textos. A fala da docente durante a entrevista é bastante contundente no que se refere ao que ela nomeia como a impossibilidade de se discutir em voz alta os sentidos dos textos que eram lidos nas aulas de português:

Hilda– Eu vou saber se eles realmente leram na hora de responder as perguntas. Porque se eles não sabem responder as perguntas é porque eles não leram o texto, ou não entenderam o que leram. Entendeu? Então, eu não sou muito de fazer leitura assim, desse jeito não.

Pesquisadora – De discutir o texto, de problematizar...

Hilda – Não, não! Eu sou mais assim... Se ele entendeu o que leu, então eu prefiro deixar para ele, né?... eu já li muitos textos pra eles, até para ganhar tempo, no começo do ano, depois não, eu pedia para eles lerem, uma vez, se não entendessem lessem uma segunda vez, e eu ia descobrir isso através das respostas. Então eu via que a maioria entendia, que a maioria sabia o que tinha lido porque respondia direitinho, sabia onde estava a resposta, porque para isso você tem que ler, né?... então eu vou mais para esse lado, eu gosto mais de mandar ler em casa, para treinar a leitura em casa. Aqui eu tomo daquele jeito que você viu, eu tomo um parágrafo, dois, troca... (Entrevista - 12/2017).

Neste trecho da entrevista, a professora ressalta que deixa por conta do aluno, individualmente, a tarefa de ler e de entender o texto, mas, contraditoriamente, tal compreensão não é dada ao debate, ao diálogo na sala de aula, a relação criança e texto não se pauta por uma visão dialógica do processo de alfabetização, no sentido atribuído por Freire (1990). A professora avalia essa compreensão a partir dos parâmetros que ela tem: a resposta já se encontra no texto, cabendo aos alunos apenas identificá-la e copiá-la. Entender o texto, na concepção da professora, era saber onde estava a resposta completa. Diríamos que este é um exercício de gerência, não um movimento dialógico de reflexão e construção de sentidos, embora as crianças pudessem fazê-lo enquanto liam os textos e pensavam nas perguntas e respostas aos seus modos. Neste ponto, vale destacar o que escreve Geraldi (1997), na contramão da prática aqui analisada. O autor sublinha:

Considerando o aluno e cada um deles em particular como sujeito leitor ou autor de seus textos, ser professor já não pode mais ser o exercício da capacidade (ou o exercício da gerência). É ser do aluno um interlocutor ou mediador entre o objeto de estudos (no caso, o texto) e a aprendizagem que se vai con-

cretizando nas atividades de sala de aula. Cada um sendo um outro, portanto uma possível medida, o confronto dos pontos de vista faz da sala de aula um lugar de produção de sentidos (GERALDI, 1997, p. 112, grifo do autor).

Quando a professora exige a resposta completa tal qual consta no texto, ela se coloca numa posição de mediação que reduz as possibilidades de diálogo e ampliação do repertório linguístico e cultural das crianças, que poderia ser enriquecido com a exploração dos textos de forma aprofundada. Note que a expressão “resposta completa” aparece ao menos seis vezes ao longo do evento, sendo uma delas expressão das crianças, reclamando desta exigência e indicando, assim, a apropriação de uma cultura do que é ler nesta sala de aula, dos objetivos de se aprender a ler um texto: ser capaz de escrever respostas completas.

Num dos dias de observação, percebemos a insatisfação de um aluno quando mais uma vez a professora informa “Perguntas!”, logo depois de entregar um texto. O aluno diz: “Ah não, tia! Eu não gosto de perguntas”. Esta fala aponta para a contrariedade do aluno Pedro diante da proposta da professora de passar perguntas sobre o texto. É relevante destacar que Pedro, ao longo do ano, se mostrava questionador, gostava de dar sua opinião durante as aulas e também de responder às questões por escrito, ao seu modo, na contramão da expectativa da docente que sempre insistiu na “resposta completa e de acordo com o texto”. Não obstante, ele era visto por ela como um aluno falante e que, por isso, precisava ficar mais afastado do grupo, o que foi observado durante o período de imersão no campo. Esta atitude de afastar o aluno do grupo apaga as possibilidades de diálogo no processo de alfabetização (FREIRE, 1978, 2014), apaga a voz da criança e interrompe o fluxo de interação verbal (BAKH-TIN, 1995) que constitui a dinâmica no processo de aprender e de ensinar.

Mas a resposta completa “[...] até o ponto final” compõe a concepção da docente sobre o que seria um aluno alfabetizado. Talvez por essa razão ela enfatizasse tanto este aspecto nos eventos de leitura. Vejam o que ela diz quando reflete sobre o que seria um aluno alfabetizado:

Um aluno alfabetizado é aquele que lê, escreve, que produz, né?... que tem noção da onde começa, de onde termina, um... um... uma pergunta, uma resposta. Esse é o aluno alfabetizado, né?... para mim é isso. Dá conta de tudo. Que dá conta de tudo, assim... dá conta de tudo com facilidade até, né?... que por exemplo, eu dou uma pergunta, quantas vezes eu tive que ensinar para eles que a resposta da pergunta vai até o ponto final, eles paravam tudo no meio do caminho, sabe!? Até eles entenderem que a resposta vai até o

ponto final, os alfabetizados já sabiam isso, né?... então, para mim a criança alfabetizada é aquela que sabe produzir, que entende o que leu, que sabe te falar o que leu, que sabe responder as perguntas que você faz e que produz (Entrevista, 12/2017).

Notem que, para a professora, um aluno pode ser considerado alfabetizado quando “lê, escreve e produz”. Mas quando nos perguntamos lê, escreve e produz o quê, percebemos que nas aulas de Português, ler é decifrar; escrever é copiar a resposta completa do texto e produzir é também copiar um texto no mesmo gênero, como observamos em vários eventos durante o processo de produção dos dados, concepção ainda predominante entre professores que ensinam a língua escrita às crianças.

Por isso, temos defendido que o que precisa ser problematizado nas práticas pedagógicas de muitos professores, é o entendimento sobre o que é a escrita e como ela funciona na nossa sociedade, na perspectiva apontada pelos NEL. Referenciadas nos estudos do letramento, em articulação com a alfabetização crítica defendida por Paulo Freire (1990; 1974) reforçamos que a alfabetização é um processo de apropriação da cultura escrita em todas as suas dimensões. E se apropriar da cultura escrita significa ir além das expectativas que tinham a docente colaboradora da pesquisa. Significa construir ideias sobre o texto; fazer relações com outros textos; ampliar o que está dado; criar.

Os estudos do letramento se juntam então a outros, como os de Geraldi (1995, 1997, 2015) que vêm, já há algum tempo, questionando esse modelo de ensino da leitura e da escrita que reduz o conhecimento a uma técnica – modelo baseado na decodificação de textos; na decifração. Geraldi (2015), por exemplo, destaca alguns enganos metodológicos comuns ao ensino da leitura em língua materna. Entre outros enganos ele aponta: “a exigência de resultados imediatos do tipo ‘leu o texto, responda às perguntas; leu o texto, escreva um texto do mesmo gênero; leu, pesquise sobre o tema... todas atividades que revelam a expectativa de um resultado desejado como imediato após a leitura.” (p. 111) Tendemos a concordar com o autor que, nesta perspectiva, quando ler é se esforçar para descobrir/identificar significados já fixados, a leitura passa a ser uma atividade com a qual os alunos pouco se envolvem e, quando o fazem, é apenas para reproduzir as palavras do texto. Nas aulas de Português, portanto, não se leu o texto como produção de sentidos a partir da reflexão de pistas fornecidas por ele, e o conteúdo do texto não entrava em cena como objeto de debate e reflexão oral. Não era comum a leitura em voz alta seguida de uma problematização

ou discussão acerca do assunto do texto ou das suas dimensões políticas e sociais. Assim, concordamos com Freire e Macedo (1990, p. 175), ao afirmarem que “a exclusão das dimensões social e política da prática da leitura dá origem a uma ideologia de reprodução cultural, aquela que encara os leitores como ‘objetos’. É como se seus corpos conscientes estivessem absolutamente vazios, esperando ser preenchidos pela palavra do professor”. Porém, nos eventos da disciplina CHN, a prática da docente caminhava numa direção um pouco diferente. Vejamos em quais aspectos.

#### 4. EVENTO 2 - LENDO TEXTOS NO LD DE CHN: UM ESPAÇO PARA A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

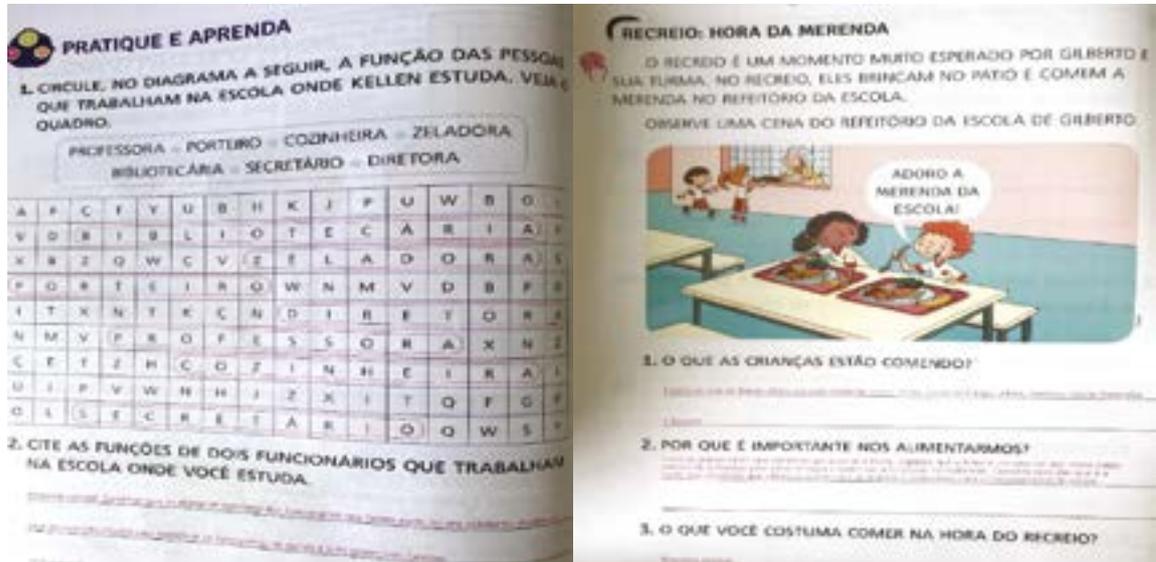
Os eventos apresentados a seguir compõem um ciclo de atividades (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005) e foram observados durante uma aula identificada pela professora como sendo de Ciências Humanas e da Natureza, ocorrida no dia 30 de maio e que teve duração de aproximadamente 50 minutos. O tema geral da aula era “Escola”, assunto que já vinha sendo discutido com a turma em aulas anteriores. Nesse dia, a professora selecionou algumas páginas do livro didático (Projeto Buritis) para dar continuidade ao assunto. Como poderemos ver a seguir, estes eventos tiveram características distintas do evento de leitura que apresentamos no tópico anterior:

13:23h – A professora inicia o evento. Livro didático, página 32. Trata-se de uma cruzadinha a respeito de algumas funções desempenhadas por profissionais na escola e uma questão aberta. A professora faz a leitura das propostas do livro e, junto com os alunos, vai refletindo sobre elas. Ela faz outras perguntas e os alunos respondem oralmente e também vão anotando as respostas no LD. Muitos alunos anotam com suas próprias palavras, mas ainda assim a professora registra uma resposta na lousa para algumas crianças copiarem.

13:30h – A professora pula para a página 56 do livro didático. Ela lê um texto sobre merenda e recreio. E fala para a turma sobre o antigo refeitório da escola, na época em que ela estudou ali. Essa conversa foi impulsionada pelo texto em questão e pela imagem que o acompanhava. Em um momento, uma aluna toma a palavra e comenta sobre a experiência dela em outra escola. A professora acolhe o comentário e em seguida volta-se para as questões propostas pelo livro. E continuam no mesmo procedimento. Um aluno já ia mencionando a necessidade da resposta completa, mas a professora logo intervém dizendo que não há espaço suficiente, então “podem dar a resposta direto do jeito de vocês.” A conversa continua com o tema alimentação saudável. As crianças participam e comentam sobre a importância de nos

alimentarmos, de escolhermos bem os alimentos e também de não cometer excessos. Depois da conversa, o registro da resposta na lousa (pela professora) e no livro (pelas crianças).

Figura 2 – Textos no livro de CHN



Fonte: Acervo da pesquisadora.

13:49h – A aula continua com uma discussão sobre alimentos de origem animal e vegetal. A professora explica o que significa cada uma dessas definições e ouve alguns exemplos. As crianças interagem e participam da conver-

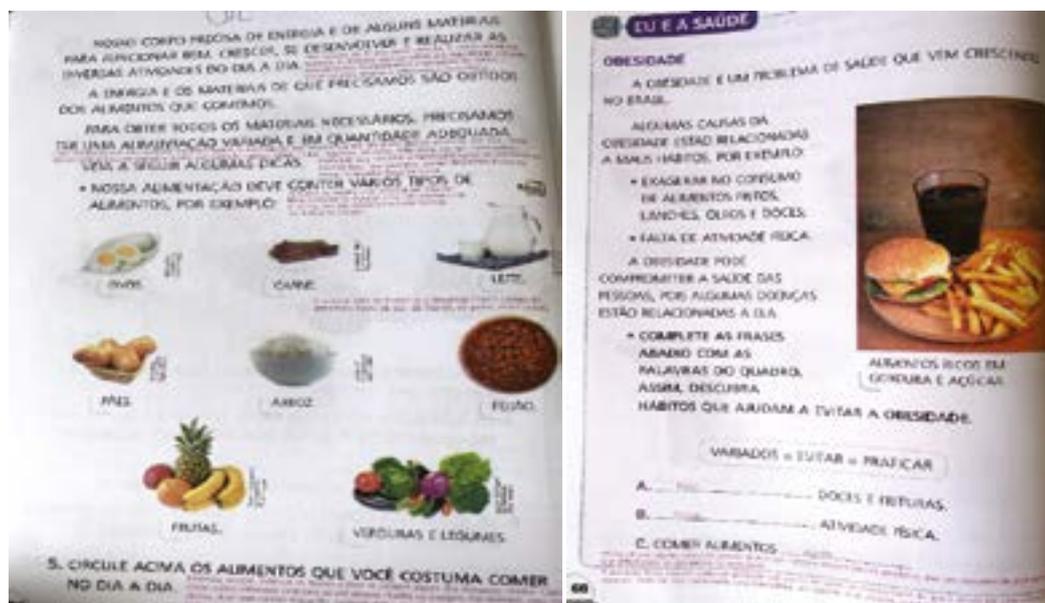
sa. Quando chega nos alimentos de origem vegetal as crianças participam um pouco mais, pois parece mais fácil pra elas identificarem alimentos desse tipo.

13:52h – A professora deixa os exercícios dessa página como tarefa. E continua com a aula na página 58. A professora lê o texto que o livro apresenta e orienta as crianças a marcarem, com o marca texto, o primeiro parágrafo do texto. Depois a professora lê o segundo parágrafo do texto e conclui que ele também é importante. Os alunos também destacam com o marca texto este parágrafo. A professora segue com a leitura e alguns comentários sobre alimentação. Lê a proposta de atividade, onde as crianças devem circular os alimentos que elas comem diariamente. Isso gera vários comentários dos alunos, que aos poucos são encerrados com as expressões “pronto”, “chega”, que a professora vai usando para controlar a organização do evento.

14:00h – A professora segue com a leitura e explanação sobre o texto. A conversa ainda gira em torno da importância de uma alimentação saudável, para evitar doenças como a diabetes. Os alunos ouvem com atenção e se manifestam, levantando a mão, com interesse de falar e contribuir com a conversa. A professora ouve alguns deles. E faz mais apontamentos, mais questionamentos. As crianças participam e vão também respondendo às questões propostas pelo livro.

14:07h – A professora avança para a página 60. A conversa chega ao assunto obesidade. Ela explica o que é isso e volta aos comentários feitos anteriormente, sobre a alimentação. As crianças participam comentando que já ouviram falar disso. Logo depois, realizam coletivamente uma atividade de completar frases.

Figura 3 – Textos sobre obesidade no LD de CHN





Fonte: Acervo da pesquisadora.

Podemos começar nossas análises destacando que, nesse evento, a professora revela uma outra concepção de língua e leitura ao introduzir o diálogo com o texto lido. Ela indica trechos importantes que devem ser marcados com o marca-textos e explora com os alunos os sentidos atribuídos a esses trechos. As perguntas propostas pelo LD são exploradas pela professora, que ainda instiga as crianças com outras questões, para além daquelas que estão no livro, ampliando o uso do LD, diferentemente do que ocorreu no evento anterior. Os alunos, por seu turno, participam ativamente do evento e são autorizados a escreverem as respostas do modo como entenderam a questão, com base no diálogo estabelecido com a professora. Observamos que essa flexibilidade em relação a escrever uma resposta diferente por cada aluno, decorre da falta de espaço destinado à resposta no LD para a resposta completa e não propriamente de uma concepção mais alargada de leitura. Provavelmente, decorre também de a aula não ser considerada, por ela, como de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, não estabelecendo qualquer relação entre essa prática e o que ocorre nas “aulas de português”.

O que predominou na constituição desse ciclo de atividades foi um trabalho coletivo de leitura e construção de sentidos. Diferentemente do que fazia nas aulas de Português, após ler o texto em voz alta a professora autoriza os alunos a participarem oralmente, trazendo comentários, experiências, compreensões múltiplas, dialogando com seus conhecimentos prévios sobre o tema. Preocupa-se em situar o texto no seu

contexto, incluindo informações sobre o refeitório antigo da escola, sobre obesidade, sobre os cuidados para uma alimentação saudável. Perceba que, ao narrarmos o evento, utilizamos termos como “conversa”, “comentários”, “participação”, “questionamento”, “interação”, “manifestação” etc., indicando, portanto, um movimento dialógico com os textos, diferente daquele visto enquanto a professora “ensinava português”.

Neste evento de alfabetização, professora e alunos pensavam e realizavam juntos as atividades propostas no LD, e os alunos não tinham que “se virar” para responder e nem copiar a resposta do texto. Não se lê apenas para responder a um questionário ou para identificar palavras, embora a atividade de circular palavras no texto tenha sido demandada. A leitura do texto é feita com o objetivo de compreendê-lo, e o sentido que se constrói provém de referências a outras realidades e não apenas das palavras escritas no texto e decodificadas. Entendemos que ler significa dialogar com conhecimentos prévios ao texto, mas também significa alçar conhecimentos novos, ou para além do contexto imediato dos alunos; e, na escola, esse processo não se realiza diretamente, ele é mediado pela relação professor-aluno. Recorrendo-nos ao que sabiamente nos diz Freire:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 2011, p. 9).

Ao observar o caderno de CHN de um dos alunos, notamos que essas aulas e o uso do LD possibilitavam que as crianças desenvolvessem pesquisas e lessem textos sobre temas mais instigantes. Além disso, a professora relacionava esses temas com o cotidiano dos alunos, como por exemplo, quando ela tratou do tema “Rua”, e pediu para os alunos investigarem sobre linhas de ônibus que passavam na rua deles, sobre a coleta de lixo e ainda sobre de quem era a responsabilidade sobre este espaço, para que todos vivessem bem, indicando que era tarefa da prefeitura e dos próprios moradores. Tudo isso revela que a professora demonstrava outra concepção de leitura quando se utilizava dos textos do LD de CHN.

Nesses eventos, observamos a possibilidade de os alunos produzirem outros sentidos para os textos lidos, a partir da mediação da docente; os alunos também relacionavam os textos ao seu cotidiano e faziam uma apreciação valorativa (BAKHTIN, 1995), construindo uma postura de leitor crítico, conforme também foi observado por Macedo e Araújo (2020), quando acompanharam uma turma de 4º ano.

Assim, a atividade escolar de interpretar o texto nas aulas de CHN ganha outro sentido. O sentido de uma prática cultural contextualizada, onde a escrita é tratada como uma ferramenta cultural tal como nos propõe Brian Street (1984). A professora aparece como uma mediadora durante a atividade de leitura, dialogando com os alunos a partir do texto, propiciando uma leitura para além da decodificação, como bem aponta Rockwell (1985, p. 94):

A interpretação do texto é um processo social, no qual o docente aparece como indispensável, na medida em que possui maiores conhecimentos com relação ao tema do texto. Por outro lado, é justamente através desta atividade escolar de interpretar o texto que os alunos podem aprender mais sobre a leitura, uma leitura que depende não mais do conhecimento do sistema de escrita, mas da interação entre sujeitos e texto, em determinada situação social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto é o produto de uma atividade discursiva em que alguém diz algo a alguém. Tanto como objeto de leitura ou como produto da atividade discente, é esta a concepção de texto que defendemos para sustentar as práticas de alfabetização. Além disso, nosso pressuposto é de que quando professores e alunos se engajam em interações constantemente mediadas pela escrita, estão construindo letramento e se apropriando da cultura escrita; e o modo como isso ocorre influencia na concepção que os estudantes desenvolvem sobre sua posição no mundo e o que significa a leitura e a escrita para eles. Assim, os eventos que apresentamos e analisamos evidenciaram aspectos relativos à concepção de texto, língua e alfabetização da professora e ainda sobre os modos de apropriação da cultura escrita pelas crianças.

Nossos dados revelaram que nas aulas de Português, predominou uma concepção de língua como sistema, acabado e invariável, cujo ensino baseia-se numa metodologia da transmissibilidade e da exposição de conceitos, com a recorrência de exercícios estruturais de identificação e classificação de unidades gramaticais. O texto foi objeto de leitura silenciosa ou leitura em voz alta para avaliação da fluência, de codificação e decodificação, de imitação ou de fixação de sentidos, como se observa no evento 1. Nessa perspectiva, a língua escrita é vista como um objeto neutro,

descontextualizado, desprovido dos seus aspectos culturais e sociais. Esta concepção de língua e texto aproximam a prática da docente de um modelo de letramento autônomo, como descreve Street (2014). Na tentativa de se distanciar de um ensino “tradicional”, a professora traz o texto para a sala de aula e busca contextualizar o ensino, mas ainda sob a predominância de uma abordagem de alfabetização que ignora a produção de sentido nos processos de ler e de escrever, a inter-relação entre as estruturas sociopolíticas de uma sociedade e o ato de ler. Além disso, os eventos explicitam a força de uma “forma” escolar, uma cultura consolidada e cristalizada na abordagem da leitura e da escrita em aulas de Português.

No evento 2, entretanto, observamos uma abordagem diferenciada, a partir do diálogo com conhecimentos prévios dos alunos, da contextualização do texto situando-o na realidade mais próxima das crianças, ampliando o repertório de discussões derivadas do mesmo. As crianças puderam escrever respostas diferentes para as perguntas sem que a preocupação da resposta completa fosse a tônica. Inferimos que a causa dessas diferenças na abordagem do texto pode ser o fato de estas práticas terem ocorrido na aula de Ciências Humanas e da Natureza e não em aulas de Língua Portuguesa, conforme definição da professora, ou seja, ela não percebe que a aprendizagem da leitura e da escrita também ocorre noutras aulas, na leitura de outros textos que não apenas os que circulam nas aulas de Português. A existência dessas duas formas de abordagem do texto em sala de aula indica a impossibilidade de se reduzir a prática pedagógica a um modelo de letramento, ao contrário, a prática é dinâmica e irreduzível a uma teoria ou concepção de ler e escrever.

Os resultados indicam que as aulas de Língua Portuguesa devem se aproximar de abordagens mais dialógicas tais como a que ocorreu nas aulas de CHN, ou seja, tomar o texto seja ele qual for, como um objeto social e discursivo que precisa ser compreendido pela mediação dialógica do professor. Isso não impede que o professor trabalhe e sistematize aspectos formais da língua, tal como observamos no evento 1, porém, estes aspectos formais devem ser tratados a partir de uma leitura dialógica do texto e não de forma isolada. Uma abordagem dialógica como a que propomos tem implicações pedagógicas na formação de professores e na prática docente, uma vez que o trabalho com a língua pode e é desejável que ocorra em quaisquer disciplinas do currículo; as práticas de ler e escrever, percebidas como inerentes à escolarização de qualquer conteúdo, podem ensejar um alargamento da formação do aluno leitor e produtor de textos na escola.

Por fim, consideramos que nossas escolhas teórico-metodológicas possibilitaram um olhar holístico e cuidadoso para a sala de aula e para as práticas que ali se materializavam; por isso, defendemos a importância de se analisar a prática docente de uma forma contextualizada, buscando compreender os múltiplos fatores que constituem o cotidiano nas turmas de alfabetização. Ter observado as aulas de diferentes disciplinas, por exemplo, nos levou a um olhar mais abrangente possibilitando-nos observar que as crianças podem aprender mais sobre a língua escrita quando o objetivo não é necessariamente ensiná-la. Elas podem construir concepções mais críticas sobre o que significa ler e escrever na sociedade, ou seja, as funções sociais da escrita. Se tivéssemos acompanhado apenas as aulas consideradas de Português, os resultados poderiam ser outros, assim como as imagens da prática pedagógica em questão.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Caroline de. *Eventos de alfabetização em duas escolas: uma análise comparativa e etnográfica*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. 303f.

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

BARTLETT, Lesley; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Aproximações entre a concepção de alfabetização de Paulo Freire e os novos estudos sobre letramento. *Revista Brasileira de Alfabetização*, São Paulo, v. 1, p. 227-236, 2015.

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

DEZOTTI, Magda. *Eventos e práticas de letramento literário na transição do 5o ao 6o ano do ensino fundamental*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

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

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

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

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

FREIRE, Paulo. *Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

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

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo, Cortez, 2011.

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

GERALDI, João Wanderlei. *A aula como acontecimento*. São Carlos. Pedro e João Editores, 2. ed. 2015.

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

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

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

MACEDO, Maria do Socorro. Letramento escolar como um espaço de tensões: um estudo de caso de uma turma de primeiro ciclo. In: Colóquio internacional sobre letramento e cultura escrita, 3., 2010, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

MACEDO, Maria do Socorro A.N.; ARAÚJO, Rayra Farias. The plural dimension of classroom Reading Practices: Analysis Of A 4<sup>th</sup> Grade Elementary Classroom. *Revista Brasileira de Alfabetização*. 2020.

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

ROCKWELL, Elsie. Os usos escolares da língua escrita. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, v. 52, fev. 1985, p. 85-95.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

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

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

STREET, B. Os Novos estudos sobre o Letramento: Histórico e perspectivas. In: *Cultura escrita e letramento*. MARINHO, M.; CARVALHO (org.) Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

STREET, B. Los Nuevos Estudios de Literacidad. In: Zavala, Virginia, at all. *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Peru, 2004.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B. STREET, J. A escolarização do letramento. In: STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TEBEROSKY, Ana. *Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais*. São Paulo: Ática (2003).

ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia. *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004.