

Como (não) artificializar o uso da língua na escola: comparando os casos de duas turmas de alfabetização

How to (not) artificialize the use of language at school: comparing the cases of two literacy classes

Ana Caroline Almeida¹

RESUMO:

Considerando que, há décadas, orientações oficiais sinalizam para uma abordagem enunciativo-discursiva no ensino de língua materna, analisamos e comparamos eventos de alfabetização (ALMEIDA, 2020), com foco na produção de textos. Para isso, lançamos mão de uma abordagem etnográfica e comparativa dos estudos de caso (BARTLETT; VAVRUS, 2017). Os eventos analisados mostram, por um lado, que ainda é forte uma concepção estruturalista de língua no processo de alfabetização e, por isso, o uso da linguagem escrita na escola ainda é muito artificial; por outro, que essa concepção não tem sido alterada pelos cursos de formação docente, e nos perguntamos o porquê.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Produção de textos; Estudos de caso comparado

¹Professora do Instituto Federal do Rio de Janeiro – IFRJ, Campus Pinheiral. E-mail: ana.caroline@ifrj.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8062-0696>.

ABSTRACT:

Considering that, for decades, official guidelines point to an enunciative-discursive approach in mother tongue teaching, we analyze and compare literacy events (ALMEIDA, 2020), with a focus on the production of texts. For this, we use an ethnographic and comparative approach to case studies (BARTLETT and VAVRUS, 2017). The events analyzed show, on the one hand, that a structuralist conception of language in the literacy process is still strong and, therefore, the use of written language at school is still very artificial; on the other hand, that this conception has not been changed by teacher training courses and we ask ourselves why.

KEYWORDS: Literacy; Text production; Comparative case studies

Introdução

O texto que ora apresentamos diz respeito a um dos enfoques de análise da nossa última pesquisa e tematiza modos de ensinar e aprender a produzir textos no contexto do processo de alfabetização. Dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997) à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), podemos dizer que há uma centralidade na perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem que orienta professores dos anos iniciais ao ensino médio a organizarem seu trabalho em torno da leitura e produção de textos em variados gêneros de circulação social. A BNCC, no tópico relativo à Língua portuguesa, ratifica essa informação quando diz:

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, **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/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das **capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens**, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. (BNCC, 2017, s/p, negritos nossos)

Não obstante, ao investigar especificamente o ensino da produção de textos nos anos iniciais de escolarização, Lima (2017), com base em levantamento bibliográfico, alerta que quando comparada a outras práticas de letramento escolar (como leitura e interpretação de textos, ensino de gramática ou ortografia), a produção de produção de textos é insuficiente, apresenta-se de maneira descontextualizada, não considera os elementos de interação intrínsecos à escrita e não oportuniza aos estudantes o uso social dessa modalidade da linguagem verbal, por intermédio de um espaço dialógico que viabilize a produção de sentidos.

Emergem, portanto, desse cenário contraditório, indagações que não são de hoje: “O que significa escrever na escola?”; “O que significa ensinar e aprender a escrever?”; “Como as crianças se apropriam da forma escrita da língua para dizerem o que pensam, por escrito?”; “Como desenvolvem as suas habilidades nessa difícil tarefa?”; “Quais papéis assumem professora e alunos nas interações durante os eventos de escrita de textos em turmas de alfabetização?”. Embora reconhecendo a complexidade das questões e os desdobramentos que elas permitem, optamos por abordar aqui o modo como duas professoras alfabetizadoras pensaram e conduziram o processo ensino-aprendizagem do texto escrito em duas turmas de 2º ano de diferentes escolas públicas brasileiras. Então, a questão principal a ser respondida neste texto é a última, e nós faremos isso por meio da análise de alguns eventos observados.

Essa discussão é bastante relevante, pois nos ajuda a refletir sobre como os professores alfabetizadores têm se apropriado das orientações mais recentes em torno do trabalho com a linguagem escrita na escola a partir daquilo que acontece nas suas salas de aula. Nossos dados sinalizam, por um lado, para o que as pesquisas mais recentes vêm apontando sobre a produção de textos na escola, ou seja, que as atividades propostas não consideram os elementos da interação e não oportunizam aos estudantes o uso social dessa modalidade da linguagem verbal;

mas, por outro, nos leva a questionar: Por que uma perspectiva mais estruturalista da língua ainda é tão forte nas escolas?

Estudo de caso etnográfico: reflexões acerca da metodologia

Antes de abordar os eventos de produção de textos, discutiremos alguns aspectos referentes à nossa metodologia de estudo. Entendemos que o exame dos processos vivos e concretos que acontecem nas salas de aula pode trazer respostas mais apuradas aos desafios que ainda hoje incomodam professores, gestores e pesquisadores em geral; além disso, esses processos podem se constituir como o ponto de partida para reflexões sobre novas alternativas políticas e pedagógicas em direção à melhoria da alfabetização infantil no país, pois, mesmo com a universalização do acesso à escola ao final do século XX, a qualidade da educação ofertada às nossas crianças e jovens não garante condições para que eles continuem aprendendo ou para usos efetivos e críticos da leitura e da escrita nas práticas sociais que demandem tais habilidades.

Em busca desses processos vivos e concretos, embrenhamos em duas escolas, a saber: uma da rede municipal de Recife (PE), ao longo do ano de 2016; e outra da rede municipal de São João del-Rei (MG), em 2017.² Orientamo-nos, epistemologicamente, por uma abordagem processual e comparativa dos estudos de caso (BARTLETT; VAVRUS, 2017) e por uma perspectiva etnográfica de observação da sala de aula (STREET; HEATH, 2008; GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005).

Essa abordagem processual dos estudos de caso reconhece que os tradicionais estudos de caso perdem ao não incorporarem a comparação de maneira mais central no trabalho e sugere comparações horizontais, verticais e transversais, considerando sequências de eventos e atores relevantes, comparando constantemente o que está acontecendo em um cenário com o que aconteceu em outros lugares e momentos históricos. Bartlett e Vavrus (2017) sugerem que, para o desenvolvimento do eixo horizontal de comparação, a observação e a entrevista são os métodos mais importantes.

Engajamo-nos, então, na observação participante, a fim de produzir os dados em ambas as turmas que investigamos. Isso implicou, conforme Bartlett e Vavrus (2017) salientam, perguntar às professoras sobre o que nós estávamos vendo, escutar suas respostas – como se fosse uma entrevista informal no curso da pesquisa, à medida que dúvidas iam surgindo – e ouvir indagações delas e das crianças e tentar também respondê-las.

É válido destacar que a pesquisa de observação pôde adotar diferentes sistemas para registrar seus fenômenos de interesse, mas a maioria nem sempre envolve etnografia, como explicam Green, Dixon e Zaharlick (2005). O que define a observação etnográfica, da qual lançamos mão, é o tempo que se passa com o grupo e a orientação por teorias da cultura que prezam pela compreensão. Nas palavras das autoras:

² A escola na rede municipal de Recife foi escolhida pelo fato de, naquele ano, o Grupo de Pesquisa em Alfabetização, Linguagem e Colonialidade (GPEALE), o qual eu integro, estar desenvolvendo uma pesquisa mais ampla naquele contexto. A escola em São João del-Rei foi escolhida por ser uma escola que já havia colaborado com o grupo em outros momentos. Além disso, em 2016, a autora residia em Recife e em 2017, em São João del-Rei.

Observações etnográficas envolvem uma abordagem que centraliza suas preocupações em compreender o que de fato seus membros precisam saber, fazer, prever e interpretar a fim de participar na construção dos eventos em andamento da vida que acontece dentro do grupo social estudado. (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 18)

Todas as nossas observações se tornaram notas de campo, produzidas no momento de inserção nas duas turmas e revistas logo depois. Não perdemos de vista o que nos ensina Street (2010) e Heath e Street (2008): ao entrar no *locus* de investigação, o pesquisador precisa manter uma postura de curiosidade e abertura e, principalmente, seguir uma regra fundamental na coleta de dados: “Describe only what does happen, not what does not happen” (HEATH e STREET, 2008, p. 48) ou seja, descrever o que acontece ali, sem se preocupar tanto com o que não acontece.

Nossa opção por articular estudo de caso e etnografia decorre ainda do olhar antropológico que tem guiado nossas pesquisas. Com base nos Novos Estudos do Letramento, lidamos com a compreensão das práticas de letramento a partir de sua natureza social e ideológica. Nessa direção, o significado atribuído aqui ao conceito de letramento envolve as formas de utilização e circulação da escrita na sociedade; formas pelas quais concepções de leitura e escrita se materializam em práticas sociais, nas instituições sociais que propõem e exigem essas práticas, como a escola, a igreja, a comunidade, os bancos e empresas virtuais de relações sociais etc. Dito de outro modo, refere-se aos textos e ao que as pessoas fazem com eles nas suas relações sociais, e isso está intimamente ligado às dimensões socioculturais, políticas e de poder na sociedade.

Tal concepção de letramento dialoga com as proposições de Paulo Freire (1976, 2014, 2015). Defendemos, então, que uma alfabetização crítica, transformadora e emancipatória, conforme pontua Freire desde a década de 60 do século XX, poderia se assentar na experiência cultural do educando, sobretudo a experiência com a cultura escrita. Posição semelhante pode ser encontrada em Street (2014), ao defender que os programas de alfabetização, por exemplo, devem ser pensados considerando os usos que as pessoas já fazem da escrita nos seus cotidianos e os sentidos e significados que os grupos atribuem a ela.

Inspiramo-nos ainda no conceito de “evento de letramento” – ocasiões empíricas, observáveis, nas quais a escrita é essencial à interação dos participantes (HEATH, 2004; STREET, 2010, 2014) – para propor o conceito de “evento de alfabetização”, situações nas quais a escrita ou mesmo um fragmento dela constituiu a interação entre professora e alunos. Num evento de alfabetização, podemos captar “quando”, “o quê”, “como” e “para quê” professora e alunos leram ou escreveram, conversaram e interagiram com e sobre a escrita na sala de aula, além de compreender concepções de leitura e escrita subjacentes a ele.

E foi exatamente esse conceito que nos orientou na organização de todo o material produzido e na construção de um mapeamento geral dos eventos de alfabetização, partindo de leituras recorrentes das anotações. Esse mapa nos possibilitou uma visão geral daquilo que ocorreu em cada turma, bem como a observação de regularidades que podiam ser encontradas na relação parte-todo – o que tem a ver com a natureza holística da sala de aula (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005). No nosso mapeamento, identificamos o dia observado, a natureza ou a ênfase do evento de alfabetização ocorrido naquele dia, a hora em que ele se iniciou, seu tempo de duração aproximada e a descrição de como ele ocorreu. A seguir, apresentamos um pouco do contexto nos quais esses eventos foram construídos e observados (escolas, turmas e professoras).

A turma da professora Florbela, na escola em Recife

A primeira escola que investigamos, localizada na cidade de Recife, oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano) e Correção de Fluxo (“acelera”). Esta escola está localizada na comunidade Sítio dos Pintos, Zona noroeste do município, cuja população é predominantemente de baixa renda e ocupa moradias pobres situadas no entorno. Essa realidade não impediu que a escola alcançasse uma nota 5.0 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em 2015 e 2017, média superior à do município que era de 3.9 em 2015 e 4.0 em 2017.

A turma de 2º ano era frequentada por 24 crianças, dispostas quase sempre individualmente nas suas mesas, na faixa etária entre 06 e 07 anos de idade, de classe baixa em sua maioria e moradoras do entorno da escola. No que tange aos conhecimentos sobre a escrita, conforme diagnóstico da professora e com base nas hipóteses de escrita descritas por Ferreiro e Teberosky (1991), a turma era diversa, com um grupo de alunos que possuía mais conhecimentos, aproximando-se de uma hipótese de escrita alfabética, sendo mais autônomos, e outras crianças com poucos conhecimentos sobre o funcionamento desse objeto.

A professora que colaborou com a pesquisa nessa escola era bastante experiente, tinha 51 anos de idade, 32 anos de docência e se formou, inicialmente, no magistério, ainda nos anos de 1980. Na década seguinte, cursou Pedagogia na Universidade de Pernambuco (UPE) e em 2006 fez uma Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínico Institucional, pela Faculdade da Escada (FAESC); participou ainda de cursos de formação continuada nos últimos 10 anos. Além da participação no curso de alfabetização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), também se envolveu em outros dois percursos formativos anteriores, enquanto professora da Rede Municipal de Camaragibe, ofertados por dois grupos distintos: entre 2001 e 2005, a instituição formadora naquele município foi o Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA); e de 2005 a 2012 foi o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), com professores e pesquisadores da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). É importante comentar que, embora essas formações passem por linhas metodológicas e formas de organização distintas, seus referenciais teóricos não chegam a ser contraditórios – se sustentam na teoria da psicogênese da língua escrita e na utilização de textos de circulação social para o trabalho com a alfabetização.

As observações na turma da escola em Recife tiveram início no dia 15 de fevereiro de 2016 e se estenderam até o início do mês de outubro do mesmo ano. Foram 41 dias de ida à escola, mas consideramos apenas 25 deles³ na composição do nosso corpus de análise. No trabalho da professora Florbela, encontramos três tipos de eventos de alfabetização: 14 eventos de leitura (nos quais o texto foi lido pelo grupo e objeto de reflexão mais específica); 29 de análise linguística – com ênfase na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), na análise de fonemas e grafemas, sílabas e palavras; e 9 de produção de texto.

Podemos afirmar que, embora o texto em diferentes gêneros e suportes tenha aparecido na prática dessa professora, ele se configurou muito mais como uma moldura, como um pretexto para o trabalho com palavras e suas partes menores, predominando, nesta sala de aula, os eventos com ênfase na apropriação do sistema de escrita alfabético, ou seja, propostas de reflexão sobre as relações grafemas e fonemas nas palavras, formação e segmentação, letras e sílabas e ditados, ainda que essas palavras fossem retiradas dos textos.

³ Isso aconteceu porque nos outros dias observados quem estava com a turma era outra professora.

A turma da professora Hilda, na escola em São João del-Rei

A investigação em São João del Rei aconteceu durante todo o ano de 2017 em uma das 36 escolas do município, que fica localizado no Campo das Vertentes, a 184 quilômetros da capital do estado – Belo Horizonte. Com cerca de 90 mil habitantes, o município está situado na faixa alta do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), com 0,758, ocupando a 27ª posição em relação aos 854 municípios de Minas Gerais. A cidade também sedia a 34ª Superintendência Regional de Ensino (SRE), unidade regional da Secretaria de Educação do estado.

A escola em que a alfabetizadora Hilda trabalhava é urbana, localizada no centro da cidade. Em 2020, ela contava com 583 alunos matriculados, distribuídos em turmas do 1º ao 5º ano; no ano de 2019, alcançou a nota 6,4 no Ideb. Conforme informações constantes no Projeto Político Pedagógico de 2015, no plano curricular, a escola se orienta com base em documentos oficiais de caráter estadual e federal, entre eles o Currículo Básico Comum (CBC) do estado de Minas Gerais, os PCNs, o Guia do Professor Alfabetizador, os Cadernos do Centro de Alfabetização, leitura e escrita da (Ceale) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e os materiais do Pnaic.

A turma que acompanhamos em São João del-Rei contava com 21 crianças, que ficavam dispostas em quatro filas, sendo que as duas filas centrais ficavam juntas, formando duplas, e as duas das extremidades ficavam viradas para o centro da sala. As crianças também eram de classe baixa e moravam em bairros afastados da escola – que fica na região central do município. Esses alunos também apresentavam diferentes conhecimentos sobre a escrita, sendo que a maioria da turma, por exemplo, já produzia palavras com hipóteses alfabéticas – conforme definição de Ferreiro e Teberosky (1991).

A professora Hilda também cursou o 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 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, pela Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC). Em 2007, especializou-se em Psicopedagogia, também pela UNIPAC, mas desta vez na modalidade a distância. Esta professora também era experiente (embora não tanto quanto Florbela) e já atuava na escola investigada há 13 anos, sendo 12 deles com turmas de segundo ano.

No dia 02 de maio de 2017, iniciamos a observação na turma da escola em São João del-Rei. Foram 44 dias de observação, sendo 18 no mês de maio, 14 em junho, 3 em julho, 7 em agosto e 2 em novembro. No trabalho da professora Hilda identificamos a recorrência de 5 tipos de eventos de alfabetização: 32 eventos de leitura, 16 de análise linguística (com ênfase no ensino de gramática e ortografia), 7 de ensino de um gênero textual, 6 de produção de textos e 3 de literatura. Observamos que a ênfase aqui recai nos eventos de leitura e não na análise linguística, como ocorreu na turma da escola em Recife.

Abordaremos, a seguir, eventos de produção de textos observados nas duas turmas.

“Quando eu peço para eles produzirem é para ver a letra, para ver se eles sabem escrever mesmo, se eles têm aquela coerência”: A produção de texto como avaliação da apropriação do Sistema de escrita alfabético, no caso da turma da professora Florbela

A expressão “produção de textos” é relativamente nova no campo da pesquisa e da prática de ensino da leitura e da escrita. Até a década de 1980 e meados de 1990, o conceito mais recorrente era o de “redação”, para se referir às atividades de escrita de textos na escola. Podemos nos questionar: O que seria uma redação? E em que este conceito se diferencia do conceito de produção de textos, tão utilizado nas últimas duas décadas? Geraldi (1985) esclarece que a redação se refere ao exercício simulado da produção de textos, de discursos, de conversações. Para esse autor, “na escola, não se produzem textos em que um **sujeito** diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se de fato para usá-la no futuro” (GERALDI, 1985, p.121, negrito do autor). Nós argumentamos que, ainda hoje, o que muitas crianças fazem nas turmas de alfabetização são redações, ainda que sob o rótulo de “produção de texto”; é uso simulado da escrita, distante do sentido real de uso da língua no dia a dia. A situação de emprego da língua, nesses casos, é artificial. Vejamos como o uso da língua foi “artificializado” no caso da turma da professora Florbela.

Os eventos categorizados por nós como eventos de produção de texto se repetiram nove vezes no ano de 2016: no dia de fevereiro, quando a professora pede para que as crianças escrevam sobre as férias; em 24 de março, no pedido para escreverem coisas sobre um número; em 05 de abril, para escreverem um pequeno texto a partir de um desenho que a professora fez na lousa; em 06 e 24 de abril, para escreverem uma história a partir de uma brincadeira que fizeram no recreio; em 25 de maio, para escreverem uma história sobre o que fizeram no final de semana; em 21 de junho, para escreverem sobre a noite de São João; e em 27 de junho, para escreverem um texto com o tema “Como foi o meu São João”. Tomemos o evento observado no dia 27/06 como exemplo:

A professora orienta o primeiro evento do dia. As crianças, dispostas individualmente, precisariam escrever um texto com o tema “Como foi meu São João”. Ela explica que eles deviam escrever o que fizeram no feriado. Enquanto as crianças tentavam escrever, eu perguntei à professora sobre a produção de texto que elas realizaram na terça-feira passada. Ela me contou que alguns alunos não concluíram, por isso pediu novamente a produção e me mostrou as escritas daqueles alunos que terminaram:

Suamy escreveu: “Eu fui na festa de São João. No São João eu comi milho canjica e pudim”. Deyvid escreveu: “A noite de São João foi muito divertida”. Raun escreveu: “A noite de São João um dia muito bom”.

Logo depois de me mostrar, a professora monitora as crianças nas suas escritas, circulando pela sala. Então, ela questiona sobre a quantidade que estão escrevendo: “Oh, Victor, tá escrevendo tão pouco. Tá muito pouco”. Então, um outro colega, ao ouvir essa fala da professora, afirma: “Eu escrevi dez!”. Aí a professora explica: “Não é escrever qualquer coisa, mas uma história com princípio, meio e fim”. E segue passando entre as mesas observando o que as crianças escreviam. Logo depois, ela pede a quem terminou para levar o texto até sua mesa, para ela olhar. Então, ela recolhe, corrige a ortografia de alguma palavra e guarda o texto. Vai então entregando uma folha com outra proposta para cada criança que termina: “VAMOS BRINCAR DE ADIVINHAR? ESCREVA OS NOMES DAS

GULOSEIMAS QUE APARECEM NA IMAGEM". (Notas de campo, 06/2016).⁴

Podemos iniciar a análise desse evento a partir da proposta da professora que se repetiu nos demais eventos de produção escrita: escrever um texto a partir de um tema ou situação, sem especificar em qual gênero ou para quais finalidades. Desde a década de 1980, Geraldi (1985) já vem criticando a ideia de escrever redações sobre um tema definido previamente pela professora sem diálogo com os sujeitos; para ele, os temas se repetem ano após ano:

No início do ano, o título infalível “Minhas férias”; em maio, “O dia das mães”; em junho, “São João”; em setembro, “Minha pátria” e assim por diante [...] tais temas, além de insípidos, são repetidos todos os anos, de tal modo que uma criança de 6ª série passa a pensar que só se escreve sobre estas “coisas”. (GERALDI, 1985, p. 54)

No caso dessa turma, eram crianças de segundo ano que estavam justamente escrevendo sobre temas insípidos e apenas sobre eles – ainda que o São João tenha todo um valor simbólico e cultural no Brasil inteiro. Ocorre que, de fato, os alunos escreviam para serem avaliados pela professora, principalmente no que se refere à apropriação do SEA. E o que eles escreviam, ou davam conta de escrever, eram frases, e não textos, como lemos nos exemplos que explicitamos no evento: “A noite de São João um dia muito bom”. Nota-se que essas crianças já apresentavam uma escrita alfabética, entretanto, não conseguem desenvolver seus textos.

Não podemos deixar de particularizar a fala de uma criança da turma, ao ouvir o questionamento da professora de que estavam escrevendo pouco: “Eu escrevi dez!”. Esta fala nos mostra o que as crianças estavam entendendo sobre produzir textos: escrever 10 palavras, noção decorrente da prática dos ditados nessa turma – quase sempre de 10 palavras⁵. Essa fala é reveladora do papel fundamental da linguagem e da interação na sala de aula; temos aí um exemplo de quais sentidos sobre a escrita as crianças estavam construindo.

Sabemos ainda que, desde a proposição dos PCNs, no final dos anos de 1990, há uma orientação oficial de que o ensino da língua materna se fundamente nos gêneros textuais. Esta proposição advém de uma concepção de linguagem como interação verbal e enunciação, defendida por Bakhtin (1997) e seu círculo. Para o autor, todas as esferas da atividade humana estão sempre relacionadas com a utilização da língua, que efetua-se em forma de enunciados orais e escritos, concretos e únicos. Esses enunciados se caracterizam tanto por seu conteúdo temático, quanto por seu estilo verbal – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas sobretudo por sua construção composicional; estes três elementos são indissociáveis naquilo que entendemos como “enunciados” e são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação que elabora seus tipos relativamente estáveis, ou seja, os gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997). Um gênero, portanto, está associado a uma unidade enunciativo-discursiva que se materializa nas variadas esferas da atividade humana; portanto, são também inúmeros.

O próprio Pnaic pontua como direitos de aprendizagem para o eixo “Produção de textos

⁴ Problemas de ortografia na escrita das crianças foram subtraídos na apresentação deste evento.

⁵ No que tange à organização da cultura escolar nesta sala de aula, observou-se uma ênfase em eventos com foco na formação de palavras, na análise das relações grafemas e fonemas; entre esses eventos, os ditados foram os eventos de análise linguística que mais apareceram.

escritos” vários aspectos relevantes para o processo de ensino e aprendizagem do texto escrito, na perspectiva enunciativo-discursiva, tais como:

Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba e com autonomia; produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba e com autonomia. Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos. Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos. Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor. Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas. Revisar coletivamente e autonomamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes. Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas. (BRASIL, 2013, p. 32)

Nos eventos que observamos nessa turma, ao contrário do que orientava os PCNs ou mesmo o Pnaic, predominou a proposta de escrita individual dos textos, sem planejamento prévio que considerasse o contexto de produção, o gênero textual ou a finalidade dos textos, e que manteve um caráter avaliativo, ocorrendo normalmente ao final da aula. Muitas vezes, configuraram-se como uma estratégia da docente para “ocupar o tempo” dos alunos que terminavam mais rapidamente atividades que envolviam especificamente as relações grafemas e fonemas em palavras.

Para a professora, no entanto, uma criança alfabetizada seria aquela capaz de “construir um pequeno texto familiar, compreender e fazer a leitura”; assim, os textos que as crianças escreviam eram usados por ela como um “termômetro” para medir o quanto as crianças haviam caminhado nessa direção, como ela ressalta na entrevista:

Pesquisadora: E por que você pedia para eles produzirem texto?

Florbela: Quando eu peço para eles produzirem é para ver a letra, para ver se eles sabem escrever mesmo, se eles têm aquela coerência. É dali que pode surgir um texto familiar, texto da cabeça deles (Entrevista, 11/2016).

Essa situação aponta para uma contradição no trabalho da professora. Por que contradição? Porque, ao longo do ano, ela manteve a expectativa de que seus alunos chegassem a produzir textos com autonomia; permitia inclusive que eles escrevessem (ainda que nas condições indicadas acima), mas o texto em si não era objeto de reflexão e ensino. Não observamos nenhum momento em que a professora ensinasse estratégias específicas de produção de um texto escrito. Seu maior esforço esteve voltado para que os alunos compreendessem o funcionamento do SEA, adotando uma metodologia que colocava os textos como moldura para o trabalho com palavras, letras e sílabas.

“O primeiro que eu dou é esse de completar. Depois, eu dou de frase. Então, eu dou quatro quadradinhos...”: A preparação para a produção de textos, no caso da turma da professora Hilda

Na direção que apontamos até aqui, a produção de textos na escola foge totalmente ao

sentido de uso da língua, porque os alunos escreveram predominantemente para a professora, que, no máximo, avaliava o texto escrito em termos de uma escrita alfabeticamente correta ou errada, principalmente no âmbito da palavra. Assim, o exercício da escrita se artificializa, porque se distancia muito do uso que fazemos dela no nosso cotidiano, em práticas reais e de acordo com as demandas sociais. No nosso dia a dia, a escrita assume as mais variadas finalidades e se destina a diferentes interlocutores: escrevemos para nos comunicar, para argumentar, para expressar opinião, para registrar fatos ocorridos, para narrar histórias, para expressar sentimentos, para informar etc. Tal variedade é comum em sociedades como a nossa, que se organizam predominantemente pela leitura e escrita de textos, em função de demandas sociais cada vez mais complexas na contemporaneidade, como evidenciam os estudos do letramento.

É por isso que podemos dizer que os textos são produtos da atividade discursiva dos sujeitos em interação, são uma prática social. Essas interações se caracterizam pela dimensão histórica, social e cultural que as cercam, de modo que, ao produzir um texto (oral ou escrito) nas mais variadas circunstâncias concretas da vida – quer conscientes ou não –, fazemos uso de variados gêneros, os quais apresentam características peculiares.

Esta discussão se assenta num debate relativo ao sujeito e seu trabalho de produção de discursos concretizados nos textos. Nesse movimento, o sujeito articula um ponto de vista sobre o mundo que é sempre uma nova formação discursiva e não apenas repetição, reprodução. Daí que o sujeito se compromete com a sua palavra e com a esfera discursiva de que faz parte, mesmo de maneira inconsciente. Por isso a distinção, no interior das atividades escolares, entre produção de textos e redação: “Nesta, produzem-se textos para a escola; naquela produzem-se textos na escola” (GERALDI, 1997, p. 136).

Com base nessas proposições, podemos afirmar que, no que tange à prática de produzir textos na turma da professora Hilda, observamos propostas que transitaram daquelas relacionadas a certos gêneros textuais, como o aviso – o qual foi objeto de ensino na sua prática –, até as redações, cujas propostas escapavam à ideia de produção de um gênero textual e se alinhavam à uma proposta de codificação de palavras e frases, como que numa preparação, num treinamento para a escrita de textos.

Trouxemos como exemplos os eventos observados nos dias 04 e 05 de maio de 2017. No primeiro evento, os alunos escreveram um aviso e no outro a turma escreveu respostas às perguntas sobre o personagem Pinóquio⁶.

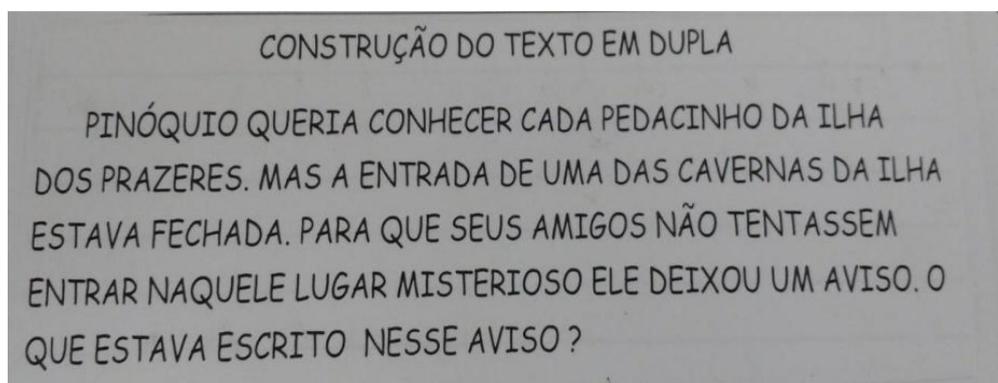
A professora segue a aula de Português. Ela comenta então sobre gêneros textuais. Ela relembra que a turma já aprendeu o gênero poema e que hoje essa turma irá aprender sobre o gênero aviso. Ela explica o que é um aviso: “Uma mensagem curtinha”. Dá alguns exemplos, como “Não pise na grama”, “Cuidado, tinta fresca!” e comenta: “Mensagens rápidas em que eu entendo o que estão me falando”. Nesse momento, as crianças participam e dão exemplos também: “Cuidado, cachorro bravo.”, diz um aluno. A

⁶ Vale lembrar que a turma já havia escutado a história do Pinóquio na biblioteca da escola; a professora já havia levado também um texto adaptado da internet com a mesma história para leitura e interpretação. Então, esses eventos se conectam a outros, fazendo parte de um ciclo de atividades e demonstrando articulação no trabalho da professora.

professora dá um exemplo de um aviso que, segundo ela, nunca deve ser colocado na porta da casa. “Volte depois. Estou viajando”. “Este aviso faz o ladrão ir roubar a sua casa”.

Depois desta breve explanação sobre o que é um aviso, a professora registra na lousa uma anotação, definindo o que é aviso: “Aviso é um alerta com informações rápidas e com poucas palavras”. Após essa definição, a professora propõe uma atividade de escrita de aviso, como mostra a imagem abaixo:

Figura 1: Proposta de atividade

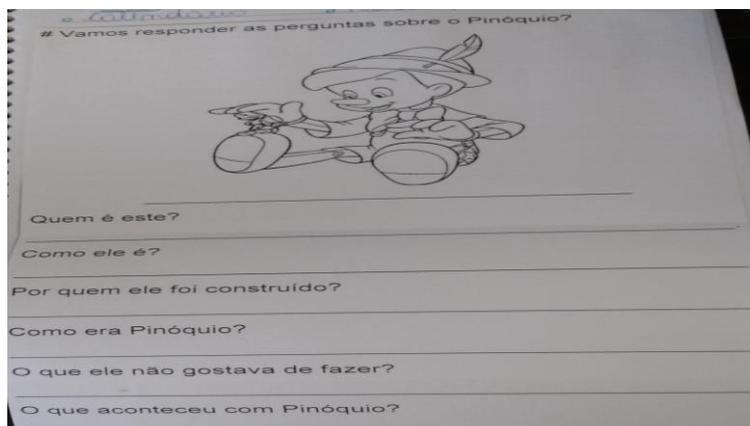


Fonte: Acervo da pesquisadora.

Nesta proposta, o personagem Pinóquio está numa situação problemática, a qual demandaria a criação de um aviso. As crianças se empolgam com a atividade, que precisaria também de um desenho. A professora libera as crianças para fazerem com o colega do lado. A professora finaliza o evento escrevendo na lousa um exemplo de aviso que os alunos poderiam ter criado para a situação dada. As crianças que não conseguiram escrever o texto sozinhas acabaram copiando da lousa. (Notas de campo, 04 de maio de 2017)

Na segunda proposta, as crianças recebem uma folha xerocada, com perguntas que devem ser respondidas de maneira completa, como mostra a imagem abaixo.

Figura 2: Atividade sobre Pinóquio



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Com a turma, a professora vai lendo e respondendo as questões oralmente e registrando as respostas na lousa. Na sequência, as crianças anotam as respostas na folha. A turma fica tranquila. Concentradas, as crianças respondem oralmente, sem dificuldades, às perguntas lidas pela professora. Quando terminam de responder, a professora libera para colorir o desenho que consta na folha e pede para as crianças colarem no caderno de produção de textos. Depois, as crianças copiam as respostas dadas no caderno, formando um texto. (Notas de campo, 05 de maio de 2017).

Esses eventos ilustram bem como a escrita na escola pode funcionar como redação, ou seja, preparando o aluno, supondo num futuro estar apto a produzir textos a partir de mecanismos que artificializam a linguagem, quando o conteúdo a ser dito não parte do interesse daquele que escreve e as razões para se escrever se encerram na exigência da professora e na necessidade (mesmo que implícita) de mostrar que se sabe codificar/copiar corretamente.

No primeiro evento, embora elementos estruturais do gênero aviso tenham sido realçados pela professora, o texto que os alunos escrevem não chega a funcionar numa situação concreta de comunicação; os alunos escrevem o que foi solicitado pela professora, com base nos exemplos dados por ela, que funcionaram como um modelo. No segundo, eram as respostas completas que estavam em jogo. As crianças não chegam a escrever efetivamente, a assumir um lugar de autoria, mas copiam as respostas da lousa para a folha e depois, da folha para o caderno, sinalizando para um controle da professora sobre a escrita das crianças, como ela mesma descreve:

Então, oh! A primeira produção de texto que a gente dá é de completar “ – esta é a cachorra, ela se chama ----”; completar, para ver se eles têm noção, se eles sabem completar um texto da cabecinha deles. Eu tive criança que tem maior dificuldade de fazer isso, maior dificuldade em montar uma história e completar um texto, inventar – “o sapo, este é o sapo, ele mora na lagoa, ele é verde, ele gosta de comer insetos”, não sabe! Teve criança que teve a maior dificuldade de fazer esse de completar, então, o primeiro que eu dou é esse de

completar. Depois, eu dou de frase. Então, eu dou quatro quadradinhos e você tem que fazer uma frase para cada quadradinho, para formar uma historinha de quatro linhas. Aí eu entrei nas frases, aí vem esse de pergunta, esse de pergunta para eles aprenderem a dar resposta completa e formar o texto através das respostas deles. Que aí eles vão aprendendo a escrever um texto né?... Aí esse fica um tempão, esse de frases – “uma frase para essa gravura, escreva duas frases para essa, para esse”... Aí a gente vai fazendo assim. Quando eu entro em parágrafo, aí eu já começo a cobrar, eu quero um parágrafo para cada cena; então, eles têm que escrever um parágrafo para cada cena. Então, eles vão aprendendo a fazer dessa forma, né?... Só que assim, quando a gente faz na sala... porque eles são pequenininhos, a gente faz junto; agora que estou mandando fazer sozinho... (HILDA, 05/2017).

Podemos depreender a partir da fala da professora e da observação e análise do caderno de produção de textos das crianças que, de fato, a professora seguiu essa lógica de hierarquização dos conteúdos e do treino da escrita como estratégia para a produção de textos com autonomia. Essa lógica orientou todo o trabalho da docente, e nós nos perguntamos por que essa lógica é ainda tão forte e não tem sido modificada pelos cursos de formação.

As crianças começaram o ano letivo de 2017 completando frases com palavras faltosas; depois, escrevendo frases a partir de imagens; na sequência, passaram a montar textos a partir de respostas a um conjunto de perguntas, como apresentado no evento que trouxemos (mas ainda trabalhando com frases); por fim, aprenderam sobre parágrafos e passaram a ser autorizadas a escreverem parágrafos a partir de figuras. Assim, a professora se ancora numa concepção que considera a aprendizagem da produção textual como aprendizagem de habilidades e competências. Mesmo na abordagem dos gêneros, o trabalho segue a linha do mais simples para o mais complexo, de tal forma que o gênero aviso, um texto curto, é ensinado logo no início do ano.

Buscamos em Brito (1985), Goulart (2003) e Leal (2003) argumentos para afirmar que tais propostas não favoreciam a expressão, pelos alunos, de seus saberes, opiniões, hipóteses e nem o movimento discursivo-responsivo dos sujeitos em interação (professora e alunos), limitando, portanto, a constituição das subjetividades infantis no processo de aprendizagem da forma escrita da língua. Vejamos o porquê.

Todos esses autores reforçam, em seus textos, o caráter interlocutivo da linguagem. Para Brito (1985), em todas as situações em que se fala ou se escreve, há um interlocutor, sendo a língua o meio privilegiado de interação entre os homens. Esse interlocutor pode ser real ou imaginário, individual ou coletivo, pode estar perto ou distante, mudando em cada situação concreta, de modo que “a presença deste interlocutor no discurso de um indivíduo não é algo neutro, sem valor. Ao contrário, em alguma medida está sempre interferindo no discurso do locutor” (BRITO, 1985, p. 111).

Leal (2003) reflete que desde as primeiras aprendizagens, se o aluno recebe como resposta à sua produção o silêncio – ou seja, atividades que se fecham no próprio texto e são arquivadas em um caderno ou, no máximo, recebem um visto, com significado de vistoria, apenas para dizer que foi feito, como observamos nessa sala de aula –, este sujeito é destituído das reais possibilidades de interação. Nas palavras da autora, “o aluno passou a palavra ao professor para ser lido e não para obter um conceito ou ser enquadrado em categorias que classificam, que buscam verificar onde há erro ou onde há acerto” (LEAL, 2003, p. 55). No

caso dessa sala de aula, os alunos pouco chegavam a passar a palavra para o professor, porque poucas vezes foram autorizados a escreverem a partir das suas próprias experiências. Quando isso ocorreu, já era no final do ano, como relata a própria professora no trecho a seguir, destacado da entrevista realizada em dezembro de 2017:

[...] *Eu jamais deixaria um aluno meu fazer a produção de texto livre, nos 6 primeiros meses, porque eles não conseguem, eles não têm condições de fazer, né?... eles não sabem escrever ainda, eles escrevem tudo errado, né?...* Então, a gente vai direcionando. Eu começo com completar texto, uma palavra – “completa cada frase, uma palavra que completa o texto”. Depois eu passo para uma frase... depois que eles estão sabendo o que é frase, eles fazem uma frase de cada desenho, depois eles vão para frase de resposta completa, aí vai (HILDA, 05/2017, itálicos nossos).

Este trecho, em conjunto com o que a professora propõe para ser escrito na sala de aula (que na verdade são atividades de completar, de copiar, de escrever frases, de “montar” texto), evidenciam as concepções da docente sobre ensino e aprendizagem da língua escrita. Para ela, o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita deve ser completamente controlado e direcionado pelo professor; e mesmo com todo conhecimento que as crianças já apresentavam sobre a escrita, ela não considerava que aquelas fossem capazes de escrever, ao contrário daquilo que vários estudos vêm apontando desde o final da década de 1980: as crianças têm o que dizer e querem dizer também pela escrita; mas na escola elas ainda precisam de permissão, de autorização.

Ainda na direção do que vimos discutindo até aqui acerca daquilo que demanda o processo de aprender a escrever, cabe destacar o que sublinha Leal (2003, p. 66):

Para o aluno aprender a escrever, precisa encontrar interlocutores, colocar-se em dialogia, encontrar espaços para a atividade humana de expressão, de modo a articular seus textos às diferentes necessidades e interesses que se encontram nas suas condições de existência, nas suas práticas sociais (LEAL, 2003, p. 66).

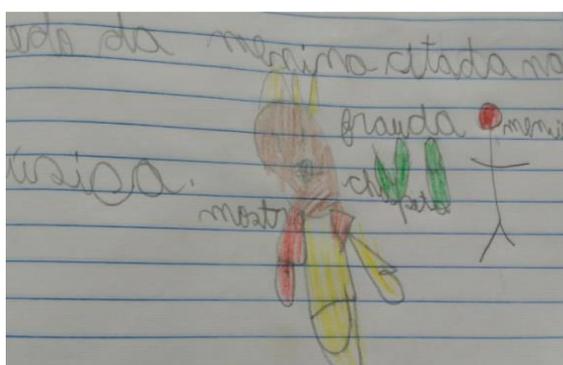
Esta proposição da autora dialoga com o que nos diz Goulart (2003) acerca do processo de alfabetização, para quem as crianças vão compreendendo e adentrando a organização da linguagem escrita ao mesmo tempo em que vão forjando uma identidade subjetiva no interior de um grupo:

Alfabetizar é menos impor modelos que permitir que o sujeito desenvolva sua forma de captar o simbólico social nos textos (e aí está incluído o sistema de escrita), a partir de sua subjetividade, com a sua marca, a sua assinatura. A construção da identidade individual no processo de produção de textos parece estar fundada na construção da identidade social (GOULART, 2003, p. 106).

Podemos dar um exemplo que observamos na sala de aula da professora Hilda, o qual sinaliza para o que nos dizem Leal (2003) e Goulart (2003), ou seja, a necessidade que as crianças têm de encontrar espaços para se expressarem, de se libertarem de modelos e de escreverem livremente, desenvolvendo suas formas de captarem o simbólico social nos textos. Em agosto de 2017, numa aula que não era de “produção de textos”, uma aluna vem me mostrar

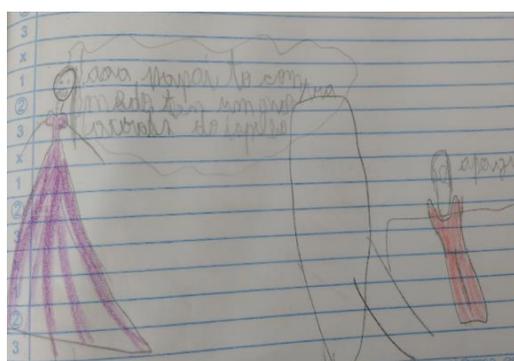
o desenho que fez sobre uma música que a turma tinha acabado de ouvir, cujo nome era: “Tô com medo”. Ela não só desenhou sobre a música, como também escreveu sobre ela, embora a orientação da professora fosse: “Desenhe uma situação de medo da menina citada na música”. Ao indagar a aluna sobre o que ela tinha registrado, observei que existia uma lógica, uma coerência extremamente significativa. Primeiro ela desenha e escreve o nome de cada coisa que ela desenhou: fralda, chupeta, menina e monstro – elementos que apareciam na música. Depois, num segundo desenho, ela cria um diálogo entre pai e filha – “Aaa! Papai, estou com medo. Tem um monstro atrás do espelho!” –, como mostram as imagens a seguir. Podemos indagar: Essa criança não sabe escrever? Ela não consegue escrever sozinha?

Figura 3: Desenho feito por aluna



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 4: Outro desenho feito por aluna



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Considerações finais

Abordamos, ao longo do texto, o modo como duas professoras alfabetizadoras pensaram e conduziram o processo ensino-aprendizagem do texto escrito em duas turmas de 2º ano do Ensino Fundamental, em diferentes escolas públicas brasileiras. Buscamos mostrar quais papéis assumem professora e alunos nas interações durante os eventos de escrita de textos, evidenciando as posições enunciativas de cada um na construção desses eventos. Como ponto de partida, apontamos para a centralidade da perspectiva enunciativo discursiva da linguagem

nas propostas curriculares (PCNs e BNCC) e programas de formação de professores (Pnaic), os quais, por sua vez, orientam o trabalho dos professores de língua materna em direção à leitura e produção de textos em variados gêneros que circulam nas diferentes esferas de comunicação da nossa sociedade; propostas e programa que apontam que essas práticas estejam a serviço da ampliação das possibilidades de participação em diferentes práticas de letramento, nas diferentes esferas/campos de atividades humanas.

Não obstante, nossos dados mostram que essa perspectiva de língua ainda se encontra distante do que acontece na sala de aula. Enquanto na turma da professora Florbela predominaram propostas de escrita individual, com o fito de avaliar a escrita autônoma das crianças quanto ao domínio da escrita alfabética e sem uma preocupação com as condições de produção dos textos (GERALDI, 1985; 1997), na turma da professora Hilda, as propostas eram realizadas predominantemente de maneira coletiva e com pouco espaço para a expressão dos alunos – a professora Hilda buscava controlar o que as crianças escreviam e desacreditava da capacidade delas de produzirem textos autonomamente. Embora a professora Hilda desenvolvesse um trabalho em torno dos gêneros textuais, o que garante algumas condições de produção, o foco estava em algumas dimensões do gênero, como os elementos composicionais e a funcionalidade, ficando, em segundo plano, a dimensão do uso.

Além disso, as duas práticas são bastante contraditórias. No caso da professora Florbela, havia uma expectativa de que as crianças chegassem a produzir textos, mas a professora não ensinava as crianças como escrevê-los, embora estivesse sempre avaliando suas escritas. No caso da professora Hilda, essa expectativa também existia, no entanto, ela concentrava toda a responsabilidade sobre isso nela mesma, na sua forma de organizar o ensino e controlar a escrita das crianças, não autorizando que elas escrevessem sozinhas.

Por fim, podemos dizer que mesmo que o texto, de diferentes modos, se fizesse presente no trabalho das professoras que acompanhamos, ainda é forte uma concepção mais estruturalista de língua, que se revela no exercício simulado e no uso artificial da língua na sala de aula. A questão que se coloca é: Por que isso ainda é tão forte? Vimos, pelos eventos apresentados, que não são considerados os elementos de interação intrínsecos à escrita; as crianças têm pouca oportunidade do uso social dessa modalidade da linguagem verbal e da produção de sentidos sobre os textos que são lidos ou escritos na sala de aula – muito embora elas sempre construam seus sentidos subjetivos sobre o que significa escrever na escola a partir do que vivenciam na sala de aula e nas interações que estabelecem com a professora, como é o caso da criança da turma da professora Florbela, que estava entendendo que escrever textos significava escrever 10 palavras.

Referências

- ALMEIDA, Ana Caroline de. *Eventos de alfabetização em duas escolas: uma análise comparativa e etnográfica*. 2020. 303f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.
- BARTLETT, Lesley; VAVRUS, Frances. *Rethinking Case Study Research: A Comparative Approach*. New York: Routledge, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental 1º e 2º ciclos: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. MEC. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEF, 2017.

BRITO, Percival Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, João Wanderlei (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 2. ed. Cascavel: Assoeste Editora, 1985. P. 109 a 120.

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

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

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

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

GERALDI, João Wanderlei. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1985.

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

GOULART, Cecília. A produção de textos escritos narrativos, descritivos e argumentativos na alfabetização: evidências do sujeito na/da linguagem. In: VAL, Maria da Graça Costa; ROCHA, Gladys (Org.) *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito autor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 85-108.

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*. Nova Iorque: Teachers College Press, 2008.

HEATH, Shirley. El valor de la lectura de cuentos infantiles a la hora de dormir: habilidades narrativas en el hogar y en la escuela. In: ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia (Org.). *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Peru, 2004.

LEAL, Leida de Figueiredo Viana. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: VAL, Maria da Graça Costa; ROCHA, Gladys. *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito autor*. Belo Horizonte. Autêntica, 2003. p. 53-68.

LIMA, Érica Feijó de Souza. *Eventos de letramento com foco na produção de textos: uma perspectiva etnográfica*. 2017. 164 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

STREET, Brian. Os Novos estudos sobre o Letramento: Histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010. P. 33 a 53.

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

AUTOR – Ana Caroline Almeida
E-mail: ana.caroline@ifrj.edu.br
<https://orcid.org/0000-0001-8062-0696>

Recebido em: **09/06/2021**
Aprovado em: **20/07/2021**