

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**A CONSTRUÇÃO DE SUJEITOS CRÍTICOS EM UM PROJETO  
VIVENCIAL DE LETRAMENTO**

**FRANCELI RODRIGUES DE SOUZA**

**PELOTAS**

**2013**

**FRANCELI RODRIGUES DE SOUZA**

**A CONSTRUÇÃO DE SUJEITOS CRÍTICOS EM UM PROJETO  
VIVENCIAL DE LETRAMENTO**

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do grau de Mestre em Língua Aplicada, linha de pesquisa Texto, Discurso e Relações Sociais, Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas.

Orientador: Prof. Dr. Adail Sobral

Coorientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Adriana Fischer

PELOTAS  
2013

**FRANCELI RODRIGUES DE SOUZA**

**A CONSTRUÇÃO DE SUJEITOS CRÍTICOS EM UM PROJETO  
VIVENCIAL DE LETRAMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas – UCPel para obtenção do grau de Mestre em Letras, com área de concentração na Linguística Aplicada.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Adail Sobral  
Orientador e Presidente - UCPel

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Adriana Fischer  
Coorientadora - FURB

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Adriana Dickel  
Examinadora - UPF

---

Prof. Dr. Hilário Inácio Bohn  
Examinador - UCPel

**Pelotas, RS  
2013**

Esta dissertação de Franceli Rodrigues de Souza, intitulada *A Construção de Sujeitos Críticos em um Projeto Vivencial de Letramento*, foi julgada adequada e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas, para fins de obtenção do grau de

## MESTRE EM LETRAS

Área de concentração: Linguística Aplicada

---

Profa. Dra. Raquel Recuero  
Coordenadora

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof. Dr. Adail Sobral  
Orientador e Presidente - UCPel

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Adriana Fischer  
Coorientadora - FURB

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Adriana Dickel  
Examinadora - UPF

---

Prof. Dr. Hilário Inácio Bohn  
Examinador- UCPel

**Pelotas, RS**  
**2013**

## AGRADECIMENTOS

Aos sujeitos desta pesquisa que gentilmente aceitaram participar da investigação. Agradeço os aprendizados que me proporcionaram nas interações que vivenciamos durante a trajetória deste estudo.

Ao professor Adail Sobral, inicialmente Coorientador, e mais tarde Orientador, que contribuiu para a construção desta dissertação, especialmente em sua etapa final.

À professora Adriana Fischer, em especial, que com sabedoria e generosidade aceitou, quando na UCPel, o desafio de orientar minha pesquisa e a condição de Coorientadora quando na FURB. Suas palavras ponderadas e sensatas, seu constante incentivo a cada descoberta, sua excelente orientação, seu compromisso e responsabilidade com a educação são exemplos que levarei comigo.

À Prof<sup>a</sup>. Carmem Matzenauer, cujo perfil inspirador me aproximou do Programa de Pós-Graduação em Letras e a quem sou eternamente grata pela sensibilidade de ter elencado, de acordo com meus anseios profissionais, em minha matrícula inicial, a disciplina Tópicos Especiais em Letramento e Leitura, onde surgiu o encanto pela linha de pesquisa Discurso e Relações Sociais e pelos estudos dos letramentos, tão apaixonadamente transmitidos pela minha coorientadora Adriana Fischer.

Aos colegas de mestrado, parceiros construtivos na vivência do letramento acadêmico, e com quem divido hoje meu amadurecimento científico.

Especialmente aos meus pais que revestiram minha existência de amor, carinho e dedicação e sempre estiveram ao meu lado, proporcionando apoio e incentivo no desenvolvimento da minha trajetória educacional e profissional.

*“Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: — Me ajuda a olhar!”*  
(Eduardo Galeano)

## RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de estudo compreender experiências de letramento, capazes de conduzir crianças a uma perspectiva crítica e reflexiva sobre o que elas vivenciam em práticas de letramento escolar (BUNZEN, 2010; TINOCO, 2008). Considerando esse contexto social, são analisadas transformações nos discursos escritos, de crianças de um 3º ano do Ensino Fundamental, com a realização de um Projeto Vivencial de Letramento, em 2012, a partir de uma prática situada, que valoriza a imersão em práticas significativas de letramento. A fundamentação teórica da pesquisa centra-se nos Princípios da Pedagogia dos Multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 2000) e na abordagem dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2011; SOBRAL, 2009; BRAIT, 2009; ZANDWAIS, 2009). Quanto à metodologia, essa pesquisa adota o método qualitativo e caracteriza-se como uma pesquisa-ação de intervenção, encaminhada em Pelotas, no Rio Grande do Sul. Dentre vários instrumentos de geração de dados, privilegia-se como foco de análise, neste trabalho, relatórios escritos e entrevistas orais. Buscamos identificar marcas enunciativas nos relatórios e nas falas dos alunos, as quais indicassem possíveis manifestações dos princípios da Pedagogia dos Multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 2000): prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformadora, os quais sintetizamos no âmbito dessa pesquisa, o conjunto de relações apropriadas para os processos de ensino e aprendizagem. Através da comparação das posições dos alunos no início e no final do processo com o Projeto Vivencial de letramento, advindas dos relatos e das entrevistas, verificou-se a evidência de práticas transformadas/transformadoras, através da contextualização das práticas em contextos reais de aprendizagem.

Palavras-chave: Contexto escolar; Projeto Vivencial de Letramento; Práticas Transformadoras;

## ABSTRACT

This work aims to understand literacy experiences able to lead children to a critical and reflexive perspective about what they experience in school literacy practices (BUNZEN, 2010; TINOCO, 2008). Considering this social context, transformations are analyzed in written reports by children of 3rd year Basic Teaching, with the realization of a Literacy Project (Projeto Vivencial de Letramento), in 2012, from a situated practice, which values the immersion in significant Literacy practices. The theoretical bases of the research are the Principles of the Pedagogy of Multiliteracies (THE NEW LONDON GROUP, 2000) and in the dialogical approach to language (BAKHTIN, 2011; SOBRAL, 2009; BRAIT, 2009; ZANDWAIS, 2009). As for methodology, the research adopts the qualitative method and is characterized as an interventional research-action, done in Pelotas, Rio Grande do Sul. Among several instruments for data generation, we privileged as a focus for analysis written reports and oral interviews. We seek to identify enunciative marks in the reports and in words of studied pupils, which were indicating possible demonstrations of the principles of the Pedagogy of Multiliteracies (THE NEW LONDON GROUP, 2000): situated practice, explicit instruction, critical framing and transformative practice, which summarized in the context of the research the set of relationships appropriated for the processes of teaching and learning. By means of the comparison of the positions of pupils in the beginning and the end of the process with the Project, coming from the reports and the interviews, the practices evidence showed to be transformed/transformative thanks to the contextualization of the practices in real learning contexts.

**Keywords:** School context; Projeto Vivencial de Letramento [Living Literacy Project]; Transformative experiences



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Pesquisa nos jornais em sala de aula – A(A) .....	57
Figura 2: Pesquisa livre de Amanda, p. 02 .....	60
Figura 3: Pesquisa livre de Amanda, p. 03 .....	61
Figura 4: 1º Relato Escrito de Amanda .....	62
Figura 5: Desenho na Pesquisa Livre de Amanda .....	63
Figura 6: Pesquisa Livre de Sabrina .....	64
Figura 7: 1º Relato de Sabrina .....	65
Figura 8: Pesquisa Livre de Julio:capa .....	66
Figura 9:1º Relato de Julio .....	67
Figura 10: Pesquisa livre de Eduardo .....	68
Figura 11: 1º Relato Eduardo .....	68
Figura 12: Projeto Vivencial 1 .....	79
Figura 13: Projeto Vivencial 2 .....	81
Figura 14: Projeto Vivencial 3 .....	83
Figura 15: Projeto Vivencial 4 .....	84
Figura 16: 2º Relato de Amanda .....	88
Figura 17: 2º Relato de Julio .....	89
Figura 18: 2º Relato de Eduardo.....	90
Figura 19: 2º Relato de Sabrina .....	91

## **LISTA DE ANEXOS**

<b>ANEXO I:</b> Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	106
<b>ANEXO II:</b> Termo de autorização .....	107
<b>ANEXO III:</b> Roteiro para elaboração da pesquisa livre .....	108

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	01
<b>2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b> .....	06
2.1 Práticas (escolares) de letramento: reconfigurando compreensões sobre leituras e escritas em contexto escolar .....	06
2.1.1 Produção da linguagem via Projetos de Letramento .....	27
2.2 (Multi)letramentos na esfera escolar: apoio ao Projeto Vivencial .....	37
<b>3 O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO</b> .....	44
3.1 Caracterização da pesquisa .....	44
3.2 O contexto da pesquisa .....	46
3.3 Projeto Vivencial de Letramento .....	48
3.4 Instrumentos e procedimentos de geração de dados .....	50
<b>4 PRÁTICAS TRANSFORMADORAS</b> .....	53
4.1 Etapas de aplicação da pesquisa .....	53
4.2 Contatos iniciais e proposição da pesquisa .....	55
4.2.1 A pesquisa livre e o primeiro relato: <i>Intervenções I e II</i> .....	59
4.2.2 A Primeira Entrevista Oral: <i>Intervenção III</i> .....	70
4.3 Projeto Vivencial: <i>Intervenção IV</i> .....	79
4.3.1 A elaboração do segundo relato: <i>Intervenção V</i> .....	86
4.3.2 A segunda Entrevista Oral: <i>Intervenção VI</i> .....	92
<b>5 UMA ANÁLISE A PARTIR DAS RECORRÊNCIAS</b> .....	98
5.1 Contribuições Metodológicas .....	101
5.2 Contribuições Teóricas e considerações finais acerca deste estudo .....	102
<b>ANEXOS</b> .....	105
<b>APÊNDICE: Gravação Projeto Vivencial</b> .....	109
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	115

# 1 INTRODUÇÃO

Trabalhar com o ensino da língua portuguesa, em diversos níveis de ensino, sob o prisma dos significados do letramento escolar, é inserir os estudantes em práticas sociais, no intuito de fazê-los refletir sobre as condições de produção e sobre os modos de circulação de textos (sempre multissemióticos) no cotidiano escolar (BUNZEN, 2010), além do uso efetivo dos textos, nas diversas esferas sociais de interação. Quando se trata de ensinar leitura, oralidade e escrita para estudantes do Ensino Fundamental, primeiro deve-se tomar por partido a realidade sociocultural, compreendendo-se quais as práticas discursivas que emergem na esfera escolar, facilitando, assim, o processo de aprendizagem.

Dentro desse contexto surge a difícil tarefa ao professor: negociar com os participantes do processo de ensino e de aprendizagem quais são as práticas significativas e, conseqüentemente, o que é um texto significativo para determinada comunidade. A atividade assim adotada torna-se complexa porque envolve a bagagem cultural prévia dos sujeitos, ou seja, já são sujeitos integrantes e participantes de outras esferas sociais, com diferentes graus e modos de participação (KLEIMAN, 2007).

Segundo Rojo (2009, p.107)

um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática.

De acordo com a citação, torna-se necessário levar em consideração, no contexto de sala de aula, as mais variadas formas de interação entre os sujeitos com e através da língua, incluindo as heterogêneas linguagens, a fim de que se estabeleçam condições para um processo de ensino e de aprendizagem mais crítico e democrático. Nesse sentido, a multiplicidade de linguagens a que os indivíduos têm sido expostos diariamente, no cotidiano social, vem causando uma preocupação com os letramentos múltiplos e múltiplas práticas (ROJO, 2009), vinculados com a

multiplicidade de linguagens em circulação, além do estritamente verbal. De modo específico, se os letramentos são múltiplos, e se múltiplas são as linguagens envolvidas no processo educacional, surgem apontamentos acerca de como (e se) esse trabalho vem sendo feito na escola.

Em 2011, já aluna do Mestrado e imersa na teoria sociocultural dos letramentos, após uma experiência com meu sobrinho, na época aluno do 3º ano do Ensino Fundamental de nove anos, passei a perceber, ao ajudá-lo com os deveres, que as atividades propostas pela professora regente não tinham uma sequência de diferentes práticas que possibilitassem aos alunos uma reflexão mais crítica e significativa sobre o que estavam estudando, e qual a importância daquele conteúdo para a vida social deles. A falta da sequência das atividades realizadas passou a se refletir nas notas baixas desse aluno.

O fato passou a preocupar-me, então em casa, buscava resgatar os conteúdos através da elaboração de exercícios que privilegiassem as diversas formas de usos da linguagem: orais, escritas, audiovisuais. As diferentes semioses e a diversificação das sequências de práticas, elaboradas a partir do conteúdo trabalhado em sala de aula, passaram a oferecer uma integração de conhecimentos.

O aluno passou a se posicionar mais criticamente e eram constantes as aproximações dos conteúdos ensinados, com os elementos da vida social dele. Obtivemos melhores resultados nas notas posteriores, mas questionei-me: e os outros alunos? Será que essa professora tem ciência de que essa falta de sequência de atividades se reflete principalmente no desempenho com atividades de leitura e escrita? Diante disso tudo e partindo desses questionamentos, vi-me com um problema a ser investigado e este foi o propulsor da elaboração do Projeto vivencial de letramento contemplado na presente pesquisa.

Ao se pensar nos usos da linguagem, priorizar abordagens didáticas desde os primeiros anos do Ensino Fundamental pode indicar caminhos para os anos subsequentes, quando o trabalho linguístico vai se tornando cada vez mais intenso, exigindo saberes mais especializados e institucionalizados. Por isso, justifica-se a importância de se realizar pesquisas linguísticas na área dos letramentos voltadas para a alfabetização: se houver paralelismo nas abordagens em termos de múltiplas linguagens, por consequência, é possível que o desenvolvimento dos letramentos ocorra de modo a culminar em uma melhor fluência verbal, oral e escrita. Neste

estudo, percebe-se a alfabetização também como uma, dentre as tantas práticas de letramento desenvolvidas dentro da sala de aula.

Essa pesquisa tem como objeto de estudo práticas de letramento, em âmbito escolar, capazes de conduzir o indivíduo a uma perspectiva crítica e reflexiva sobre o que ele aprende no e a partir do contexto escolar. Para focar esse objeto aqui proposto, o objetivo da pesquisa é analisar as transformações nos discursos orais e escritos, de crianças de um 3º ano do Ensino Fundamental, com a realização de um Projeto Vivencial de Letramento, que valoriza a imersão dos alunos em uma prática significativa de letramento.

Em apoio a este objetivo, outros dois, mais específicos, dão respaldo ao trabalho: identificar marcas enunciativas nos relatos dos alunos, as quais indiquem possíveis manifestações dos Princípios da Pedagogia dos multiletramentos e comparar posições dos alunos no início e no final do processo com o Projeto Vivencial de letramento, advindas das entrevistas e dos relatos, a fim de verificar se há evidência de práticas transformadas/transformadoras. A fundamentação teórica da pesquisa centra-se nos Princípios da Pedagogia dos Multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 2000), bem como serão privilegiados estudos sobre letramentos, na perspectiva sociocultural (STREET 2010; KLEIMAN, 2000, 2012; BUNZEN, 2010; FISCHER, A<sup>1</sup>, 2007; ROJO, 2009, 2012) e suas inter-relações sociais.

Quanto à metodologia, essa pesquisa adota o método qualitativo e caracteriza-se como uma pesquisa ação de intervenção (BAUER; GASKELL, 2002; BOGDAN ; BIKLEN, 1994; GERALDI, C., FIORENTINI, D. & PEREIRA, E., 1998). Para a coleta e geração de dados, foram utilizados dois instrumentos de pesquisa: relatórios escritos e entrevistas orais, em meio à condução de um Projeto, intitulado pela autora desta dissertação, como “Projeto Vivencial de Letramento”.

A análise dos dados é feita de maneira interpretativa (SOARES, 2006), de acordo com a abordagem metodológica assumida, na qual visamos analisar as transformações nos discursos orais e escritos, destes alunos, a partir do Projeto Vivencial de Letramento.

Para a análise dos dados, são consideradas as seguintes questões:

---

<sup>1</sup> Utilizamos as iniciais dos nomes (A. e C.), das autoras Adriana Fischer e Cristina Fischer, junto às referências bibliográficas, a fim de esclarecer possíveis dúvidas, pois, o sobrenome das autoras é igual.

Houve transformações nos discursos orais e escritos dos alunos após a prática situada?

Quais marcas enunciativas indicam manifestações dos princípios da Pedagogia dos Multiletramentos?

Quais as posições dos alunos no início e no final do processo do Projeto Vivencial de letramento, que evidenciam práticas transformadas/transformadoras?

Os dados nos permitem refletir que inserir os estudantes em contextos reais de aprendizagem, unindo a prática e a mediação simultaneamente, como argumenta The New London Group (2000) auxilia os alunos a transformarem significados já existentes em novos sentidos: a prática transformada/transformadora.

As seções encontram-se distribuídas por abordagens tópicas que se entrecruzam na busca de interpretações consistentes e contextualizadas dos fenômenos linguísticos, conforme a sequência de apresentação descrita a seguir.

No capítulo 2, apresentamos perspectivas sobre os letramentos, que dão suporte à presente pesquisa desenvolvida em âmbito educacional. Na seção 2.1 fazemos um desenho do cenário do contexto escolar na contemporaneidade, a fim de compreender-se o papel da escrita como prática de cunho social e não uma habilidade técnica, neutra e imutável. Propomos uma reconfiguração sobre as compreensões sobre leituras e escritas em contexto escolar. Para tal propósito, utilizamos as contribuições de Soares (1998), Kleiman (2005), Dionísio (2007), Vóvio (2008), Rojo (2001, 2009, 2010), Goulart (2006), Bunzen (2010), Fischer, A. (2001, 2007), Fischer, C. (2012), Dickel e Comin (2011), The New London Group (2000), dentre outros.

Na subseção 2.1.1, discutimos a produção da linguagem *via* projetos de letramento, na qual partimos do pressuposto de que as pessoas transformam e são transformadas nas e pelas relações sociais, nos processos interativos, em que a linguagem é personagem principal e está intrinsecamente ligada ao processo de socialização dos indivíduos. Utilizamos os estudos e teorias de: Bakhtin (Volochínov, 2004), Bakhtin (2006), Sobral (2009), Mills (2006), Rojo (2011), Tinoco (2008), Kleiman (2000, 2006), entre outros.

A seção 2.2 traz uma abordagem acerca dos (multi)letramentos na esfera escolar, as mudanças globais no mundo e nas formas de comunicação, provenientes da globalização. A Pedagogia dos Multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP,

2000) é explicitada com seus princípios e características. Essa abordagem teórica, bem como as de Cope & Kalantzis (2009), Dionísio (2007), Fischer, A. (2007), Kleiman (2010), Rojo (2012), são estudos que auxiliam na fundamentação de nossas reflexões nesse capítulo.

O capítulo 3 descreve o processo de investigação, e os caminhos percorridos para geração dos dados. Está subdividido da seguinte forma: a seção 3.1 traz a caracterização da pesquisa; a seção 3.2 traz informações a respeito do contexto em que a pesquisa foi realizada; a seção 3.3 apresenta o Projeto vivencial de letramento, que valorizou uma prática em um contexto real de aprendizagem, uma prática situada. A seção 3.4 apresenta os instrumentos e procedimentos de geração de dados da pesquisa.

O capítulo 4 faz uma análise dos dados gerados no Projeto vivencial de letramento, a fim de apresentar a ocorrência de práticas transformadoras, e está subdividida em 3 seções. A seção 4.1, “Etapas de aplicação da pesquisa”, traz um quadro explicativo a respeito das atividades realizadas, e das características a serem analisadas em cada prática; a seção 4.2 aborda os contatos iniciais com a turma A3A e o momento em que se deu a proposição da pesquisa. A subseção 4.2.1 traz análise interpretativa dos dados da pesquisa livre e do primeiro relatório, descritos como intervenções I e II. A subseção 4.2.2 traz a análise da primeira Entrevista Oral, que nomeamos como intervenção III.

A seção 4.3 traz a análise dos dados gerados no Projeto Vivencial, a qual identificamos como intervenção IV. A subseção 4.3.1 traz o detalhamento e análise da elaboração do segundo relatório: *Intervenção V*. A subseção 4.3.2 mostra a análise de dados da segunda Entrevista Oral: *Intervenção VI*.

Finalmente, no capítulo 5 é feita uma análise a partir das recorrências, na qual são apresentados os resultados e considerações finais da pesquisa desenvolvida, sob um panorama geral, com o foco aos objetivos voltado principalmente às análises e aos dados discutidos, bem como as escolhas metodológicas efetivadas e contribuições dos resultados alcançados com esta pesquisa-ação.



## 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, enfocam-se perspectivas sobre os letramentos, que dão suporte à presente pesquisa desenvolvida em âmbito educacional (séries iniciais do Ensino Fundamental), especialmente ao trabalho (pesquisa-ação) com projeto vivencial de letramento em uma escola de Educação Básica no município de Pelotas. Também são tecidas considerações breves sobre a concepção de linguagem que orienta este trabalho e as posteriores análises. Por se tratar de uma pesquisa realizada em contexto educacional, são enfocadas contribuições da Pedagogia dos Multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 2000), as quais foram decisivas para tomada de decisões no planejamento da pesquisa-ação e que, nesta dissertação, dão apoio direto às análises dos dados gerados ao longo da pesquisa.

### **2.1 Práticas (escolares) de letramento: reconfigurando compreensões sobre leituras e escritas em contexto escolar**

A necessidade de compreender a presença da escrita no mundo social, a partir da década de 1980, trouxe para os discursos de especialistas nas áreas da Educação e da Linguística o termo “letramento.” Esta é uma versão em português da palavra “*literacy*”<sup>2</sup>, que provém do latim *littera* (letra) acrescido do sufixo “*cy*”, que designa condição, qualidade. Sendo assim, em âmbito escolar brasileiro, especificamente, o termo, durante anos, reporta-se à “ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; condição ou estado que um determinado grupo social adquire como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 1998, p.39).

Dentro deste contexto, para compreender-se o papel da escrita como prática de cunho social e não meramente uma habilidade técnica, neutra e imutável, esse termo - “letramento”, ganha ênfase, para diferenciar o domínio do código – alfabetização, das práticas que envolvem um código (a escrita) – letramento. Porém, esse termo vem sendo utilizado por alguns, como se na verdade uma terminologia excluísse e se desvinculasse totalmente da outra, outros como se fossem sinônimos e ainda outros as utilizam como se fossem dicotômicas, como veremos a seguir.

---

<sup>2</sup> O termo *literacy* é utilizado em países de língua inglesa, Estados Unidos e Inglaterra; em Portugal, *literacia*; e na França, *littérisme*.

Kleiman (2005) defende que

a alfabetização é uma **prática**. E assim como toda a prática que é específica a uma instituição, envolve diversos saberes (por exemplo, quem ensina conhece o sistema alfabético e suas regras de uso), diversos tipos de participantes (alunos e professor), e, também, os elementos materiais que permitem concretizar essa prática em situação de aula, como quadro de giz, ilustrações, livros didáticos e quaisquer recursos pedagógicos. (KLEIMAN, 2005, p. 12)

Conforme podemos analisar, a autora explicita a ideia que a alfabetização é **uma**, dentre tantas outras práticas desenvolvidas em uma instituição e esta com características próprias da instituição escolar. Já o termo “letramento” nem sempre se refere à ação de ensinar e aprender práticas sociais, ele tem uma concepção mais ampla e plural, com relação a contextos fora da instituição escolar, envolve a aprendizagem social, histórica da leitura e da escrita, e os usos contextualizados no cotidiano dos indivíduos.

De modo mais abrangente, ressaltando ainda o letramento como uma prática de cunho social e situada em contextos sociais diversos, Dionísio (2007) caracteriza essa perspectiva de letramento como

conjunto flexível de práticas culturais definidas e redefinidas por instituições sociais, classes e interesses públicos em que jogam papel determinante as relações de poder e identidades construídas por práticas discursivas que posicionam os sujeitos por relação à forma de aceder, tratar e usar os textos e os artefactos e tecnologias que os veiculam e possibilitam. (DIONÍSIO, 2007, p.97).

De acordo com a citação de Dionísio (2007), ficam explícitas influências socioculturais que constituem o fenômeno<sup>3</sup> do letramento. A leitura e a escrita trazem para o indivíduo não só uma nova condição social e cultural, mas também consequências linguísticas, uma vez que o convívio com a língua escrita influencia no uso da língua oral, nas estruturas linguísticas e no vocabulário que esses sujeitos utilizam.

Barton e Hamilton (1998) afirmam que

**letramento** não é um comportamento restrito à leitura e à escrita realizadas na escola, mas trata-se de um conjunto de práticas

---

<sup>3</sup> Existem diversos estudos sobre o tema, dentre os principais autores brasileiros pode-se destacar: Kleiman (2004, 2006, 2010), Rojo (2009, 2012), Soares (1998, 2004), Vóvio (2007a).

construídas na vida diária em que há o acesso a conhecimentos e informações, escritas ou não, de uma determinada cultura. (BARTON; HAMILTON, 1998 *apud* BALTAR, 2008)

A leitura e a escrita fazem parte da vivência das pessoas em sociedade, da inserção em uma dada cultura e do processo de tornar-se parte integrante dela, sendo capaz de fazer diferentes usos da escrita, nas diversas *esferas* sociais<sup>4</sup> às quais se pertence. Sendo assim, um sujeito que aprende a escrever, refletir e falar sobre o que escreve, para quem escreve e por que escreve, a partir da função que a escrita exerce em seu cotidiano, pode ser caracterizado, em dado contexto social, como um indivíduo letrado. Na esfera escolar, os alunos deparam-se diariamente com múltiplas cenas de letramento, que envolvem leitura e escrita e, essas revelam de certa forma a história do cotidiano escolar, que é construído através de práticas, hábitos e ritos, de modos de vida, de conduta dos alunos e professores. O preenchimento da data no quadro negro, as anotações nos cadernos, os escritos nas borrachas, as interações entre alunos e professores na hora da chamada, as pesquisas realizadas em aula, os questionamentos quanto aos conteúdos trabalhados, as brincadeiras de roda ou jogos de cartas no intervalo, todos esses fatores revelaram os usos cotidianos do letramento escolar da turma analisada e, que é de certa forma característico do dia a dia de todas as escolas.

Dionísio, em uma entrevista concedida ao Brasil, em 2007, traz afirmações esclarecedoras sobre a distinção entre os termos alfabetização e letramento, já que muitos trabalhos científicos insistem, como já mencionado anteriormente, em focar esses dois fenômenos como sinônimos ou como dicotômicos. Dionísio salienta que se considerarmos a alfabetização como

um processo de dotar os indivíduos dos códigos relativos ao escrito, os momentos reservados de aprendizado do código escrito, podemos falar em alfabetização. É aprender o código escrito. Já o letramento, não é a mesma coisa. É uma prática. Pode também ser um processo. É uma prática onde as pessoas usam os textos. Afirma que o letramento não necessariamente tem a ver com a escola, já a alfabetização sim. E esta é a grande diferença para ela, entre os dois termos, que frequentemente confundem-se. (DIONÍSIO, 2007, p 210).

---

<sup>4</sup> O conceito de *esfera* aqui utilizado encontra-se ancorado nos estudos do Círculo de Bakhtin.

Corroborando com as reflexões de Dionísio (2007), Kleiman (2010, p.382) comenta que a articulação do ensino da língua escrita com a perspectiva sociocultural do letramento, de forma não dicotômica, pode ser resumida da seguinte forma:

[...] não se trata de aprender o alfabeto, mas o funcionamento da língua escrita, levando em conta a situação sócio-histórica e cultural do aluno, sua época, suas necessidades, as exigências da sociedade, os papéis que se espera possa desempenhar, os novos instrumentos e tecnologias que se deseja que saiba usar.

A discussão, como podemos acompanhar pelos dizeres de Kleiman, acerca da distinção entre alfabetização e letramento no Brasil é polêmica, com reflexos nas discussões de teóricos e nas práticas educacionais. Apresentar esta distinção, quando se discute letramento escolar, nesta dissertação, o qual simboliza um dos focos centrais desta pesquisa, é relevante, pois, os sujeitos participantes ainda que já estejam alfabetizados, estão muito próximos ao processo de alfabetização. Sendo assim, nosso intuito aqui também é defender, de acordo com as reflexões anteriores que a alfabetização é **uma** dentre as diversas práticas de letramento em que as pessoas envolvem-se ao longo de suas vidas.

Ancorada nos dizeres de Soares (1998), de Kleiman (2005) e de Dionísio (2007), questionamos: então tanto alfabetização quanto letramento são **práticas**? É por esse motivo que os termos são tratados como sinônimos? A resposta para esses questionamentos fica mais clara, com os dizeres finais de Dionísio (2007), apresentados na citação acima: “[...] o letramento não necessariamente tem a ver com a escola, já a alfabetização sim”. Alfabetização é uma prática institucional e, a escola é a mais importante das agências de letramento, pois, é através desta prática fundamental que passamos pelo processo de aquisição de códigos (alfabéticos e numéricos) para plenitude e sucesso na participação das demais práticas e eventos de letramento escolares ou não. A família, a igreja, a rua, o trabalho, nos mostram diariamente outras orientações de letramento, na qual tornamo-nos sujeitos letrados ao longo de nossas vidas. O letramento não é pronto, acabado, é um processo contínuo sempre em inter-relação com o meio social ao qual fazemos parte, busca recobrir usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam elas valorizadas ou não, globais ou não. Portanto, avaliamos que os termos não são sinônimos, nem dicotômicos, cada um tem sua particularidade, ainda que o letramento esteja presente na prática de alfabetização – não diz respeito

tão somente a aprender e ensinar práticas sociais. De acordo com Bunzen (2010), devemos conceber que “toda prática de alfabetização está envolvida em práticas e eventos específicos de letramento, não podemos criar uma dicotomia entre alfabetização e letramento”. Tanto alfabetização quanto letramento, e aqui abordamos principalmente o letramento escolar, são **práticas** discursivas que emergem na esfera escolar. Percebemos uma **relação intrínseca do letramento com os processos educativos**.

As práticas escolares “abrangem mais do que os eventos de ensino em si, mas todo um repertório de situações dentro dessa esfera como aquelas de ordem burocrática, de organização do trabalho, de convivência social e lazer, etc.” (VÓVIO, 2008, p. 02). Assim, ao conceber o letramento como um conjunto de práticas sociais conforme discutido nos parágrafos anteriores, emerge também o conceito de eventos de letramento. Este é bem compreendido em paralelo a outro termo: práticas de letramento. Segundo Street (2003), o termo **práticas de letramento** abarca tanto os eventos quanto os padrões culturais, sociais, ideológicos que se relacionam aos letramentos, associando-os, de forma mais ampla, a uma natureza cultural e social subjacente e muitas vezes implícita. Para compreender as práticas de letramento é preciso um entendimento cultural mais amplo, em que se contemplam formas específicas de pensar e de fazer a leitura e a escrita dentro de contextos culturais. Já o termo **eventos de letramento** diz respeito a qualquer ocasião em que um texto escrito faz parte da dinâmica interativa dos participantes, considerando seus processos interpretativos. É um conceito que nos permite a focalização de situações que envolvam a leitura e a escrita, e que podem ser passíveis de observações e caracterizações.

Tanto em eventos de letramento (observáveis), quanto em práticas de letramento (não observáveis), é necessário ter o domínio, em diferentes níveis, das atividades e das **ações** de linguagem das quais participam os usuários de uma língua em contextos especializados da sociedade e pelo seu respectivo “empoderamento” para **agir** em sociedade mediante esse domínio. A linguagem, nessa perspectiva, ganha visibilidade, inserindo-se, dessa forma, em processos formativos em que os sujeitos deparam com a necessidade de concretizar por escrito seus projetos de dizer.

Voltando o olhar para o contexto educacional, discutir os significados do letramento escolar, de um ponto de vista mais sociológico e antropológico, é, segundo Bunzen (2010, p. 100)

refletir sobre as condições de produção e sobre os modos de circulação de textos (sempre multissemióticos) no cotidiano da escola: produção de cartazes; escritas e desenhos na lousa; troca de bilhetes sobre a aula; anotações nos cadernos e nos livros didáticos; escritas nos banheiros e nas carteiras; utilização do dicionário; notas em diários de classe etc.

De acordo com esta citação de Bunzen, explicita-se que grande parte das práticas sociais escolares são sustentadas por práticas orais ou escritas em que o texto multissemiótico desempenha um papel central (KLEIMAN, 1998, ROJO, 2001). Nesse papel central – como protagonista – temos a linguagem, que deve ser vista de acordo com Gee (2001), como heterogênea, multifacetada, sendo elemento de múltiplas e diversas formas de ‘ser e estar no mundo’. Atrelada a perspectivas “carregadas de valor e às identidades socialmente situadas de grupos de pessoas e de comunidades de práticas” (GEE, 2001, p. 716) a linguagem apresenta-se através de diversas semioses.

Já não basta mais a leitura do texto verbal escrito em sala de aula, hoje é preciso relacioná-lo com um vasto conjunto de signos de outras modalidades da linguagem (música, fala, imagens, vídeos) que nos cercam diariamente. Os textos multissemióticos já extrapolaram os limites dos ambientes digitais, se fazem presentes também nos impressos (revistas, jornais, livros didáticos, imagens em 3D impressas, etc.). Devido a isso, o conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão se mostrando cada vez mais necessárias no uso da linguagem, por conseguinte, necessárias também adaptações e reformulações no ensino, nas formas de conceber o letramento escolar.

Cada vez mais, múltiplas exigências são apresentadas às escolas e conseqüentemente passam a multiplicar as práticas e textos que nela devem circular e ser abordados. É preciso, segundo Rojo (2009), que o letramento escolar tal como conhecemos, que nas práticas de leitura e escrita geralmente são voltados à característicos gêneros escolares (anotações nos cadernos, resumos, resenhas, narrações, relatos, textos publicitários, literários, questionários, exercícios, etc.) sejam ampliados, a fim de que sejam democratizadas tanto as práticas e eventos de letramento escolar, quanto a natureza dos textos que neles circulam.

O letramento escolar, compreendido na sua pluralidade de manifestações, deve ser visto como uma prática social situada, conseqüentemente, em processo

constante de construção. Nessa mesma direção, como um conjunto de práticas discursivas da esfera escolar que envolve os usos da escrita, sempre em contínua inter-relação com outras linguagens.

Baseando-se nessas concepções, os letramentos extrapolam o domínio do código e, é em práticas sociais que o texto escrito assume suas verdadeiras características socioculturais e passa a ser visto como parte integrante e essencial no cotidiano dos indivíduos. Nos diversos eventos e práticas de letramento, o que demanda o uso e a prática da escrita são as condições sociais e essas fortalecem a necessidade de guardar e conservar algumas informações para usá-las posteriormente.

Porém, o que se salienta neste capítulo é que para um indivíduo tornar-se letrado, apenas o convívio com a escrita, no ambiente familiar, não basta, não atende às demandas sociais do uso da escrita. A família é apenas um dos agentes envolvidos na construção da condição letrada. Entende-se como “condição letrada, a participação dos sujeitos no contexto social, através da apropriação de diferentes textualidades da linguagem escrita” (GOULART, 2006, p. 451).

Sendo assim, é preciso que a escola passe a contextualizar o uso da escrita no e a partir do cotidiano dos alunos, sendo a teoria sociocultural dos letramentos um dos caminhos possíveis para dar suporte às escolhas, aos planejamentos, levando-se em consideração as atividades de leitura e escrita em intersecção com as estruturas sociais em que os sujeitos estão inseridos, bem como os sentidos situados que resultarão destas estruturas e práticas sociais. A adoção de uma concepção de letramento para ensinar e aprender práticas diversas de letramento, em certa medida, acarreta uma compreensão ampla da língua escrita, de modo a incluir práticas de ler e escrever da vida social. As práticas de alfabetização, dessa forma, devem partir das experiências da criança – sujeito em foco nesta pesquisa de mestrado - em seu ambiente, para chegar ao conhecimento mais formalizado da linguagem.

Essa ideia ressalta a importância de ensinar a partir do contexto das práticas sociais, para tornar o indivíduo, ao mesmo tempo, alfabetizado (domínio do código escrito) e gradativamente letrado (uso social da escrita em práticas diversas de letramento) (SOARES, 1998). A alfabetização, compreendida como uma prática complexa de letramento, contempla diferentes práticas de leitura e escrita, seja do cotidiano da criança, seja de ambientes com ideologias mais dominantes, como a escola. Assim, é de grande relevância que a escola, oportunize eventos que envolvam

o trato prévio com textos escritos, como é o caso dos telejornais, apresentações teatrais, textos esses que já circulam socialmente entre as crianças, mas que muitas vezes não são aproveitados com o intuito de integrar os alunos a práticas de leitura e escrita socialmente relevantes e diversificadas, que eles mesmo convivendo, vendo, ouvindo ainda não dominam, outros ainda, não tiveram a chance de participar dessas práticas e isso pode e deve ser resgatado ou apresentado num contexto específico, que é a instituição escolar. Trata-se dessa maneira de ampliar a abrangência das práticas letradas que dão base aos variados eventos de letramento escolar.

Durante a realização da pesquisa, em uma das atividades solicitadas, a “pesquisa livre” (que será explicitada no capítulo 3), alguns alunos trouxeram imagens de telenovelas infantis, recortes de jornais, de revistas, pesquisas na internet, fotos, ou seja, através de uma prática de letramento solicitada pela professora regente em conjunto com a pesquisadora, compartilharam em sala de aula de vários eventos de letramento, ao trazerem elementos, informações do seu mundo social, dos seus interesses extra-classes. Esse vasto repertório de situações relatadas pelos alunos, revelaram não só o que era próprio daquela esfera de atuação, naquele momento, a organização do trabalho, a convivência social e também o lazer, foram costurados, alinhavados, reafirmando não só a presença e o contato deles com os textos multissemióticos, como também a pluralidade do termo “letramentos”.

O letramento é então adotado, na presente dissertação, como conjunto de práticas, no plural, relacionado às interações cotidianas e/ou formais em diferentes esferas e não somente como um conjunto de competências cognitivas individuais que se desenvolvem na escola e que devem ser “medidas” por meio de avaliações numéricas.

Ampliar dessa forma as práticas de letramento implica também ressignificar as identidades dos leitores e escritores, uma vez que modifica constantemente as formas de interação com a língua escrita. Sob esse prisma, podemos verificar os aspectos heterogêneos do letramento, nas práticas de leitura e escrita de alunos dentro e fora da instituição escolar, assim podemos precisar seus conhecimentos sobre leituras e, de que fatores esses dependem “[...] dos contextos, dos papéis, dos objetivos e das formas de interação que guiam os sujeitos em atividade” (VÓVIO; SOUZA, 2005, p.44).

Torna-se necessário que a criança perceba funções diferenciadas da escrita e sinta-se num contexto equivalente ao seu cotidiano extraescolar. “Pensar a



alfabetização nesta perspectiva significa, portanto, desenvolver atividades e experienciar situações que envolvam a leitura e a escrita numa perspectiva crítica e não do ponto de vista adaptativo e reducionista, de simples codificação e decodificação do código escrito” (NUCCI, 2008, p.70). Ou seja, o envolvimento dos sujeitos com os letramentos são influenciados pelas oportunidades de sua participação social na sala de aula e *fora* dela também.

Enquanto professores, devemos assumir a função, segundo Kleiman (2005) de **agentes de letramento** - atuando como mediadores de práticas sociais, organizando, em contextos situados, atividades de linguagem que permitam o desenvolvimento de múltiplos letramentos nos sujeitos. Os alunos devem tornar-se também **agentes** ativos na produção e no consumo dos textos, atuando com legitimidade na construção de sentidos.

Torna-se necessário, inclusive para pensarmos efetivamente em mudanças curriculares no ensino da língua escrita, “compreender as práticas de letramento e a construção dos significados na esfera escolar de forma situada e histórica” (BUNZEN, 2010, p. 100) e, nesta pesquisa também lançamos este olhar sobre a necessidade de que se estabeleçam de fato, mudanças curriculares. Na instituição escolar, o letramento, deve ser compreendido e tratado, ainda segundo Bunzen (2010), como um conjunto de práticas socioculturais, histórica e socialmente variáveis, que possui uma forte relação como os processos de aprendizagem formal da leitura e da escrita, com a transmissão de conhecimentos e com a (re)apropriação de discursos.

É de suma importância que se promovam em sala de aula, reflexões sobre as atividades desenvolvidas, a fim de se construir um pensamento analítico, classificatório e crítico junto aos alunos, envolvendo os jovens em práticas culturais diversificadas e socialmente representativas, particularmente, naquelas em que o texto desempenha papel principal. Devemos segundo Dionísio (2007) criar condições para o **acesso** e **apropriação** dos recursos discursivos que especializam essas práticas por meio do desenvolvimento de capacidades relativas ao controle dos seus níveis técnicos, culturais e críticos, para evitarmos insucessos como os apresentados nas reflexões a seguir.

De acordo com as análises dos índices retirados do Portal do Inep, Rojo (2010) conclui que de acordo com testes como o IDEB, a Provinha Brasil e, o PISA, temos no Brasil um problema com os letramentos do alunado e não com a

alfabetização. Afirma que boa parte dos nossos alunos concluintes da educação básica na rede pública de ensino atinge apenas os níveis intermediários de compreensão leitora (5 e 6)<sup>5</sup> e que segundo o Inep, se caracterizam como alunos que

Desenvolveram algumas habilidades de leitura, porém insuficientes para o nível de letramento da 3ª série (textos poéticos mais complexos, textos dissertativo-argumentativos de média complexidade, texto de divulgação científica, jornalísticos e ficcionais; dominam alguns recursos linguísticos discursivos utilizados na construção de gêneros). (ROJO, 2010, p.22)

Para solucionarmos esta situação, um dos encaminhamentos possíveis é tentar propiciar, enquanto educadores, eventos escolares de letramento que de fato provoquem a inserção dos alunos em práticas letradas contemporâneas e, com isso desenvolvam capacidades/competências de leitura e escrita requeridas na contemporaneidade. A exemplo, para uma melhor explicação dessas afirmações podemos citar o projeto apresentado por Dionísio (2007), em Portugal - juntamente com Oliveira; Martins; e Cunha (2007)- na qual participaram sessenta jovens, dos cinco conselhos do Vale do Minho, onde desenvolveram com base num conjunto de pressupostos relativos, de um lado o que é a 'literacia' e, por outro lado, quais as formas adequadas para a desenvolver, particularmente junto de uma população juvenil cuja relação com a palavra escrita aparece, na maior parte das vezes, caracterizada como problemática. As autoras assumem a perspectiva teórica assentada em um pressuposto não diferente da situação citada acima, no Brasil, de que boa parte das diferenças no desempenho escolar tem mais a ver com a relação dos sujeitos com as práticas e discursos da escola do que com *déficits de capacidades* e que, por isso, o desafio dos educadores deveria ser o de fazer as crianças e os jovens "frequentarem", sempre que possível de forma consciente e sempre que necessário de forma explicitamente orientada, as linguagens especializadas de múltiplos domínios do saber e dos contextos da sua produção e transmissão.

Através de pesquisas como a de Dionísio (2007), fica evidente que por meio da socialização na multiplicidade de Discursos<sup>6</sup> e nas variadas configurações do

---

<sup>5</sup> Esses dados, segundo Rojo (2010, p.22), dialogam com os resultados apontados pelo Inaf – Indicador de Alfabetismo Funcional, cujas escalas para o período que vai de 2001 a 2005 apontam que, da população brasileira entre 15 e 60 anos, apenas 26,2% atinge o nível considerado pleno de letramento, sendo que 35,7% da população permanecem num nível básico e 25,7%, em níveis rudimentares. Maiores detalhes podem ser conferidos no site: [http://www.ipm.org.br/ipmb\\_pagina.php?mpg=4.01.00.00&ver=por](http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.01.00.00&ver=por).

conhecimento, podemos proporcionar aos alunos, enquanto agentes de letramento, a aquisição de modelos culturais que possibilitam a compreensão dos sentidos produzidos particularmente na escola. Sempre que assumida, ainda segundo Dionísio (2007), como parte integrante de atividades sociais mais vastas – comunicar com os outros; recolher informações para a realização de um trabalho; aprofundar conhecimentos prévios e dispersos; resolver fatos do mundo atual ou mesmo sem outra finalidade que não ‘deleitar-se’, as leituras das oficinas realizadas pelas pesquisadoras cobriram de forma intencional e sistemática a variedade de tipos de leitura que caracteriza o dia a dia de cidadãos de uma sociedade grafocêntrica, em que a palavra escrita tem quase o papel principal.

A aprendizagem e, aqui mais especificamente o trato com a leitura e escrita, é uma questão de investimento pessoal, que necessita de condições adequadas para acontecer. A estimulação da curiosidade de saber o mundo e a vontade de aprender, junto ao envolvimento em novas experiências de letramento, incentivam o pensamento profundo, o desenvolvimento de variadas operações cognitivas, o uso da criatividade, a atenção e a memória, trazem aos alunos o domínio das diversas ferramentas e estratégias para pensar e agir verbalmente sobre o mundo, nas interações com textos, sobre textos e por meio de textos. Assim, em contínua interação tornam-se capazes de interpretar, produzir, reformular, interpelar, negociar e construir os saberes, os sentidos, através das finalidades sociais, sejam elas voltadas a projetos pessoais e/ou coletivos. É importante a valorização das experiências de cada um, mas ao mesmo tempo é preciso o contínuo desafiar, para que ocorra um alargamento e conscientização dos limites dos mesmos.

Voltando nosso olhar, aos alunos do 3º ano do ensino fundamental, salientamos que desde cedo os pequenos já fazem suas próprias leituras do mundo, sendo a escola a grande responsável por levar à consciência desses alunos, conhecimentos que eles já possuem, favorecendo a fluência nas mais diversas linguagens necessárias ao convívio e à inserção social. Com base nessa necessidade de pensar no processo ensino-aprendizagem que se dá durante os anos da alfabetização e ponderar que esse processo se dá, sobretudo pela interação entre professor e aluno, trago informações da dissertação de mestrado de Amaral (2012),

---

<sup>6</sup> O termo aqui é concebido de acordo com Gee (1996), que utiliza o termo Discurso, com “D” maiúsculo para referir-se a todos os modos de pensar, acreditar, sentir, avaliar, agir e interagir em relação a pessoas e coisas; estar em um Discurso, segundo ele, é performar uma das múltiplas identidades. Já o termo discurso com “d” minúsculo diz respeito à linguagem em uso (GEE, 1996).

que abordou o trabalho com imagens em atividades de leitura de um livro didático do 1º ano do Ensino Fundamental. Nessa pesquisa a autora reflete em consonância ao nosso estudo e, ao estudo apresentado anteriormente por Dionísio (2007) - acerca da época atual, dos textos multissemióticos e do quanto é preciso considerar que a multiplicidade de linguagens a que os indivíduos são expostos diariamente conduz a pensar na aquisição e domínio do código escrito não mais como único foco da instituição escolar; afinal se as linguagens são múltiplas, múltiplos também devem ser as práticas de letramento no agir docente.

Considerando, então, que tão diversos e tão plurais são os desafios em contextos educativos, quanto o são as práticas de letramento que constituem ou que podem vir a constituir estes contextos, apresentamos também algumas reflexões de Vóvio (2010) que discute acerca de duas características fundamentais para se trabalhar com leitura: a unidade e a pluralidade que esta atividade abarca. A proposta desta autora, neste estudo é pela incorporação de uma duplicidade na orientação dessas práticas (de leitura), dirigida tanto à exterioridade, quanto à interioridade, a fim de desvelar não apenas práticas de leituras locais e/ou dominantes, como também sentidos e significados compartilhados na ação e identidades leitoras produzidas nas e pelas interações. Ou seja, constata que trabalhar com a leitura “abarca relações operadas entre e no interior de classes sociais e grupos, que evidenciam fenômenos sociais: o fenômeno da legitimidade e o da desigualdade”. Essas constatações são muito importantes ao pensarmos que os espaços e as comunidades em que se pratica a leitura, em vários âmbitos – aqui mais especificamente e até agora tratado o âmbito escolar - e com objetivos mais diversos, estabelecem relações de interdependência com outros âmbitos e circunstâncias, apesar de guardarem as marcas institucionais que organizam determinados modos de praticar e formas de participação. Afirmam também nossas constatações até aqui discutidas, onde mostra com os dizeres de Vóvio (2010), que as representações acerca da leitura, sejam na relação de maior ou menor dominância no jogo social, são apropriadas e (re)significadas, em interação social.

Segundo Vóvio (2010, p. 11) quando tomamos por base essa concepção plural, em atividades de leitura e escrita, desnaturalizamos práticas e dissolvemos qualquer movimento em torno de uma unidade cultural. Temos o dever enquanto educadores de abrir espaços para admitir variados “modos de fazer, de objetos, de disposições, gostos, enfim de possibilidades de ação humana perante a escrita.” Essa

abordagem amplia o horizonte dos objetos da leitura, comportamentos e preferências diante do ato de ler, eliminando a inacessibilidade a certos materiais e gêneros de discurso.

Outras pesquisas, além das já referidas (AMARAL, 2012; DIONÍSIO, 2007) realizadas com turmas de ensino fundamental trazem resultados importantes sobre nossas reconfigurações sobre leituras e escritas em contexto escolar. Fischer, C. (2012) realizou uma pesquisa-ação (de mestrado) de cunho colaborativo, no segundo semestre de 2011, com alunos de um 2º ano, do Ensino Fundamental, de uma escola municipal de Pelotas – RS. O objetivo da professora/pesquisadora foi caracterizar a produção escrita na alfabetização, também no âmbito do ensino de nove anos, focalizando relações entre leitura, escrita e configuração textual em que atividades com leitura e escrita pautaram-se em propósitos de ação no interior de uma sequência didática com o gênero resenha crítica, envolvendo oralidade e escrita.

Ancorada nos dizeres de Geraldi (2003), Fischer, C. (2012, p. 17) afirma que a “leitura incide sobre ‘o que se tem a dizer’ porque lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que, contrapostas as minhas, poderão me levar à construção de novas formas, e assim sucessivamente”. Isso vai ao encontro da afirmação de Vóvio (2010), explicitada anteriormente, a qual afirma que as representações acerca da leitura são apropriadas e (re)significadas em interação.

Soares (2004) vem contribuir com reflexões aqui em foco. A autora enfatiza que a inserção das crianças na cultura escrita, a participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, o conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito implicarão a apropriação e desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita, ou melhor, a fluência com a língua escrita.

Nesse sentido, pode-se afirmar que Fischer, C (2012) propiciou o contato dos alunos do 2º Ano, do Ensino Fundamental, desta turma de 2010, com diferentes tipos de materiais escritos e visuais, tais como: sessão de cinema, manuseio de vários exemplares contendo o gênero resenha crítica, construção coletiva de uma resenha crítica, confecção da capa do DVD do filme assistido, etc. Isso beneficiou uma maior fluência em práticas de leitura e de escrita através da prática pedagógica acima referida, conduzida por esta professora/pesquisadora. Práticas contextualizadas no cotidiano dos alunos como assistir a um filme e o desenvolvimento de atividades que envolviam perspectivas argumentativas e crítica, a criatividade, decisivamente, beneficiaram maior fluência tanto na leitura como na escrita.

Por entender que a argumentação está inserida nas interações sociais familiares e escolares e que a todo instante se vivenciam experiências argumentativas, seja na forma oral ou escrita, sua abordagem em classe de alfabetização é defendida na pesquisa de Fischer, C (2012) e, aqui, neste capítulo da presente dissertação, é também realçada esta defesa, em razão de sua frequência nas interações sociais diárias (SOUZA, 2003). Dessa forma, acredita-se que as crianças também, antes mesmo de saber ler e escrever vivenciam, de forma oral, situações argumentativas em seu cotidiano. Sendo assim, por acreditar na capacidade argumentativa das crianças em processo de alfabetização, que Fischer, C (2012) propôs um trabalho voltado à produção de textos de opinião através do gênero resenha crítica oportunizando aos alunos momentos em que pudessem construir posicionamento crítico e autônomo e não do ponto de vista adaptativo.

Frente a esses dados, cabe à escola promover o contato do aluno com os textos, ensinando-os a produzi-los e a interpretá-los de forma que o aluno torne-se capaz de compreender conceitos, apresente informações novas de acordo com suas vivências, descreva detalhadamente um fato ocorrido, compare diferentes pontos de vista e possa se posicionar a favor ou contra a uma determinada hipótese. Nesta perspectiva, o aluno desenvolve a capacidade do domínio do discurso no mundo da escrita, possibilitando interação social, pois são os textos que possibilitam reflexão crítica e o exercício de formas mais elaboradas contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento letrado do aluno.

Outra pesquisadora, Fischer, A. (2001) na mesma linha de reflexões, realizou uma pesquisa-ação, com a 4ª série do Colégio de Aplicação da UFSC, abordando também a produção argumentativa escrita, junto aos alunos das séries iniciais. Salienta neste estudo a importância desse tipo de produção, na qual podem apresentar-se como possibilidades de desenvolver, nesses alunos, habilidades de emissão e sustentação de pontos de vista críticos. A produção do gênero resenha crítica partiu de uma atividade significativa aos alunos, e não de um simples pretexto para escrever e trabalhar com a escrita em sala de aula. Foi oportunizada uma situação real da comunicação verbal.

Nesse sentido, Fischer, A. (2001) partiu da defesa de trabalhar leitura, escrita e reescrita dos textos de modo integrado. Após assistir ao filme infantil “Os Batutinhas”, leitura e produção foram atividades paralelas para esses alunos, pois, foi proposta a construção de uma resenha crítica mediante sistematização de sequência

didática. Para melhor direcionar a produção escrita da resenha crítica, a sequência didática foi ministrada com o intuito de, segundo a autora, ajudar os alunos na orientação quanto à organização e com os conteúdos das informações.

Para isso, Fischer, A. (2001) desenvolveu a seguinte estratégia: primeiro parágrafo (escrita sobre o que assistiram); segundo parágrafo (descrição a respeito do que acharam do filme e das partes que mais atrativas e por que acharam). Tais movimentos, bem como a relação dialógica estabelecida durante o processo de produção, permitiram que os alunos se assumissem sujeitos/autores de seus textos, explicitando em suas produções maior segurança e autonomia na construção das mesmas. Segundo Fischer, A. (2001), é com base nas instruções explícitas (nas orientações) realizadas pelo professor no decorrer das atividades, que torna possível que os alunos aperfeiçoem suas linguagens escritas no tocante aos recursos linguísticos e discursivos que posteriormente darão sentido e aprimoramento ao texto e à própria atividade realizada.

Mills (2006), assim como Fischer, A. (2001), desenvolveu uma pesquisa com base em uma situação real de comunicação verbal, com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, em Queensland, na Austrália. Os alunos, após assistirem a um fragmento do filme “A fuga das galinhas”, discutiram acerca do texto multimodal e ao longo dos encontros, totalizados em 10 semanas, foram divididos em seis grupos para projetar um filme de animação (*claymation*). Utilizando a Pedagogia dos Multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996; 2000) para análise, a autora refletiu junto aos alunos, acerca da multimodalidade presente nos textos, na sociedade em que vivem.

Mills (2006) salienta a importância de se refletir as práticas textuais da comunidade em que se atua, em âmbito escolar, já que essas práticas incluem a interpretação ambiental/social, como ler um romance, criticar a publicidade, usar máquinas (fax, xerox, celular - correio de voz), informações sobre o transporte público, escrita de e-mails, navegação na internet, enfim, práticas necessárias para a participação na sociedade atual. Tais informações são muito relevantes, visto que Mills (2006) trabalha com um movimento simultâneo de prática situada e instrução explícita, da mesma forma como foi direcionado o processo de geração de dados do presente estudo de mestrado.

Para a realização da pesquisa, Mills (2006) utilizou como instrumentos de geração de dados audiovisuais, dispositivos de gravação de áudio, entrevistas semi-

estruturadas com diretor, professores e um grupo de quatro alunos (selecionados a partir da heterogeneidade cultural: Anglo-australiano, Tailandês, Sudaneses e Aborígenes), a fim de examinar a pedagogia dos multiletramentos em um contexto local e culturalmente diversificado. Após a análise e comparação dos dados iniciais separou todos alunos em seis grupos, mesclando sexo e etnia e, trabalhou da seguinte forma: para três grupos forneceu instrução explícita antes da atividade e durante a produção do *storyboard*, sempre que surgiam dúvidas quanto ao que e como fazer; nos outros três grupos, apenas forneceu a instrução explícita no início da atividade, deixando que eles de forma colaborativa conceituassem a metalinguagem fornecida inicialmente pelo professor no esboço do planejamento do *storyboard*.

Nessa pesquisa, Mills (2006) comparou os seis grupos e constatou que nos grupos em que a Instrução Explícita era fornecida apenas no começo da atividade, sem retomadas e explicações ao longo da Prática Situada, os alunos apresentavam muitas dificuldades, exigindo um maior número do que ela denominou de “andaimes”, ou seja, de colaborações guiadas pelos interlocutores (os colegas), mostrando-se alguns, até mesmo incapazes de produzir o *storyboard*. Os alunos não estavam familiarizados com a forma escrita, com a metalinguagem utilizada para a construção do projeto de *storyboard*. Até o final da interação, os alunos ainda não tinham certeza do que realmente necessitavam fazer para cumprir com êxito a atividade, ou seja, ainda não tinham elementos necessários para construção de significado da tarefa. O professor tinha introduzido uma nova metalinguagem, uma nova concepção e se colocou centrado apenas na transmissão inicial da atividade e, os alunos foram obrigados a transferir sozinhos, durante a execução, esta metalinguagem para sua concepção, independentemente do professor.

Na análise, Mills (2006) salienta a importância da seleção dos momentos em que se deve dar a instrução explícita, nos momentos em que ela pode ser mais útil para a construção dos “andaimes” de conhecimento, ou seja, para orientar a prática dos alunos nas construções de significados estabelecidas colaborativamente. Segundo ela é importante que se privilegie uma pedagogia interativa, onde os alunos dialoguem com o professor e, que na execução das atividades instrução explícita e prática situada ocorram simultaneamente.

Com base nas pesquisas expostas acima esbarramos em outro pressuposto fundamental: não basta apenas contextualizar as práticas escolares, utilizar elementos cotidianos, familiares aos alunos. O que devemos avaliar é: como essas práticas



devem ser direcionadas, como devem ser exploradas em contextos formais ou não de educação. Apesar de ser inegável a contribuição de práticas de letramento fora da escola, a sala de aula é o cerne da criança para conquistar sucesso na alfabetização.

A respeito desse pressuposto, Dickel e Comin (2011) trazem questionamentos acerca das estratégias utilizadas pela escola para ensinar a ler e a escrever, da pertinência dos conteúdos ensinados pelo sistema formal de ensino, no que tange ao ensino da língua e da importância de se trabalhar com sequências didáticas que visem ao ensino da argumentação. Dickel e Comin (2011) chamam atenção para os resultados de exames realizados (SAEB, Prova Brasil, ENEM, PISA), os quais afirmam a realidade abordada em trabalhos acadêmicos, dissertações, teses e artigos científicos, sobre o domínio da leitura e da escrita. Aponta que, entre eles, apresentam-se muitas diferenças sobre como se analisa o problema e que soluções seriam apropriadas para ele. Porém, Dickel e Comin (2011) partem da constatação que não existem tantas diferenças assim e, que tendo em vista os nossos propósitos de melhorar esses índices e o sistema de ensino, podemos localizá-las a partir de três pontos de vista, destacados a seguir:

#### Com relação ao **que se ensina:**

Os espaços escolares operam restrições face à complexidade da linguagem verbal, o que **limita** as situações de interação com a língua em funcionamento nas diversas e dinâmicas condições sociais de sua produção. Dois elementos se destacam: **trabalha-se reiteradamente com determinados gêneros de textos em detrimento de outros;** o **caráter normativo** do trabalho com a linguagem na escola é **considerada condição** para a **garantia de bom desempenho** dos estudantes no que se refere aos usos da linguagem oral e escrita, o que **não** se mostra verdadeiro. (DICKEL, A.; COMIN, C., 2011, p. 114) (grifos meus).

#### Com relação ao **como se ensina:**

Há uma extensa e profunda **distância** entre **produção acadêmica** sobre a língua e **sobre as situações** que estimulam ou dificultam a sua apropriação e o **planejamento diário** dos professores. A conversão de conhecimentos disciplinares em conhecimentos a serem ensinados, sua sequência, verticalização e metodologia tem sido função assumida pelos materiais didáticos, principalmente livros didáticos, aos quais acorrem os professores na tarefa diária de organizar o ensino, seqüenciar atividades, elucidar conteúdos e promover avaliação. (DICKEL, A.; COMIN, C., 2011, p. 114) (grifos meus)

#### Com relação ao **para que se ensina:**

Os sujeitos que estão iniciando no mundo do trabalho, não obstante as demandas desse novo ambiente, circunstanciado pela incorporação contínua de tecnologias e novos conhecimentos, manifestam **dificuldades** em utilizar-se de **recursos cognitivos** que lhes **permitam apropriar-se de novos conhecimentos** sistematicamente, **entre os quais a leitura**. (DICKEL, A.; COMIN, C., 2011, p. 114-115) (grifos meus)

Referente aos pontos de vista citados acima, Dickel e Comin (2011, p. 115) dizem que eles coincidem com o que têm se convencionado como eixo do conhecimento docente, ou seja, acredita que a profissão de professor requer conhecimentos relativos e ainda pondera: a) ao que se ensina: é necessário o domínio da matéria que vai ser ensinada, e essa deve estar sempre relacionada às condições de aprendizagem dos alunos; b) ao como se ensina: refere-se ao modo pelo qual o conhecimento pode ser trabalhado, considerando-se a forma de organização didática do trabalho a ser realizado pela criança e pelo professor; c) ao por que se ensina: constitui-se pela clareza relativa aos objetivos de uma dada prática, às implicações psicossociais de tais aprendizagens e das estratégias utilizadas para abordá-las.

Esses aspectos mostram claramente que existe a necessidade de os estudos relacionados às configurações atuais do ensino da língua, não mostrarem apenas o *déficit* e sim propiciarem um diálogo sobre a necessidade de se ofertar estudos que subsidiem uma prática pedagógica capaz de fazer frente às demandas de formação que o momento atual exige dos educadores. Não apenas mudar a forma de trabalhar em sala de aula, segundo Dickel e Comin (2011, p. 116) o professor deve refletir antes de tudo sobre o que ele acredita que se constitui como objeto de ensino, para que e por que essa escolha foi feita e que situações didáticas serão concebidas para alcançar tais expectativas e à percepção pelos próprios estudantes do percurso percorrido para a aprendizagem realizada.

As afirmações dessa autora vão ao encontro dos motivos pelos quais nos direcionamos a opção de trabalharmos com projetos de letramento e, de utilizarmos a Pedagogia dos Multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996; 2000) como aporte teórico para nossos argumentos. Defendemos a utilização de pedagogias alternativas e diversas, que estejam principalmente centradas nos sentidos, aprimorando os ambientes escolares com a utilização de gêneros diferentes, de textos autênticos e que propiciem escritas autônomas desde os estágios iniciais de alfabetização.

Corroborando com a discussão, Tolchinsky (2012) realizou uma pesquisa em nove diferentes áreas geográficas da Espanha, com vistas à coleta de informações sobre as práticas docentes para a alfabetização. Uma abordagem de larga escala, predominantemente quantitativa e que foi complementada por dados adicionais de observações em sala de aula analisou o total de 2.250 professores, 1.193 alunos da pré-escola e 1.057 alunos do 1º ano do Ensino Fundamental.

De acordo com os questionários respondidos pelos professores (sujeitos da pesquisa), Tolchinsky (2012, p. 2) salienta que foram revelados três perfis de práticas. O primeiro reúne professores que mostraram preferências por práticas com contemplam a instrução explícita, altamente focadas nos resultados da aprendizagem, mas menos preocupados com a autonomia da escrita. O segundo reuniu os que demonstraram preferências por práticas situacionais, mais preocupados com a escrita espontânea e aprendizagem ocasional do que com a instrução explícita e os resultados de aprendizagem. O terceiro perfil reuniu práticas multidimensionais focando tanto na instrução explícita quanto nos resultados de aprendizagem e de escrita autônoma. Cabe ressaltar que, segundo Tolchinsky (2012), as distribuições dos sujeitos nesses perfis de práticas diferiram significativamente de acordo com: a idade dos professores, nível escolar (pré-escola ou 1º ano), tipo de escola (privada, pública ou subsidiada), a localização da escola, o nível de participação em cursos de formação.

De acordo com a autora, numerosos estudos têm tentado identificar os melhores preditores<sup>7</sup> de aprendizagem da língua escrita, mas apenas um número pequeno de estudos incluíram pré-escolares para analisar os conhecimentos prévios<sup>8</sup> da escrita como uma variável relevante para a caracterização da alfabetização ou para prever a aprendizagem futura. Avalia que a alfabetização é um dos principais alvos da educação escolar e, que os métodos para atingir com eficácia essa etapa devem ser melhorados, reavaliados, pois, o sucesso que o aluno atinge no período de alfabetização reflete no desempenho final da escolaridade. Com foco nessa premissa a autora objetivou identificar as formas de ensino na pré-escola, no 1º ano do Ensino

---

<sup>7</sup> Tolchinsky (2012) elenca como preditores de aprendizagem da língua escrita, a exemplo: o conhecimento do vocabulário; o conhecimento sobre a função da leitura e da escrita; o conhecimento letrado; o conhecimento do código; a consciência fonológica; o léxico; a educação dos pais; o ambiente (nível socioeconômico onde se dá a aprendizagem) e as práticas docentes.

<sup>8</sup> Tolchinsky (2012) fala sobre a aquisição antecipada da língua escrita (para uma revisão, ver TOLCHINSKY, 2003).

Fundamental e, longitudinalmente foram realizados alguns testes com os mesmos alunos durante dois anos letivos: o último ano da pré-escola e o primeiro grau, para monitorar itinerários de aprendizagem de cada um desses sujeitos.

Nas análises, Tolchinsky (2012) verificou que crianças espanholas têm sérias dificuldades com a compreensão de leitura ou ao utilizar informações provenientes de textos escritos. Esse fato foi verificado, em um dos testes, onde os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, em uma atividade de interpretação deviam buscar informações para as respostas em outro texto disponibilizado e não o faziam, não olhavam para o texto, demonstravam medo, como se estivessem fazendo algo errado, por não estarem habituados a procurar respostas, principalmente para questões argumentativas.

Obteve descobertas significativas também com relação às práticas docentes e indo além da caracterização dos métodos de ensino utilizados por esses professores, buscaram nesse estudo também proporcionar uma descrição completa e detalhada de um ambiente de aprendizagem e mais especificamente, na alfabetização, que parece ser necessário, a fim de explorar o impacto da escola sobre as realizações dos alunos. Tolchinsky (2012) salienta:

[...] os contextos de aprendizagem são criados não só pelas práticas de ensino adotadas em sala de aula, mas também pela ideologia de ensino que o currículo escolar adota. (TOLCHINSKY, 2012, p. 19, tradução nossa<sup>9</sup>)

A alfabetização, assim como qualquer ato de aprendizagem é um produto do conjunto: aluno e meio ambiente (BYRNE, 2005, p. 106 *apud* TOLCHINSKY, 2012, p. 03). Segundo Tolchinsky (2012), as crianças constroem suas ideias sobre a linguagem escrita, como fazem com outros sistemas simbólicos, antes de receberem instrução formal para proceder na construção do conhecimento e o processo de tornar-se alfabetizado é constantemente alimentado por vários ambientes. Portanto, as práticas dos professores em sala de aula, também são influenciadas por um contexto institucional e ideológico mais amplo, que pode apoiar ou dificultar o seu trabalho.

---

<sup>9</sup> [...] However, learning contexts are created not only by the teaching practices adopted in the classroom, but also by the teaching ideology that the official documents regulating education in each community transmit. The guidelines derived from these official curricula are relevant factors in defining the conditions of literacy learning. (TOLCHINSKY, 2012, p. 19).

Ao analisar documentos oficiais utilizados por funcionários das escolas, buscaram contrastar os professores de práticas auto-declaradas com as recomendações oficiais dessas escolas para o ensino inicial de leitura e escrita. Após serem definidos os três perfis de práticas já citados anteriormente, e analisados todos os testes longitudinais, em resumo Tolchinsky (2012) define que, os alunos que tiveram professores **situacionais**, na qual trabalharam de maneira sistemática e explícita e que ao mesmo tempo flexivelmente aproveitaram os emergentes; ou professores **multidimensionais** que trabalharam com diferentes modalidades textuais (diferentes semioses, e aqui retomamos os multiletramentos), obtiveram melhores resultados nos textos expositivos, tanto na compreensão quanto na escrita, do que os alunos que tiveram professores instrutivos, que apenas se utilizavam das instruções normativas.

Diante desses resultados, a autora lança um sinal de alerta: devemos desde o início do processo de aprendizagem propor desafios aos nossos alunos. Não podemos restringir os alunos das séries iniciais apenas aos gêneros narrativos e descritivos, ou a como trabalhar as sequências.

Inspirada nas pesquisas expostas acima, optamos, neste capítulo, pela discussão de como a diversidade de práticas (escolares) de letramento são capazes de reconfigurar compreensões sobre leituras e escritas em âmbito escolar. O desafio que se põe aos professores diante dessa multiplicidade de práticas é de trabalhar intensa e sistematicamente com os alunos, por meio do contato constante com atividades que desafiem-os a revelar e expor criticamente seus pontos de vista, a elaborar argumentos incisivos e convincentes. Isso pode ocorrer por meio de projetos de letramento, como o que propomos no projeto que guiou a coleta de dados nesta pesquisa ou mesmo por meio de sequências didáticas, as quais podem ser parte de projetos de letramento, ou seja, buscar a transformação. Dessa forma o professor propiciará gradativamente um melhor desempenho discursivo e linguístico para os alunos desde as séries iniciais. Assim, compreendemos de acordo com Jobim e Souza (1994, p. 100 *apud* FISCHER.A, 2001) “que a linguagem nunca está completa, ela é uma tarefa, um projeto sempre caminhando e sempre inacabado” conforme serão apresentadas nossas reflexões no capítulo a seguir.

### **2.1.1 Produção da linguagem via Projetos de Letramento**

*“Eu fiz minha pesquisa com a ajuda da minha mãe, do computador e a impressora do emprego dela”. (Relatório Julio, fonte: geração de dados da pesquisa)*

Todo processo investigativo no campo da linguística enfrenta a questão complexa do enquadramento conceitual da linguagem. A compreensão da linguagem como um fenômeno multimodal apresenta-se como um “paradigma elástico” (MARCUSCHI, 2008, p. 23) e pressupõe certo distanciamento de eventuais reducionismos que demonstram já não dar conta das múltiplas facetas da língua em uso. Apesar do tratamento metodológico parcial e disjuntivo historicamente dispensado à linguagem, tanto o enquadre saussuriano (formalista), quanto o determinista proposto por Noam Chomsky, em meados da década de 1960, a linguagem se apresenta como um fenômeno complexo que requer estudos mais ampliados e transdisciplinares de acordo com suas manifestações.

Saliento que não se trata de negar as contribuições dos enquadres acima mencionados. Pelo contrário, segundo Pinho (2012)

[...] ao levarmos em consideração os aspectos cognitivos, sociodiscursivos e formais da língua, evocam-se as diversas contribuições dos estudos linguísticos em busca de um conceito menos virtual e mais próximo de uma dimensão de linguagem real, concreta, circunstancialmente situada e, portanto, mais abrangente. (PINHO, 2012, p. 29).

Por perceber a notória influência da perspectiva interacionista de aprendizagem, é que nesta dissertação, parte-se do pressuposto de que os usos da língua são ideologicamente constituídos e a escrita está presente em todas as esferas sociais. De acordo com Morato (2004, p. 323)

Os processos cognitivos dependentes (assim como a linguagem) da significação, não são tomados como comportamentos previsíveis ou aprioristicamente concebidos, como se estivessem à margem das rotinas significativas da vida em sociedade.

As pessoas transformam e são transformadas nas/pelas relações sociais, nos infinitos processos interativos, onde a linguagem possui sentidos<sup>10</sup> diferentes para cada grupo social, pois está intrinsecamente ligada ao processo de socialização.

Para Bakhtin (2006), a análise da língua deve se ancorar primeiramente pelos eventos sociais em situações concretas e diretas de interação verbal, considerando-se sempre a historicidade e a mobilidade que ocorre na enunciação e não por questões formais de uso da língua. Afirma que, não existe, assim, um conceito fixo sobre o modo objetivo de ver e analisar a língua. Cada enunciado é formado pela junção de sentidos.

A linguagem, para Bakhtin, não é, de forma alguma, monológica, ou seja, produzida no vazio ou isoladamente por um sujeito apenas. Pelo contrário, salienta que “[...] a língua apresenta-se como uma corrente ininterrupta” produzida no momento da interação verbal, realizada através das enunciações dos sujeitos, constituindo-se portanto, como dialógica, dirigida para o outro Bakhtin (VOLOCHÍNOV), 2004, p.90). Segundo o autor (2006, p.323),

as relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda a espécie de enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados em um plano de sentido (não como objetos e não como exemplos linguísticos), acabam em relação dialógica.

Reforçamos, aqui, que esta é a concepção de linguagem que dá suporte à pesquisa conduzida e mostrada aqui nesta dissertação, levamos em consideração tanto no processo de geração de dados, quanto nas análises posteriores os conceitos<sup>11</sup> de dialogismo e de interação, sob a ótica da constituição do eu na vida social. De acordo com Sobral (2009, p. 36),

Dialogismo designa a condição de possibilidade da produção de enunciados/discursos, do sentido, portanto. Segundo o Círculo,

---

<sup>10</sup> O sentido, segundo Bakhtin é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão. Não pode haver “sentido em si” – ele só existe para outro sentido, isto é, só existe com ele. (BAKHTIN, 2006, p. 382).

<sup>11</sup> A concepção dialógica da linguagem, bem as concepções de “esferas de comunicação ou de atividade humana”, de “gênero de discurso” e de “sentido”, utilizadas nesta dissertação baseiam-se nos escritos de Mikhail Mikhalovich Bakhtin (1895-1975) e em textos de outros intelectuais russos de diferentes áreas do conhecimento que compunham o seu Círculo de discussões.

adquirimos a linguagem em contato com os usos da linguagem nas situações a que somos expostos (não nos dicionários ou nas gramáticas). Isso implica que o sentido nasce de “diálogos” (no sentido amplo) entre formas de enunciados/discursos passados, que já foram produzidos, e formas de enunciados/discursos futuros, que podem vir a ser produzidos – independentemente do “texto” desses discursos, mas claro que levando em conta formas textuais tipicamente presentes em discursos.

De acordo com a citação, fica claro que o sujeito só vem a existir na relação com outros sujeitos, da mesma forma como só age em relação a atos de outros sujeitos. Nesse sentido, Sobral (2006) salienta que a existência do sujeito humano está fundamentada na diferença, e no confronto entre um “isto” e um “aquilo”, um “eu” e um “tu”.

Conforme citado anteriormente, a interação foi outro conceito levado em consideração, pois segundo o Círculo, o conceito envolve vários níveis e vai muito além, segundo Sobral (2006) do plano da relação face-a-face entre sujeitos. Algo que engloba a própria base, raiz e fundamento do sentido: a relação entre sujeitos. A interação é entendida, de acordo com Sobral (2006, p. 40), como essencialmente fundada no diálogo em sentido mais amplo, algo que envolve mais de um termo e mais de um sujeito: a “pergunta” e a resposta, o eu e o outro.

Com base nesses conceitos, consideramos ao longo desse estudo o fato de que não dá para fazer análise da língua, no gênero tal, sem considerar a interação prévia, dos alunos com a professora, as experiências prévias desses alunos, as interações alunos/alunos, enfim, as situações concretas, sociais e históricas que constituem os eventos e as práticas de letramento. Frente a essas constatações procuramos desenvolver atividades de ensino da língua, nesse processo investigativo, que fossem o mais próximo de uma dimensão de linguagem real, concreta, situada e, portanto, mais abrangente.

Para tal, privilegiamos um estudo com base em um projeto de letramento, na qual, para elaboração e execução tomamos por base as práticas sociais desses sujeitos, para o ensino da língua em contexto escolar. Durante o processo de geração e coleta de dados nos deparamos, constantemente com o fato de que não bastava apenas situar as práticas e trazer elementos do mundo social deles, as questões desafiantes expostas eram: quais práticas utilizar e como abordá-las de forma significativa aos alunos.



Para discutirmos um pouco acerca da produção da linguagem, no contexto educacional atual, devemos primeiro salientarmos outros questionamentos de muita relevância neste estudo: O que se constitui como letramento escolar adequado, num contexto de fatores sociais cada vez mais diversificados e com o fator da globalização cada vez mais acelerado, levando-se em consideração toda a complexidade que o ensino da língua abarca?

Segundo Rojo (2011) nos últimos vinte anos, a população escolar mudou e muito, pois, as camadas populares tiveram acesso à educação pública e trouxeram para as salas de aula, práticas de letramento, que nem sempre as escolas valorizam e que evidentemente convivem em intersecção com os letramentos dominantes das esferas literárias, da mídia, da produção científica e da própria escola. Por outro lado, Rojo (2011) salienta que os letramentos da sociedade atual acabaram sofisticando-se muito e, exigindo outras competências para o tratamento dos textos e da informação. Os letramentos escolares não acompanharam essas mudanças, continuaram atrelados em práticas engessadas, criando assim as insuficiências, conflitos.

Na sociedade urbana contemporânea, as práticas de letramento são diversas, novas tecnologias digitais de informação e da comunicação tomaram conta das nossas vidas, onde os textos são frequentemente multimodais, ou seja, eles combinam palavras com visual, áudio, modos espaciais, e gestuais para comunicar o significado de uma maneira mais eficaz. Assim, também dizem respeito segundo Mills (2006, p.62) à diversidade cultural e linguística, às linguagens heterogêneas e de toda a circulação e variedade de textos que resultam desta.

Mills (2006) chama a atenção (proveniente da pesquisa já citada no capítulo anterior), para a necessidade de no contexto educacional haver mudanças curriculares, políticas e pedagógicas, principalmente para período da alfabetização (nos anos iniciais), a fim de vislumbrar as diversas formas de comunicação emergentes da globalização. Segundo a autora, alteraram-se as formas de comunicação, hoje essas são multimodais e a construção de significado adotada, por essa geração de ‘nativos’ da era digital, está intrinsecamente interligada a mídia de massa, a internet e esse fator deve ser mais bem aproveitado em sala de aula e não podemos mais pensar alfabetização e ensino de língua, como algo que se faz com as palavras sobre o papel.

A infinita diversidade de práticas de letramentos com que nos deparamos diariamente é uma resposta ao movimento da cultura de globalização. Como a

sociedade está cada vez mais “conectada” globalmente, a diversidade de linguagens dentro de contextos locais é crescente (COPE; KALANTZIS, 2000a *apud* MILLS, 2006, p. 62). Por força da linguagem e da mídia (digitais) que as constitui, tais tecnologias conseguiram muito rapidamente misturar a linguagem escrita com outras formas de linguagem (semioses), de maneira hipertextual.

Se os textos, as linguagens em circulação mudaram, mudam também as competências/capacidades de leitura e de produção. Dessa forma, alterar a tradição da cultura escolar não é tarefa fácil simples nem corresponde a uma reorganização curricular tão somente. É necessário investir no diálogo entre a ação efetivada nas escolas de Educação Básica e a reflexão acadêmica, bem como dela retornar para as instituições de ensino, num movimento de investigação mútua e contínua. Isso resultaria em uma construção de conhecimentos **com** os professores, não **para** eles nem **por** eles. (TINOCO, 2008). Hoje é preciso tratar e pensar a hipertextualidade e nas relações que assim se estabelecem entre as múltiplas linguagens misturadas nos textos.

Tinoco (2008, p. 288) analisa que

uma aproximação, do que ela denomina de “formAÇÃO” docente requer investimento em pesquisas que focalizem os mundos de letramento<sup>12</sup> dos professores, os acervos aos quais eles têm acesso e as tentativas de mobilização de saberes entre as diferentes esferas de atividade com vistas à ampliação de seus letramentos.

Dessa forma, podemos considerar que nossa proposta com projetos de letramento vislumbra um contexto pluricultural que de qualquer situação social e, em específicas situações que envolvam ensino-aprendizagem emergem. Segundo Tinoco (2008), precisam ser focalizados, no processo de ensino da língua: o agente a ser formado, seus objetivos, a observação de sua ação em sala de aula, a reflexão teoricamente embasada sobre essa prática, a diversidade linguístico-cultural das escolas e de suas comunidades. Essas informações vão ao encontro dos dizeres de Dickel (2011), já referidos no item 2.1, quanto ao que se ensina, ao como se ensina e para que se ensina.

---

<sup>12</sup> O conceito de ‘mundos de letramento’ evidencia que todos os grupos sociais desenvolvem práticas culturais que favorecem habilidades específicas de leitura e de escrita (Barton 1993 *apud* TINOCO, 2008, p. 288).

O processo de ensino de língua deve fazer sentido para os sujeitos. Por isso, sempre que possível, os contextos de letramento escolar devem partir de práticas situadas no cotidiano dos alunos. A diversidade de contextos sociais que demandam práticas que incluem habilidades de leitura e escrita é vasta, porém nem sempre a escola privilegia essas práticas ou então não as toma como fatores aliados ao ensino/aprendizagem. Para selecionar práticas e compor currículos mais eficientes para nosso alunado, precisamos na condição de educadores agir como organizadores desta variedade cultural e multiplicidade de linguagens, presentes nas esferas de atuação destes sujeitos.

Ancorada nos dizeres de Aguiar (2013), entendemos que os sujeitos são formados pelo conjunto das relações de que fazem parte em distintas esferas e não são submissos às estruturas sociais que o cercam, pois as vozes que formam seus discursos são confrontadas constantemente com outras, com as quais os sujeitos podem concordar ou discordar, significar ou valorar, construir e reconstruir a realidade que é produzida socialmente.

Sustentamos aqui que além dos conceitos de dialogia e interação, já expostos acima, outros dois conceitos, presentes nas bases do pensamento do Círculo de Bakhtin são muito úteis para a seleção dos objetos de ensino, bem como a seleção de práticas significativas de letramento no contexto escolar: os de “esferas de comunicação ou de atividade humana”, de “gênero de discurso” e de “sentido” (BAKHTIN, 1992 [1952-53/1979]) que também deram suporte às escolhas na definição dos instrumentos de geração de dados e no processo de análise das falas dos sujeitos no presente trabalho de mestrado.

Os objetos de ensino pesquisa livre (antes da aplicação do projeto vivencial), elaboração de relatórios escritos (realizados antes e depois do projeto vivencial de letramento) e entrevistas, simbolizam, nesta pesquisa, os instrumentos de geração dos dados, que serão mais bem explicitados no capítulo 3, que aborda a metodologia utilizada. Elegemos estes objetos na tentativa de melhor avaliar as interações dos alunos no contexto educacional e como esses sujeitos agem na construção de sentidos, das práticas propostas. Sustentamos que não é um simples relatório, uma simples pesquisa livre, ou uma simples entrevista. São produções de textos pertencentes aos gêneros discursivos, presentes nas esferas de atuação desses sujeitos. As entrevistas mostram as reações-respostas dos sujeitos da pesquisa. São objetos que aproximam o professor das características das diversas esferas de

atividade que esse aluno interage. Relatam as projeções e os conhecimentos de mundo desses alunos e a forma como a aprendizagem está sendo concebida de acordo com as atividades realizadas em sala de aula.

Segundo Bakhtin (1992 [1952-53/1979], p. 279), cada uma das esferas de atividade humana (a exemplo da escolar, da religiosa, da jornalística, da publicitária etc.) é também uma esfera de circulação de discursos e de utilização específica da língua e cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso, o que denominamos gêneros do discurso. Sendo assim, existem gêneros admitidos e não admitidos, pertencentes a cada esfera. Em outras palavras, de acordo com Sobral (2009, p. 158)

As formas da língua obtêm sentido, a partir de sua significação, em associação intrínseca com as formas concretas com que se manifesta o sistema da comunicação social organizada. Assim, elas não são artefatos físicos que existem independentemente da interação, mas, pelo contrário, só fazem sentido em seu âmbito.

Concepções como as expostas acima podem nos ajudar a escolher contextos ou esferas de letramento (abarcando suas linguagens e mídias) das culturas (locais ou globais, sejam elas valorizadas ou não) e, conseqüentemente, os textos, os discursos e gêneros que pretendemos trabalhar os letramentos múltiplos junto aos alunos. As interações desenvolvidas com os sujeitos, no percurso desta pesquisa, foram dialógicas, onde a dialogia se fez presente nas relações diretas entre pesquisadora, professora da classe e alunos, nas lembranças e atividades sobre as práticas de leitura, escrita e fala - vivenciadas nestes processos de interação, nas ideologias sociais que constituíam seus discursos e nos modos como mostraram valorar as identidades de alunos.

O sentido, outro conceito exposto acima, é fundamental para compreendermos como os alunos analisam as práticas vivenciadas dentro e fora da escola, nasce da alteridade entre os sujeitos do discurso e é ressignificado constantemente, pois os processos interativos não têm fim. Os sentidos para leitura (na pesquisa livre e respectivo roteiro oferecido aos alunos por exemplo), para a escrita (relatórios) e para as falas (entrevistas), proferidos pelos sujeitos desta pesquisa foram direcionados à pesquisadora – na condição de interlocutora, na qual não mostravam a verdade, mas **uma** verdade, uma forma de se ver enquanto

aprendiz, construída na interação, em determinados períodos e com base em suas experiências anteriores. De acordo com Sobral (2009, p. 159) a “significação do mundo é aprendida contextualmente, o que produz temas; sendo os temas, portanto, uma avaliação situada do mundo”.

Conforme afirma Lahire (2002, p. 170 *apud* AGUIAR, 2013, p.75), “[...] nenhuma prática, nenhuma ação, nenhuma forma de vida social existe fora das práticas languageiras [...] que tomam formas variadas [...] cujas funções sociais são múltiplas”. Podemos dizer, a partir deste enfoque, que os enunciados são sempre novos e diferentes elos na cadeia discursiva e, estão diretamente relacionados com as interações cotidianas.

Por pensar nesta hibridização cultural, neste processo complexo de intercâmbio e fusão de culturas, ou seja, nessas maneiras de mesclar práticas sociais é que busquei, enquanto pesquisadora, em uma forma de levar para sala de aula, alguns eventos mais plurais, mesclando e recombinação, constantemente, vida social e vida escolar. A proposta do Projeto Vivencial de letramento, que aqui exponho, toma por base as práticas sociais, portanto, propõe a recontextualização das práticas de sala de aula, com as práticas com as quais os alunos convivem fora da escola, tornando as práticas formais de ensino mais significativas para eles. Segundo Kleiman (2000), em um projeto de letramento há uma dinâmica ditada pela prática social, que faz com um determinado conteúdo do programa seja ensinado, em meio a um conjunto de diversos outros, em discursos que se organizam como integrantes de uma corrente enunciativa sem limites. Os projetos de letramento requerem um movimento pedagógico que vai da prática social para o conteúdo (pode ser uma informação sobre um tema, uma regra, uma estratégia diferente ou um procedimento), nunca o contrário (KLEIMAN, 2000, 2006).

Segundo Kleiman, um projeto de letramento representa

[...] uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas) transformando objetivos circulares como ‘escrever para aprender a escrever’ e ‘ler para aprender a ler’ em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto (KLEIMAN, 2000, p. 238).

Entende-se, com apoio desta autora, que os projetos de letramento não substituem nem os eixos conteudísticos relevantes do trabalho escolar, nem os eixos temáticos. Ao contrário, é um eixo estruturador de diferentes atividades em sala de aula, ou fora dela, que permite ressignificar temas, conteúdos no contexto, em consequência de sua valoração e apreciação pela turma.

Nesses projetos, o que se evidencia é o contato, nas suas aplicações, com uma diversidade de usos da linguagem, ou seja, com **letramentos múltiplos** que não ignoram ou apagam os letramentos das culturas locais de seus agentes, sejam eles professores, alunos ou outros integrantes da comunidade escolar, e coloca-os em contato, conforme Souza-Santos (2005 apud ROJO, 2009), assumindo o papel de *cosmopolita*. Dessa forma, entende-se durante a execução de um projeto de letramento, há uma multiplicidade de práticas que circulam em diferentes esferas da sociedade (ROJO, 2009, p.109), e que nessas práticas há uma multiplicidade de semioses, que incluem imagens, sons, cores, vivências, interações orais, que não somente a escrita.

Com base na perspectiva sociocultural dos letramentos, pode-se dizer que é no contato com as múltiplas linguagens e instrumentos semióticos que os sujeitos passam a (re)construir os conhecimentos escolares (reconstruídos com apoio de elaborações didáticas) nas interações. Daí também a importância de conceber a realidade social, como aborda Kleiman (2005), “como uma construção pelos participantes das ações sociais *nas e pelas* interações cotidianas nas instituições da vida social”.

Por se abrirem oportunidades de contato com diferentes culturas em uma mesma comunidade de aprendizagem, à ação coletiva entre os agentes, à ampliação de tempos e espaços de aprendizagem de acordo com a situação social de interação a que se vinculam, os projetos de letramento proporcionam um “modelo didático alternativo às propostas tradicionais de ensino” (TINOCO, 2008, p. 289). Ao realizarem práticas letradas, os sujeitos desta pesquisa de mestrado estiveram em contato, enquanto participantes, com diferentes grupos culturais (grupo familiar, grupo escolar, grupo de profissionais locais do Porto de Rio Grande, etc.) que marcaram suas formas de interação, tanto nos modos de ler, escrever e agir. Outro fator relevante a ser explorado, no trabalho em âmbito escolar, na aplicação de projetos vivenciais de letramento, e especialmente na presente proposta de pesquisa, é o desenvolvimento de letramentos críticos (ROJO, 2009), o qual é abordado, neste

projeto, em consonância com o princípio do enquadramento crítico (THE NEW LONDON GROUP, 2000). Este, por sua vez representa

um caminho para a libertação e emancipação, capaz de conceber aos indivíduos o poder de participar de letramentos dominantes, de questionar a realidade em torno de si e, também analisar esses letramentos a qual são expostos, de maneira crítica, com o apoio da metalinguagem que os constituem”. (FISCHER, 2007, p. 41).

O enfoque aqui, segundo esta autora, com relação ao letramento crítico, recai sobre a transformação na aprendizagem e não apenas no acesso a gêneros dominantes. A capacidade de o aluno posicionar-se criticamente frente a um discurso aumenta a identidade constitutiva e social deste sujeito, provocando efeitos nele ou em outros discursos.

Diante dessas reflexões, abordar diversas culturas, práticas e textos, de maneira crítica, a fim de desvelar suas finalidades e intenções dos agentes e do uso dos discursos e textos, caracteriza modos de trabalho com letramentos críticos. Nesse sentido, é de suma importância a presença, na escola, de uma abordagem que não seja meramente formal ou conteudista dos textos, mas discursiva, localizando o texto em seu espaço histórico e ideológico, desvelando seus efeitos de sentido, desenvolvendo a atitude responsiva e ativa, replicando a ele e com ele dialogando. Uma proposta que se relaciona com essa abordagem vai ao encontro do propósito, do desafio que é proposto em ambiente escolar: conduzir práticas que sejam significativas aos alunos. Projetos como o que propomos, situam as práticas de leitura e escrita como manifestações humanas atreladas ao seu ambiente, as quais são constituídas por este e, constitutivas deste.

Nosso intuito neste capítulo foi tentar abordar as múltiplas faces da linguagem e as novas reconfigurações que a presença dos multiletramentos impõe, para as práticas docentes. Pensando em novas ferramentas – além da escrita manual – fizemos alguns recortes, das novas práticas que são requeridas: a) para trabalhar com ferramentas cada vez mais novas e multissemióticas; b) para trabalhar a análise crítica dos receptores e dos transmissores do conhecimento. As novas tecnologias da informação, os multiletramentos e as multissemioses apresentadas através da linguagem podem transformar nossos hábitos institucionais de ensinar e aprender. Essas características serão melhores explicitadas no capítulo a seguir, na qual

apresento a Pedagogia dos Multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 2000), que ofereceu apoio teórico ao nosso projeto vivencial de letramento.

## **2.2 (Multi)letramentos na esfera escolar: apoio ao Projeto Vivencial**

Os “Novos Estudos do Letramento” (New Literacy Studies), liderados por um grupo de pesquisadores, entre outros, por Street (2003), defendem uma concepção sociocultural do letramento, como já referimos na primeiro capítulo deste Referencial Teórico. Esta visão se opõe a uma concepção instrumental dos usos da escrita. Tais defesas referem-se principalmente à apropriação da leitura e da escrita para serem utilizadas em práticas sociais específicas, nas variadas esferas de interação dos sujeitos. Além disso, essa concepção de ‘novos’ para os estudos do letramento impõe a necessidade do reconhecimento de múltiplos letramentos ou multiletramentos que constituem a vida dos indivíduos – de sujeitos que são sociais e utilizam linguagens diversas nas mais diferentes esferas da comunicação humana.

Conforme já defendemos, com as mudanças globais do mundo, o ambiente de comunicações também foi mudando, e assim, também começaram haver mudanças no ensino, na alfabetização e nas demais práticas escolares de letramento, contemplando as “multi” dimensões do “letramento”. A experiência cotidiana de construção de significados passa a ser, cada vez mais, uma negociação de diferentes tipos de discurso e um desafio a ser sempre implementado nas escolas. Nessa direção, a Pedagogia dos multiletramentos, proposta pelo The New London Group ganhou espaço em virtude da necessidade de tratar essas mudanças como aspectos fundamentais no ensino e na aprendizagem contemporânea.

Segundo Cope e Kalantzis (2009), depois de debater os textos originais do grupo New London em suas reflexões afirmam que

Alfabetização precisa de muito mais do que o básico tradicionais de leitura e escrita na língua nacional: no local de trabalho é preciso nova economia, um conjunto de flexíveis, variáveis estratégias de comunicação, pois estas são cada vez mais divergentes de acordo com as culturas e línguas sociais das tecnologias, grupos funcionais, formas de organização, clientelas e de nicho. (COPE; KALANTZIS, p.169, 2009 tradução nossa).

Assim, era preciso no ensino, conceber significado, fazendo como uma forma de projeto ou de transformação ativa e dinâmica do mundo social, e suas formas



contemporâneas cada vez mais multimodais, com variadas linguagens: visuais, modos de áudio, gestual e espacial de significado cada vez mais integrado na mídia e nas práticas culturais. Estes constituíram o segundo do "multis", a multimodalidade inerente de formas contemporâneas de representação.

Conforme Rojo (2012), nesse cenário a necessidade de ter uma *pedagogia dos multiletramentos* foi afirmada a princípio, no ano de 1996, pela primeira vez, em um manifesto resultante de um colóquio do The New London Group, um grupo de pesquisadores dos letramentos, que reunidos em Connecticut (EUA), após uma semana de estudos e discussões, publicou um manifesto intitulado “*A pedagogy of multiliteracies- Designing Social Futures* (Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”). No manifesto apresentado, o grupo afirmava a necessidade de a escola levar em consideração os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea (devidos às novas Tecnologias de Informação e da Comunicação) e também de levar em conta e incluir nos currículos a variedade de culturas, já presentes nas salas de aula e muitas vezes caracterizadas pela intolerância com a diversidade cultural, com a alteridade.

O conjunto exposto, desses argumentos, autorizou a aproximação de letramentos a esta noção de multiletramentos, na medida em que cada tipo de letramento contemplasse “a existência de uma multiplicidade de sistemas semióticos com suas próprias convenções em que as estruturas e padrões lingüísticos são uma entre as múltiplas dimensões de sentido” (FISCHER, A. 2007, p. 58). Todas essas mudanças do contexto global e o constante aumento da multimodalidade em diversos gêneros discursivos têm trazido importantes consequências para a educação, as quais devem ser consideradas quando da pesquisa das práticas de letramentos necessárias para que o sujeito participe de práticas sociais de maneira crítica.

Como afirma Bakhtin (2006, p.309-310)

[...] por trás de cada texto está o sistema da linguagem. A esse sistema corresponde no texto tudo o que é repetido e reproduzido e tudo o que pode ser repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado fora de tal texto (o dado). Concomitantemente, porém, cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o sentido (sua interação em prol da qual ele foi criado).

Os sentidos remetidos aos textos são construídos, uma vez que essa relação é dialógica, dependendo sempre das vozes que constituem os discursos, dos valores,

dos aspectos ideológicos sociais e dos aspectos históricos, dos conhecimentos prévios e dos objetivos do leitor. Ao se referir ao “dado”, Bakhtin (2006) evidencia que os gêneros do discurso, os quais são materializados na forma de enunciados estáveis, onde os sentidos constituem-se tanto nas valorações ideológicas, como pelo prisma social e discursivo do leitor.

Sobral (2009, p. 158) afirma, nesse sentido, que

O signo tem caráter ideológico e a ideologia está ligada à materialidade concreta da linguagem, não existindo fora dela. O processo de criatividade ideológica envolve diferentes formas de conceber e construir o mundo social, sendo um processo que vai além de conteúdos que a linguagem apenas veicularia. O ideológico depende da consciência do sujeito e esta é entendida como instância vinculada com a sociedade e a história.

De acordo com a citação podemos dizer que a construção social e histórica do mundo e, posteriormente de significação impõe ao conjunto dos atos humanos, inclusive de linguagem, reações e avaliações situadas, contextuais. O mundo material permanece o mesmo, mas há diferentes maneiras de concebê-lo e construí-lo (SOBRAL, 2009).

Há muitas linguagens sociais nos em circulação nos domínios sociais (FISCHER, 2007, p. 49). Em uma pedagogia dos multiletramentos todas as formas de representação, incluindo a língua, devem ser considerados como processos dinâmicos de transformação ao invés de processos de reprodução. Seu significado e tomada de recursos podem ser encontrados em objetos de representação, estampados em formas familiares e, portanto, reconhecíveis (COPE; KALANTZIS, 2009).

A Pedagogia dos multiletramentos, proposta pelo The New London Group (1996 [2000/2006]), constitui-se pela junção de quatro princípios pedagógicos. Os quatro princípios são: a) prática situada; b) instrução explícita; c) enquadramento crítico e d) prática transformada/transformadora. Destaca-se aqui que a tradução destes princípios apóia-se em trabalhos de Dionísio (2007) e Fischer, A. (2007, 2011).

Esses quatro princípios representam o conjunto das relações apropriadas de aprendizagem, no quadro dos multiletramentos. A **prática situada**, um dos princípios da Pedagogia dos multiletramentos, tem um significado particular e bem específico, e envolve a construção da experiência dos alunos na qual valoriza a imersão e/ou o envolvimento dos alunos em práticas significativas de letramento, que

fazem parte das culturas do alunado. Nessas práticas, incluem-se a fala, os textos, objetos e diversas tecnologias, que servem para auxiliar os alunos, muitas vezes a simular ou viver em contextos que simbolizem o que está sendo ensinado na sala de aula. Nas comunidades de práticas os alunos podem

desempenhar múltiplos papéis, baseados em experiências e conhecimentos prévios. Os professores assumem a responsabilidade de resgatar identidades prévias e/ou atuais dos alunos. Pelo fato de valorizar a constituição letrada dos alunos, este procedimento funciona como um estímulo a eles. (FISCHER,A. 2007, p. 60).

Sendo assim, a orientação é que os professores levem os alunos a acreditar que “serão capazes de fazer uso e de desempenhar diversas atividades, com o que estão aprendendo, partindo dos seus próprios interesses” (FISCHER,A. 2007, p. 60), ou seja, que há um valor socialmente situado advindo das práticas inscritas nos espaços e tempos “reais e com sentidos reais” (FISCHER,A. 2007, p. 60). Esse princípio da Pedagogia deve considerar as necessidades afetivas, socioculturais e as identidades dos alunos, com o intuito de haver um apoio mútuo entre estes e os professores. Com base nesse aspecto apresentado, a avaliação não deve ser usada para julgar, mas para aperfeiçoar, para guiar os alunos em suas experiências e na assistência que precisam ter para que possam atuar como membros efetivos, que contribuem ativamente e participativamente com ações e palavras, em diferentes comunidades de práticas (FISCHER,A. 2007, p. 60).

O segundo princípio da Pedagogia dos multiletramentos é o da **instrução explícita**. De acordo com The New London Group (2000), na ótica de Fischer,A (2007), esse tipo de instrução, apesar da ênfase na explicitação, não supõe a memorização de tarefas e exercícios repetidos constantemente, nem imposição dos saberes transmitidos independente de práticas e conhecimentos prévios de letramento dos alunos. As intervenções dos professores ou de um par mais capaz são ativas, nos processos de construção de sentidos, com apoio e estímulos constantes aos alunos e às atividades de aprendizagem que são propostas em sala de aula.

O objetivo de se trabalhar com esse princípio é “desenvolver nos alunos, a consciência e o controle sobre o que está sendo ensinado, sobre as relações sistemáticas existentes no domínio praticado, e sobre como organizar e regular as suas aprendizagens” (FISCHER,A. 2007, p. 60). Um aspecto importante e definitivo

da instrução explícita é o uso de metalinguagens, de reflexões que façam referência à forma, ao conteúdo e função dos discursos da prática (FISCHER,A. 2007, p. 60).

O terceiro princípio, o **enquadramento crítico**, objetiva encorajar estudantes a interpretarem contextos sociais (MILLS, 2006, p.62), com apoio da metalinguagem, e auxilia a situarem seus domínios e competências crescentes na prática (prática situada) e a controlar, conscientemente os conhecimentos advindos da instrução explícita, como produtos de relações históricas, culturais, sociais, políticas ideológicas e de valores de crenças. As ações conduzidas por este princípio buscam saber como os sujeitos se situam e como o que estão aprendendo se relaciona com outros domínios. Através do enquadramento crítico, aumentam as chances dos alunos se posicionarem à distância, seja do pessoal ou da teoria, para melhor analisarem o que aprendem, bem como procederem com críticas construtivas, que são capazes de os auxiliarem na expansão de suas identidades sociais.

O princípio apresentado no parágrafo anterior é a base para a **prática transformada/transformadora**, segundo The New London Group (2000), quarto princípio aqui trabalhado, que representa um meio de os alunos procederem com a transferência de conhecimentos a outros domínios de esferas sociais ou às atividades já realizadas, fazendo uso de operações modificadas, mais reflexivas e justificadas. Esse princípio impulsiona os alunos a se assumirem como produtores de conhecimento, não apenas consumidores, transformando significados existentes em novos sentidos (THE NEW LONDON GROUP, 2000).

Cabe aos professores a função de desenvolver procedimentos, com os quais os alunos demonstrem como podem projetar e proceder, de maneira reflexiva e crítica, com novas práticas situadas, fazendo uso dos seus próprios valores e objetivos, como podem transferir sentidos de uma situação cultural à outra. Os alunos precisam ser capazes de mostrar que eles podem implementar o conhecimento, através da construção da instrução explícita e do enquadramento crítico, em práticas de revisão e aplicação do que eles têm aprendido. De acordo com Gee (2000a *apud* FISCHER,A, 2007), os alunos precisam dominar os gêneros “das esferas especializadas, públicas, sejam elas escolares, e precisam saber de que maneira é possível transformar esses gêneros, inová-los para suas próprias propostas políticas, sociais e culturais”. Em outras palavras, precisam adaptar suas práticas, aos contextos em que se quer utilizar os diferentes gêneros. A prática

transformada/transformadora representa o espaço de avaliação situada, tanto dos alunos, quanto dos processos de aprendizagem destinados a eles.

Essas práticas segundo Fischer, A. (2007) são capazes de redimensionar os alunos, transformando-os em seus papéis sociais nos seus domínios sociais de atuação. Em consequência, práticas de letramento podem ser recriadas e ressignificadas pelos alunos na escola e/ou fora dela.

Esse enfoque pedagógico traz à luz o conceito da teoria sociocultural do ensino<sup>13</sup>, em que as atividades vinculadas a práticas em que a leitura e a escrita (manifestados por meio dos gêneros) são ferramentas para agir socialmente. Dessa forma, Kleiman (2010) discute que, se a prática social é estruturante, a pergunta que deveria orientar o planejamento das atividades didáticas seria: “de ordem sócio-histórica e cultural: quais os textos significativos para o aluno e sua comunidade?”. É com base nessa pergunta que o currículo, visando à apropriação dos gêneros, seria ou será cumprido a contento (KLEIMAN,2010).

Dessa forma, com a apresentação dos quatro princípios, compreende-se, que a interação e aprendizagem colaborativa entre professores e alunos são decisivas na construção contínua de conhecimentos. Para que determinadas práticas sejam significativas aos alunos, precisam ser situadas, sintonizadas com as experiências prévias dos sujeitos. Não se exclui a consciência de que há uma diversidade cultural e inúmeros conhecimentos e práticas diversas já experienciados pelos alunos, sendo essa diversidade o suporte para a pedagogia dos multiletramentos.

Segundo Rojo (2012), essa proposta didática é de grande interesse imediato e condiz com os princípios de pluralidade cultural e de diversidade de linguagens envolvidos no conceito de multiletramentos. O trabalho da escola sobre essas possibilidades práticas estão voltadas ao objetivo que os alunos se transformem em criadores de sentidos.

Trabalhar com tais princípios é propor a condução do processo de aprendizagem por meio da instrução explícita e do enquadramento crítico, com o propósito de expandir as identidades e os produtos de conhecimentos. Sendo assim, as escolhas didáticas dos professores devem ser constantemente ser avaliadas e revistas, bem como as posições ideológicas discutidas, conforme já discutido, a fim de que se viabilize a formação de sujeitos letrados mais reflexivos, críticos e

---

<sup>13</sup> A concepção de ensino adotada neste estudo é baseada nos enfoques Vigostkianos, na formulação de um ensino crítico-construtivista.

sensíveis aos contextos sociais de letramentos. Entende-se que a construção de sujeitos criticamente letrados engloba a construção da autoria e da cidadania de um indivíduo, sendo analistas críticos, são capazes de transformar, como vimos, os discursos e significações, seja na recepção ou na produção.

Nessa perspectiva, acredita-se que é papel da escola dar suporte aos estudantes a desenvolverem capacidades de falar, negociar e escrever e serem capazes de participar criticamente do mundo do trabalho com as condições necessárias (THE NEW LONDON GROUP, 1996).

Esse enfoque pedagógico, direcionado pelo grupo dos Novos Estudos do Letramento (THE NEW LONDON GROUP, 2000) ofereceram um encaminhamento teórico e metodológico, de como e por que proceder com a Pedagogia dos Multiletramentos em sala de aula. Esse aporte teórico também serviu para a seleção e processo de geração de dados desta pesquisa de mestrado, como podemos ver a seguir.

### 3 O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

Conforme já mencionamos, o **principal objetivo** desta pesquisa é analisar as transformações nos discursos orais e escritos, de crianças de um 3º ano do Ensino Fundamental, com a realização de um Projeto Vivencial de Letramento que valoriza a imersão dos alunos em uma prática significativa de letramento. Também, dois **objetivos específicos** foram traçados: identificar marcas enunciativas nos relatórios dos alunos, as quais indiquem possíveis manifestações dos Princípios da Pedagogia dos multiletramentos e comparar posições dos alunos no início e no final do processo com o Projeto Vivencial de letramento, advindas das entrevistas, a fim de verificar se há evidência de práticas transformadas/transformadoras.

A fim de vencer tais proposições, cumpre realizar-se um caminho, em que são definidos, por exemplo, o tipo de pesquisa, o contexto da realização da mesma, o que analisar, de que maneira, quais dados considerar, enfim, refletir acerca das melhores e mais eficazes estratégias para desenvolver-se a pesquisa. Nesse sentido, este capítulo apresenta o percurso realizado para efetivar esse estudo, desde a sua caracterização, conforme se percebe a seguir.

#### 3.1 Caracterização da pesquisa

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa (BAUER e GASKELL, 2002), tendo em vista que se utiliza de uma abordagem sociocultural acerca do objeto investigado – a aplicação de um Projeto Vivencial de Letramento – por meio de uma epistemologia interpretativa (SOARES, 2006), em que o conhecimento é concebido como uma construção. Soares (2006) afirma que tal constituição se dá a partir da produção de significado por parte do pesquisador para os fatos encontrados, bem como da relação dessas ocorrências com o contexto da aplicação.

A utilização da metodologia qualitativa permitiu analisar detalhadamente a interação entre os participantes - professor/alunos/pesquisadora – e “[...] identificar as práticas culturais, os locais específicos e os contextos de uso, bem como as condições em que foram forjadas as trajetórias dos sujeitos e atividades presentes em seu percurso de socialização” (VÓVIO; SOUZA, 2005, p.49). Ao compreender o que

ocorre, as causas e quais os significados da realidade observada, a análise dos dados gerados nas pesquisas qualitativas é complexa, bem como as diversas práticas culturais dos sujeitos envolvidos no processo.

Cada sujeito investigado é definido, a partir de Bakhtin (2006, p. 395), como sendo um “[...] ser *expressivo e falante*” (grifos do autor), que “[...] nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado”. As perguntas das pesquisas das áreas de ciências humanas questionam as próprias pessoas que se busca conhecer, fator que evidencia a necessidade da relação dialógica e intensiva entre o pesquisador e os sujeitos, a interação entre o eu e o outro.

O método a partir do qual esta pesquisa se configura é a pesquisa ação de intervenção (BOGDAN; BIKLEIN, 1999) e (GERALDI, C., 1998). Podemos defini-la como uma pesquisa altamente contextualizada, que envolve ação e reflexão mutuamente. Unindo pesquisa e desenvolvimento, a ação foi prática, ou seja, foi aplicada de forma colaborativa. Através da pesquisa, a reflexão foi posta em ação e, o conhecimento foi experiencial.

Segundo Thiollent (2008), do ponto de vista sociológico, a proposta da pesquisa-ação dá mais ênfase à análise das diversas formas de ação. Os aspectos estruturais da realidade social não devem ficar desconhecidos, pois, a ação só se manifesta num conjunto de relações sociais estruturalmente determinadas.

Afirma ainda, que a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica, na qual é concebida e realizada “em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 2008, p.16). Assim, para analisar a estrutura social, outros enfoques, de caráter mais abrangente, tornam-se necessários, pois, os valores vigentes de cada sociedade e em cada esfera de atuação alteram sensivelmente o teor das propostas de pesquisa-ação.

A respeito do enfoque sociocultural, Soares (2006) corrobora ao elucidar que “quando o foco se volta para o social, a faceta privilegiada são as práticas sociais” (SOARES, 2006, p. 409) e “quando o foco se volta para o cultural, a faceta privilegiada são as práticas culturais” (SOARES, 2006, p. 409). Sendo assim, as práticas mencionadas são compreendidas em uma dada situação e de modo contextualizado, o que leva a conceituar a pesquisa como não alheia às práticas socioculturais que a cerceiam, nem ao contexto situado em que se fundamenta.



Seguindo preceitos e orientações sobre investigação qualitativa em educação (BOGDAN; BIKLEN, p. 115-145) de como obter o acesso ao campo, pode-se dizer que a abordagem foi objetiva, pois, a entrada em campo foi consentida, negociada juntamente com a professora e alunos. Os dados foram analisados de forma interpretativa e descritiva, levando-se em consideração o ambiente natural dos sujeitos.

Constituindo-se como uma investigação desenvolvida em ambiente escolar e extra-escolar, previu-se a observação de eventos de letramento dentro da sala de aula, durante a execução do Projeto Vivencial de letramento, bem como práticas não observáveis durante a execução do Projeto, que foram propostas e avaliadas juntamente à professora regente da turma e à direção da escola. Esses dados são de extrema importância para a contextualização dos dados gerados e respectivas análises.

Todos os sujeitos da pesquisa (alunos e professora) foram informados formalmente sobre a ação de pesquisa. Ocorreu uma reunião com os responsáveis dos alunos e, nesta ocasião, receberam um formulário contendo a descrição do estudo e um termo de consentimento, que após aceito, foi assinado, permitindo o acesso aos dados e a publicação dos resultados da pesquisa. Cabe salientar que foram seguidos todos os princípios éticos (segundo normas do Comitê de Ética – UCPel), durante a elaboração e execução da pesquisa, a fim de serem preservadas as identidades dos alunos, sem que a ação da pesquisadora causasse algum constrangimento aos participantes.

Para um entendimento mais detalhado acerca da caracterização desta pesquisa, as seções posteriores desenvolvem, particularmente, os procedimentos metodológicos realizados com vistas à análise e discussão dos dados deste estudo.

### **3.2 O contexto da pesquisa**

O Projeto Vivencial de letramento foi desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Joaquim Assumpção, da cidade de Pelotas, com uma turma de 3º ano, com 23 alunos matriculados no ano de 2012, com faixa etária média de oito e nove anos. A escola está localizada na zona central da cidade e possui o total de 750 alunos, distribuídos nos três turnos: manhã, tarde e noite (Ensino de Jovens e Adultos- EJA). O total de 23 alunos do 3º ano, em 2012, representam a população da

pesquisa. Porém, como amostra, foram selecionados apenas quatro alunos, em virtude do grande número de dados qualitativos advindos dos instrumentos de coleta. Destes quatro alunos, duas são meninas e dois são meninos e, foram selecionados após o fim do processo (Projeto Vivencial e entrevistas), levando-se em consideração as singularidades dos sujeitos apresentadas durante as atividades e nos dizeres deles durante as entrevistas.

Consideramos necessário e fundamental verificar as singularidades de cada participante do processo, para podermos então selecionar os quatro sujeitos que compõem nosso grupo de amostra. Vóvio e Souza (2005, p. 46) alertam que “[...] é preciso investigar as possibilidades que usufruíram, as restrições pelas quais passaram, inventariar as situações vividas e as formas como as enfrentam, bem como os comportamentos advindos de sua ação no mundo social”. No interior de cada grupo cultural e social existem diferenças individuais advindas das diversas esferas da atividade humana de que cada pessoa participa cotidianamente, uma vez que os efeitos dessa participação são ímpares e desiguais. Cada sujeito analisado, mesmo que semelhante, devido à proximidade da faixa etária, exposição de gostos e interesses, apresentaram marcas singulares que se buscou conhecer e descrever ao longo das análises dos dados gerados.

Atualmente, a escola onde realizamos esta pesquisa vive uma fase de transição, uma vez que uma parte das crianças de seis anos, a partir do ano de 2009, passou a frequentar o Ensino Fundamental de nove anos. Retomando a Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006), a qual institui o ensino de nove anos no Brasil, em 2009, o município de Pelotas fez cumprir suas normativas, iniciando a implantação experimental das primeiras turmas nas escolas dentro desse sistema de ensino. A turma a ser analisada será a segunda turma de 3º ano deste novo sistema adotado e os alunos estão, em grande maioria, juntos desde o início deste processo.

A professora regente da turma iniciou o processo de alfabetização atuando com esta turma em 2010. Após, o segundo ano foi regido por outra professora e no ano de 2012 tornou a ser responsável pela turma. Esse dado é de suma importância, pois, no decorrer das análises percebemos que muitas vezes a professora resgatava o período de alfabetização, em 2010, funcionando como um gancho, um elo de saberes, para dar explicações e elucidações aos alunos.

Cabe salientar, que os alunos desta turma já estão alfabetizados, visto que, com essa nova configuração do ensino de nove anos, prevê-se que até o final do

terceiro ano todos os alunos já estejam alfabetizados. Ressaltamos também, que a fim de preservar as identidades dos sujeitos envolvidos no processo de geração de dados, utilizo nomes fictícios para apresentação dos mesmos. Há momentos em que utilizamos participações de outros alunos, que não os quatro selecionados, para mostrar as interações entre os participantes em sala de aula. Esses sujeitos são identificados com vogais (A, B, C). Cabe salientar, que os dados dos demais alunos da turma serão preservados, a fim de serem utilizados em estudos posteriores.

### **3.3 Projeto Vivencial de Letramento**

De acordo com os Novos Estudos do Letramento, já referidos nas seções anteriores, e a Pedagogia dos Multiletramentos (*THE NEW LONDON GROUP*, 2000) contemplam a afirmação da necessidade de a escola tomar a seu cargo os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, incluindo a grande diversidade cultural de produção e circulação dos textos e diversidade de linguagens que os constituem. Da prática social para o trabalho com esse universo textual, a Pedagogia dos Multiletramentos propõem alguns movimentos pedagógicos, que se voltam para as possibilidades práticas de que os alunos se transformem em criadores de sentidos. Para que isso seja possível, portanto, é necessário que eles sejam analistas críticos e capazes de transformar discursos em significações. (ROJO, 2012).

Partindo desses pressupostos teóricos, por meio de intervenção colaborativa, em um primeiro momento, os alunos desenvolveram uma “pesquisa livre”, solicitada pela professora regente da turma, sobre dois conteúdos programáticos: as profissões e os meios de transporte. A professora primeiramente forneceu um roteiro (Anexo III), sobre alguns passos que poderiam ser seguidos para elaboração do trabalho. Após a entrega desta, em outro dia, foi solicitada a elaboração do primeiro relatório escrito, onde deveriam conter informações sobre o processo de construção da mesma.

Em continuidade desses primeiros encontros, desenvolveu-se juntamente com a professora regente, o planejamento do Projeto Vivencial de letramentos “Os tesouros escondidos no Porto de Rio Grande”. Foi realizada uma visita ao Porto de Rio Grande, onde os alunos receberam primeiramente o acompanhamento de uma guia turística local e, uma funcionária da empresa RD VANZIN, operadora portuária, que acompanharam os alunos desde a chegada ao Porto até a última etapa da visita, que foi a ida ao museu náutico. As mesmas permaneceram com o grupo, dando

instruções de pontos importantes como: depósitos, balanças, guindastes, etc. Saliento que os alunos puderam visualizar três tipos específicos de meios de transporte: aquático, férreo e terrestre - e obtiveram informações específicas, das operações portuárias que estavam sendo realizadas naquele dia.

Após, receberam uma palestra informativa, sobre o funcionamento portuário, sobre que produtos os navios trazem ou levam, onde são armazenados estes produtos, como funciona o sistema de importação e exportação, que tipo de navio tem a permissão para atracar no Porto Novo. Na palestra também foram explicitadas informações sobre o que os trens de carga transportam e também o que fazem os diversos profissionais que atuam diretamente nesse processo portuário.

Através desta prática de letramento (visita ao Porto), diversos eventos de letramento, como a palestra, estiveram envolvidos, enriquecendo esse procedimento extra-escolar. Pode-se dizer que foi realizado um passeio por diversos “mundos de letramento”, onde eles puderam experimentar diferentes formas de agir, vivenciando algumas práticas sociais de letramento.

Foram realizadas também duas entrevistas orais com os alunos, que após gravadas foram transcritas (segundo as normas de transcrição de Marcuschi, 1998). A primeira entrevista foi feita após a elaboração do primeiro relatório, no início do processo de coleta de dados, e outra, após a prática situada do Projeto Vivencial de letramentos.

Ao entrar em contato com textos multimodais, neste projeto, pudemos perceber ao longo do processo que os alunos começaram, de certa forma, a (re)pensar a noção tradicional de leitura, na qual identificam-na somente como papel escrito e perceberam que estamos cercados cotidianamente por diversos gêneros multimodais, passaram a relacionar a escrita, com a vida deles. Compreenderam que eles não precisam ser exclusivamente escritos. Durante a “aula-passeio” viram que estes podem ser também elementos visuais e sonoros ou se apresentar de forma estática ou em movimento.

Novas relações e novos espaços são definidos para esses sistemas inter-relacionados de comunicação. Reconhecer as múltiplas linguagens envolvidas no processo educacional é uma importante contribuição dos estudos do letramento para nossas reflexões, no ensino da língua, temos assim, a ampliação do universo textual.

Ao ampliarmos a noção de escrita, podemos compreender melhor o impacto social da escrita e, assim chegamos a uma nova forma de conceber o trabalho escolar

e suas relações com a vida social. Porém, para isso segundo Kleiman (2005) o professor precisa ter conhecimentos necessários para agir como um verdadeiro agente social/ agente de letramento. Precisa descobrir qual o valor da escrita e da leitura na vida do aluno e criar novas e relevantes funções para a inserção plena dos alunos e seu grupo social no mundo da escrita. Para aprofundar essa reflexão, a próximo capítulo destina-se a entender de que maneira podemos traçar um percurso valorizando também práticas sociais nem sempre vistas de forma legitimada pela escola.

### **3.4 Instrumentos e procedimentos de geração de dados**

De acordo com a professora regente da turma, um dos primeiros conteúdos programáticos vistos, no início do 3º ano, são as profissões e os meios de transporte. Em diálogo com esta professora, esta relatou que, em 2011, solicitou “uma pesquisa livre” sobre os referidos temas, e que pretendia fazer o mesmo no ano que seguia.

Partindo desta orientação, já com a turma do 3º ano de 2012, foi proposta pela professora, em conjunto com a pesquisadora, a elaboração de um relatório de pesquisa, após finalizada, pelos alunos, a “pesquisa livre”. Os alunos receberam instruções explícitas orais, da professora regente, de como proceder com a elaboração deste relato. Este gênero passou a ser um dos instrumentos de geração de dados após o Projeto Vivencial de letramento.

O Projeto Vivencial de letramento proposto teve como título “Os tesouros escondidos no Porto de Rio Grande”. Foi realizada uma visita ao Porto de Rio Grande, onde os alunos receberam primeiramente uma palestra informativa, de uma profissional atuante deste local, uma guia de turismo, e também informações sobre o funcionamento portuário, sobre que produtos os navios trazem ou levam, onde são armazenados estes produtos, como funciona o sistema de importação e exportação, aspectos estes apresentados em conjunto com uma outra funcionária do Porto, da empresa RD Vanzin, responsável pela operação portuária. Na palestra também foi explicitado o que os trens de carga transportam e também o que fazem os diversos profissionais que atuam diretamente nesse processo portuário.

Posteriormente, foram realizadas visitas a pontos importantes deste local, como: depósitos, balanças, guindastes, etc. Salienta-se que os alunos puderam visualizar três tipos específicos de meios de transporte (aquático, férreo e terrestre),

neste local, e foi oportunizado o conhecimento de diversas outras profissões relacionadas ao sistema portuário. Através desta prática de letramento (visita ao Porto), eventos de letramento, como a palestra, estiveram envolvidos, enriquecendo esse procedimento extraescolar.

Foram realizadas também duas entrevistas orais com os alunos, que após gravadas foram transcritas (segundo as normas de transcrição de Marcuschi, 1998). A primeira entrevista ocorreu após a elaboração do primeiro relatório, no início do processo de coleta de dados, e outra, após a prática situada do Projeto Vivencial de letramento.

Nas entrevistas foram feitas perguntas semiestruturadas, que buscaram na fala dos alunos: i) marcas que mostrassem o enquadramento crítico frente aos procedimentos encaminhados; ii) manifestações sobre a relação com a prática situada; iii) marcas que indicassem se o trabalho foi significativo ou não; iv) se demonstraram ter relações com as práticas sociais envolvidas no Projeto Vivencial e se poderiam se apropriar dos conteúdos, sendo capazes de explicar e aprofundar reflexões críticas. Por meio dessas entrevistas, foram analisadas marcas enunciativas (SOBRAL, 2009) que manifestaram ou não os quatro princípios da Pedagogia dos multiletramentos.

Cabe salientar que, durante a elaboração e execução do Projeto Vivencial de letramento, os alunos foram expostos a múltiplos letramentos, orais e visuais, incluindo diversos gêneros textuais (provavelmente que emergem da pesquisa na internet), os quais também foram levados em consideração na análise dos dados. As marcas linguísticas explicitadas nos discursos desses alunos, a exemplo da marcação temática, operadores lógicos, modalizações, expressões qualificadoras, conforme Kleiman (2000) ajudaram significativamente a responder às questões norteadoras da pesquisa, de acordo com os princípios da Pedagogia dos multiletramentos.

Conforme já referido nos parágrafos anteriores, primeiramente foi proposta a elaboração de um primeiro relato (agosto/2012), com base nas “pesquisas livres” realizadas pelos alunos sobre as temáticas oferecidas pela professora. Esta forneceu orientação aos alunos de como proceder na produção de um relato. Destaca-se que o foco recaiu, unicamente, na temática das “profissões”, a qual foi também a temática que conduziu a elaboração e a execução do Projeto vivencial de letramento.

Após, foi feita a primeira entrevista oral com os alunos (agosto/2012), a fim de obter os dados que subsidiaram a análise, com foco nas questões norteadoras. Na

seqüência, foi proposta a prática situada, ou seja, o Projeto Vivencial de letramento (setembro/2012). Em continuidade, nos encontros que ocorreram após a prática situada, propomos a elaboração do 2º relatório, este com base no processo vivenciado no Projeto Vivencial pelos alunos, e que após, funcionou também como um instrumento de geração de dados.

Esta prática situada do Projeto vivencial de letramento foi o aporte para a execução da segunda entrevista oral com os alunos (setembro/2012), que buscou evidenciar marcas, na fala deles, que demonstram o enquadramento crítico e se o trabalho foi significativo ou não para eles.

Portanto, os relatórios e as entrevistas constituem os objetos de análise desta proposta de pesquisa. A seguir passaremos a discussão dos dados, analisando primeiramente cada etapa de realização da pesquisa e posteriormente traremos reflexões acerca das práticas transformadas/transformadoras, tendo sempre como foco principal de análise, a Pedagogia dos Multiletramentos (*THE NEW LONDON GROUP*, 2000).

## **4 Práticas transformadoras: Análise dos dados gerados no Projeto Vivencial de Letramento com apoio da Pedagogia dos Multiletramentos**

O presente capítulo traz a análise dos dados emergentes do *corpus* e estrutura-se de forma a contemplar os caminhos percorridos ao longo da pesquisa, nos procedimentos e coleta de dados e finalmente, seus resultados.

Privilegiando o atendimento dos objetivos desta pesquisa, o capítulo 4 subdivide-se em duas grandes seções para o tratamento específico de cada um deles. As análises são feitas por meio de uma epistemologia interpretativa (SOARES, 2006), reportando-se ao referencial teórico desenvolvido no capítulo 2 para a observação e interpretação dos dados gerados nesta pesquisa.

As seções e subseções seguem a ordem de aplicação da pesquisa, pois julgamos que desta forma podemos acompanhar o desenrolar dos resultados e as evoluções dos alunos frente ao processo. Nossas categorias de análises estão divididas e centradas de acordo com os princípios da Pedagogia dos Multiletramentos: Prática Situada, Instrução Explícita, Enquadramento Crítico e Práticas Transformadas/Transformadoras, como se pode observar a seguir.

### **4.1 Etapas de aplicação da pesquisa**

A mobilização dos agentes envolvidos com o trabalho, as fases constituintes, os instrumentos de coleta dados, os dias de pesquisa, as devoluções escritas e o Projeto Vivencial foram todos definidos pela pesquisadora em conjunto com a professora regente. Não houve nenhuma imposição de que o projeto deveria acontecer dessa, ou daquela maneira, nem mesmo nos resultados finais do trabalho. A consequência foi que todos puderam vivenciar todas as fases e beneficiar-se também do êxito do projeto em curso.

As atividades e intervenções desenvolvidas estão sucintamente expostas no quadro a seguir:



### Quadro 1 – Etapas e atividades desenvolvidas

ETAPAS		ATIVIDADES
APRESENTAÇÃO INICIAL		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividade de apresentação e integração entre: professora, alunos e pesquisadora;</li> <li>- Exposição sobre o projeto vivencial e as etapas;</li> <li>- Proposição inicial: levantamento dos conceitos prévios dos estudantes sobre “pesquisa”;</li> <li>- Entrega do roteiro contendo informações e sugestões de como poderiam realizar a pesquisa livre;</li> <li>- Atividade piloto, emergente da dúvida de um aluno: pesquisa sobre as profissões em jornais, em sala de aula;</li> </ul>
PRODUÇÃO INICIAL: <i>Intervenção I</i>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrega da Pesquisa livre (<i>Intervenção I</i>), sobre as profissões;</li> <li>- Discussão sobre as profissões encontradas;</li> </ul>
PRODUÇÃO DA PESQUISA LIVRE	ORGANIZAÇÃO DOS TRABALHOS: <i>Intervenção I e II</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expor características do gênero Relato;</li> <li>- Atividade escrita: fazer o registro de como fez a pesquisa livre; quem ajudou; que profissões encontrou; avaliar o que foi aprendido após a pesquisa livre realizada;</li> <li>- Explorar conceitos prévios sobre diferentes profissões;</li> </ul>
	PRIMEIRO RELATO ESCRITO: <i>Intervenção II</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Intervenção II</i>: Atividade escrita - produção, em sala de aula, do primeiro relato escrito;</li> <li>- Analisar descrições das atividades realizadas na elaboração da pesquisa livre;</li> <li>- Identificar presença, na produção escrita, dos Princípios da Pedagogia dos Multiletramentos: Instrução Explícita, Prática Situada, Enquadramento Crítico, Prática Transformada/Transformadora;</li> </ul>
	PRIMEIRA ENTREVISTA ORAL: <i>Intervenção III</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Intervenção III</i>: Realizar entrevistas orais com os sujeitos da pesquisa;</li> <li>- Gravações de diálogos, em grupos, em torno das produções da pesquisa livre e do relato escrito;</li> <li>- Discutir sobre a sequência de atividades desenvolvida até o momento;</li> <li>- Identificar na fala dos alunos, a presença dos Princípios da Pedagogia dos Multiletramentos: Instrução Explícita, Prática Situada, Enquadramento Crítico, Prática Transformada/Transformadora;</li> </ul>
PROJETO VIVENCIAL	ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Intervenção IV</i>: Realizar visita ao Porto de Rio Grande;</li> <li>- Realizar, com o apoio dos profissionais locais, uma palestra elucidativa, do funcionamento portuário;</li> <li>- Visualizar e analisar os departamentos em que o Porto está dividido;</li> <li>- Explorar conceitos prévios sobre os emergentes: a exemplo, os meios de transporte que podem ser visualizados;</li> <li>- Estabelecer interações orais sobre o que foi explicitado na palestra, sobre o funcionamento portuário, e o que eles relacionam visualmente;</li> </ul>
	SEGUNDO RELATO ESCRITO: <i>Intervenção V</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Intervenção V</i>: Escrita e entrega do segundo relato (após projeto vivencial);</li> <li>- Orientação: fazer o registro de como foi o projeto vivencial; que profissões encontraram; avaliar o que foi aprendido após a aula-passeio realizada;</li> <li>- Analisar descrições das atividades realizadas durante a execução do projeto vivencial;</li> <li>- Identificar presença, na produção escrita, dos Princípios da Pedagogia dos Multiletramentos: Instrução Explícita, Prática Situada, Enquadramento Crítico, Prática Transformada/Transformadora;</li> </ul>
	SEGUNDA ENTREVISTA ORAL: <i>Intervenção VI</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Intervenção VI</i>: Realizar entrevistas orais com os sujeitos da pesquisa;</li> <li>- Gravações de diálogos, em grupos, em torno do projeto vivencial, do relato escrito;</li> <li>- Discutir sobre as diferenças entre as atividades desenvolvidas até o momento;</li> <li>- Identificar na fala dos alunos, a presença dos Princípios da Pedagogia dos Multiletramentos: Instrução Explícita, Prática Situada, Enquadramento Crítico, Prática Transformada/Transformadora;</li> </ul>
PÓS PROJETO VIVENCIAL		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar se houve Práticas Transformadas/Transformadoras;</li> <li>- Analisar contribuições e sequência das atividades realizadas;</li> <li>- Analisar posicionamento crítico e integração de conhecimentos;</li> </ul>

## 4.2 Contatos iniciais e proposição da pesquisa

O primeiro encontro, que objetivou efetivamente o início da coleta dos dados, deu-se no dia 07 de agosto de 2012. Estavam presentes, em aula, 19 alunos, do total de 23, da turma A3A, do 3º ano do Ensino Fundamental.

Apresentamos aos alunos, a primeira proposta, o primeiro passo e primeiro instrumento de geração de dados: a pesquisa livre. Esta já era uma proposta realizada pela professora em anos anteriores. A professora regente solicitou que os alunos realizassem uma pesquisa livre, em casa, vislumbrando o conteúdo programático das profissões.

Surge, então, uma pergunta, de um dos alunos à professora regente e à pesquisadora:

*Professora eu não entendi. Nunca fiz uma pesquisa. O que é pesquisar? (Pedro, gravação. – 07/08/2012).*

Com esses dizeres, o aluno revela desconhecer o conceito da palavra “pesquisa”. Este dado indica que a metalinguagem utilizada para o pedido da realização da tarefa não oferece as instruções necessárias para a realização da atividade. Em consequência, este questionamento motivou uma instrução explícita, por parte da professora regente, seguida de uma prática situada, a qual ocorreu em sala de aula.

*Pesquisar é procurar conhecimento e se informar. E vocês vão se informar de muitas coisas.*

*Vamos começar por uma coisa bem simples: primeira pesquisa que vocês fizeram comigo, lembram que vocês trouxeram lá no começo da alfabetização, palavras que tinham bastante vogais, palavras que tinham bastante consoantes?*

*Isso é um tipo de pesquisa. Quando vocês foram saber a diferença entre encontro vocálico e encontro consonantal, vocês pegaram o quê? Pegaram revistas, recortaram palavras e depois a gente foi aprendendo isso.*

*Isso é pesquisa! É procurar conhecer e trazer essa informação pra gente. Ou por escrito, ou já impressa no computador. Trazer pra gente discutir e fotografias, também pode ser recortes de revistas, de jornais. Isso é pesquisa e vamos trazer todas essas informações. Vamos trazer conhecimento pra cá. (Professora Rosa, gravação 07/08/2012)*

A professora, com tais explicações, retoma o conhecimento prévio desses sujeitos, do contexto no qual estão inseridos e fornece uma explanação sobre o conceito de “pesquisa” para esses alunos. Quando diz “*Primeira pesquisa que vocês fizeram comigo, lembram que vocês trouxeram lá no começo da alfabetização, palavras que tinham bastante vogais, palavras que tinham bastante consoantes? Isso é um tipo de pesquisa.*” retoma a etapa da alfabetização (1º ano do Ensino Fundamental) e, uma determinada atividade para contextualizar a metalinguagem utilizada. É importante salientar, aqui, que a mesma professora estava com os alunos no primeiro ano, quando iniciou-se o processo de alfabetização, por isso ela se refere ao período para retomar os conhecimentos.

Ao final de seu enunciado, a professora regente fornece-nos outro dado importante quando diz: “*Isso é pesquisa! É procurar conhecer e trazer essa informação pra gente. Ou por escrito, ou já impressa no computador. Trazer pra gente discutir e fotografias, também pode recortes de revistas, de jornais. Isso é pesquisa e vamos trazer todas essas informações.*” (Professora Rosa, gravação 07/08/2012)

Através desses dizeres, a professora demonstra valorizar os suportes diversos que apóiam a linguagem na realização de práticas de letramento, abordando a multiplicidade de semioses, os letramentos múltiplos, não somente a escrita. Pode-se dizer (conforme exposto na subseção do capítulo 2.1) que é no contato com as múltiplas linguagens e instrumentos semióticos que os sujeitos passam a (re)construir o conhecimento escolar nas interações.

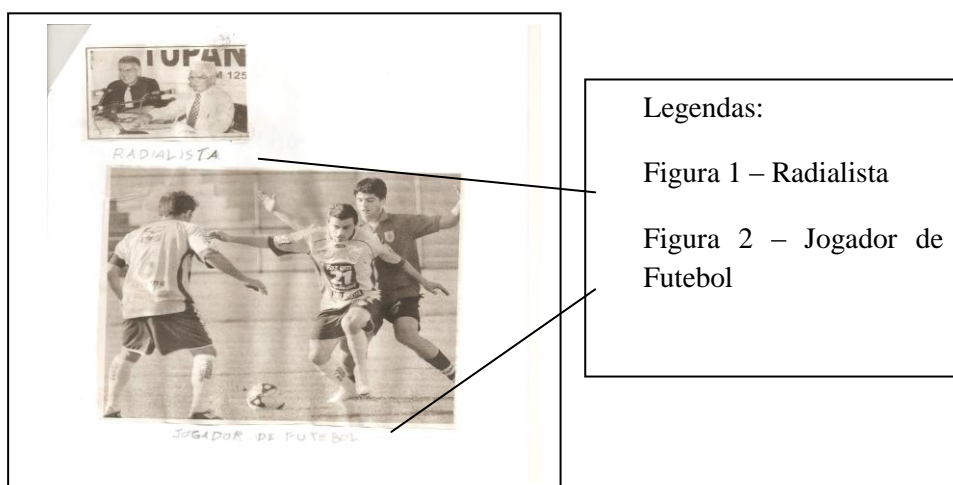
Por fim, ao dizer “*Vamos trazer conhecimento pra cá.*” (Professora Rosa, grav. 07/08/2012), aborda a importância de conceber a realidade social, e o conhecimento desses alunos, como afirma Kleiman (2005), “como uma construção pelos participantes das ações sociais *nas e pelas* interações cotidianas nas instituições da vida social”.

Até o momento final da explicação acerca dos significados da palavra ‘pesquisa’ a professora forneceu instruções explícitas. Percebemos, ao analisar esse excerto das gravações, que ela não convocou alunos a darem suas opiniões sobre “o que é pesquisa”.

Contudo, sensível à dúvida do aluno, a professora sugeriu que os alunos, organizados em duplas, pegassem jornais, que ficavam armazenados em um armário

no fundo da sala e buscassem imagens, textos de profissionais que estivessem atuando. O contexto de letramento caracterizou-se, neste momento, como uma prática situada guiada por uma instrução explícita prévia, uma pesquisa em sala de aula.

Após aproximadamente uma hora, a professora pediu que cada aluno da dupla comentasse sobre a profissão encontrada, onde apresentaram: imagens, textos e alguns criaram suas próprias legendas para as figuras selecionadas, conforme exposto na figura que segue.



*Figura 1: Pesquisa nos jornais em sala de aula – A(A)*

*Fonte: geração de dados da pesquisa*

Tal prática não só solucionou, inicialmente, a dúvida do aluno (A) para a execução da tarefa, naquele momento (visto que apresentou figuras de profissionais e abaixo criou legendas), como também simbolizou um momento oportuno para a instrução explícita da professora com relação ao questionamento dele sobre a prática solicitada.

Após a entrega dessa pesquisa inicial, a professora reagiu de forma satisfatória com relação a atividade executada em aula, pois os alunos haviam seguido as instruções fornecidas para a execução da tarefa. Porém depois me questionei: e se a professora dissesse ao aluno que não estava bom, adequado, ou que deveria ser apresentado com mais dados, de outra forma? Poderíamos ainda dizer que a dúvida desse aluno foi sanada? Que, se em qualquer atividade de pesquisa, caso seguisse os passos indicados naquele momento pela professora, teria sucesso? A falta

de questionamento inicial, direcionado aos alunos, acerca do que eles entendem por “pesquisa”, também se refletiu nesse momento, no qual, mais uma vez, poderíamos ter discutido sobre diferentes tipos de pesquisa, a exemplo de pesquisa de campo, pesquisas de temas, pesquisas científicas.

Para a Pedagogia dos Multiletramentos (*THE NEW LONDON GROUP*, 2000), ao orientar os alunos, servindo de mediadores, os professores, em contextos reais de aprendizagem, ajudam esses alunos a terem mais segurança nas tomadas de decisões. No processo de ensino e de aprendizagem, o professor, mediador, é peça fundamental para que o esforço do aluno resulte em uma tarefa bem sucedida.

Ainda assim, não podemos garantir que sempre haverá sucesso, pois, décadas atrás os professores davam instruções e os alunos, quietinhos, deviam apenas segui-las. Características típicas do mecanicismo. Alguns profissionais ainda seguem esse sistema, acreditando que apenas com explicações, instruções, conseguem transmitir todo conhecimento necessário ao ato de aprendizagem. No caso referido acima, a professora deu a instrução e foi positivo, pois foi após uma dúvida, um questionamento do aluno.

O momento em que a instrução explícita se deu foi oportuno. Assim como o ouvir o aluno, a partir da necessidade dele, da forma como a professora fez, oportunizou o diálogo posterior com os alunos, sobre o que é “pesquisa” e como se procede ao realizar uma. Utilizar os emergentes, os dados situacionais que surgem no dia-a-dia de sala de aula, são apoios eficientes à aprendizagem em contexto situado.

Segundo Mills (2006, p.68, tradução nossa<sup>14</sup>)

o conhecimento é pré-requisito exigido para uma concepção espacial, como perspectiva do que é principalmente situado e fortemente contextualizado em domínios de conhecimento e práticas específicas, ou melhor, somente pode ser adquirido através de experiências.

De acordo com a citação, fica evidente que em determinados eventos de letramento escolar torna-se necessário que o professor promova práticas concretas, como por exemplo, a prática que a professora oportunizou, pois a falta de experiências, dependendo da metalinguagem específica a ser utilizada, determina que

---

<sup>14</sup> [...]The direct instruction that had been provided in the whole class setting had required learners to view completed versions of claymation movies to understand the movie-making process. Without situated practice, the distance between the lifeworlds of students like Darles, and the new spatial elements of designing, was too great.

o esforço combinado, entre professor e aluno, não leve a um resultado bem-sucedido. A colaboração, entre professor alunos e/ou alunos-alunos, na prática torna-se necessária como uma base para a efetiva aprendizagem desses alunos. O termo aprendizagem aqui referido, conforme Gee, é definido como “[...] um processo consciente, adquirido através de ensino e em contextos mais formais, exigindo reflexão e análise” (GEE, 2000, p. 113-114). Desse modo, no ambiente de pesquisa aqui em foco, pode-se acompanhar que a professora oportuniza ações de reflexão e análise do que ela buscou explicar ser “pesquisa”.

A descoberta significativa neste estudo, desde os primeiros contatos com a turma, é que o acesso à construção de sentido ocorre através de vários modos. Um deles é por meio da interação dos sujeitos, em vez de estar apenas centrada no professor a mera transmissão de conceitos prontos e determinados. Tentamos afastar o foco de modos de promoção e valorização, entre os alunos, da escrita objetiva, impessoal, rigorosa e apenas vinculada à regra, ou ao certo e errado. Para melhor elucidar nossas percepções, apresentamos nas subseções seguintes outras etapas, da realização desta pesquisa.

#### **4.2.1 A pesquisa livre e o primeiro relato: *Intervenções I e II***

Após a proposição da pesquisa livre, a professora regente ofereceu aos alunos um roteiro de elaboração (ANEXO III) indicando as formas como poderiam realizar a tarefa. Unindo a instrução explícita inicial (conforme seção 4.1) e a que consta no roteiro, com a prática de pesquisa nos jornais em sala de aula, ofereceram-se subsídios para a elaboração do primeiro instrumento de geração de dados.

##### **TEMA (TURMA A3a)**

##### **Trabalho do Projeto Vivencial**

Realizar: pesquisa sobre as profissões. Pode ser, em entrevista com familiares, conhecidos, amigos, jornais, revistas ou internet.

Após a entrega, em aula, faremos um relatório, onde o aluno deverá contar tudo o que aprendeu sobre as profissões. Podem trazer anexos de fotos e imagens que foram utilizadas na elaboração.

A entrega da pesquisa livre será, na segunda-feira, dia 13/08/2012.

Contamos com a colaboração dos pais nesta atividade. Logo após as primeiras etapas, será agendada uma reunião com os pais, para agendamento da ida ao Porto de Rio Grande.

Fonte: geração de dados da pesquisa

As relações textuais construídas por esses sujeitos, entre os recortes e fontes pesquisadas e o que eles escreveram, são consideradas mais empiricamente verificáveis nas marcas enunciativas selecionadas para essas produções escritas e na escolha das imagens, que remetem a estratégias socialmente situadas e negociadas, de acordo com a percepção de mundo e da própria noção de conhecimento que esses alunos têm. Conforme se pode observar nas figuras abaixo, as pesquisas apresentadas pelos alunos já indicavam marcas sobre os interesses sociais e pessoais deles.

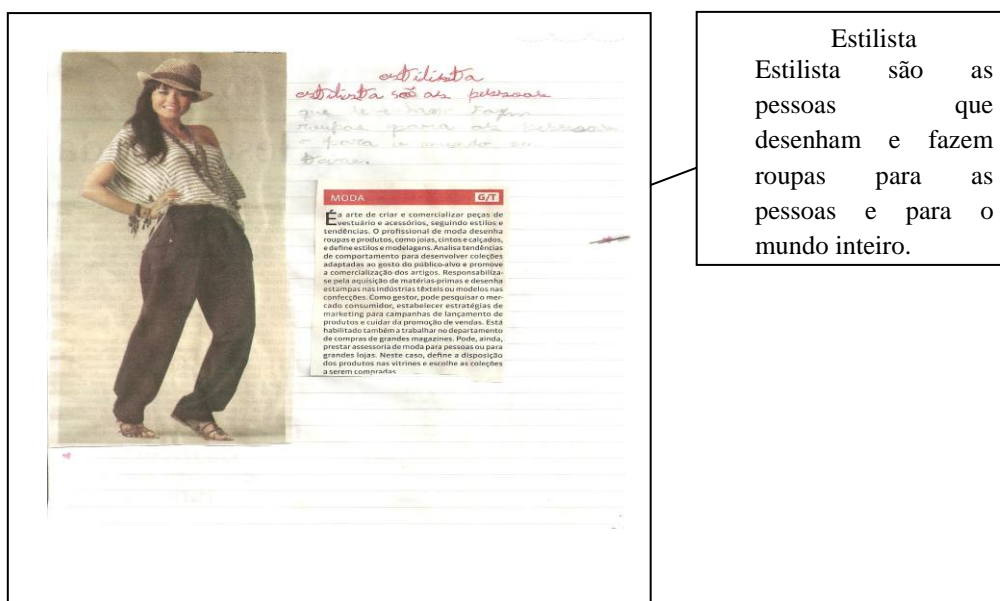


Figura 2: Pesquisa livre de Amanda, p.02  
Fonte: geração de dados da pesquisa

A imagem apresenta, em primeiro plano, a figura de uma mulher, bem vestida, posicionada com a mão na cintura e elevando suavemente o calcanhar do pé esquerdo. As roupas, as sandálias e o chapéu são parte de uma combinação de tons marrons. Os acessórios utilizados aparecem em tons marrons, porém um pouco mais escuros, e, utilizados próximos à blusa listrada, de marrom com branco, ficam destacados.

Ao lado da figura, a aluna descreve a profissão que acredita que a imagem represente: estilista, conforme a descrição na caixa de texto ao lado da figura 2. Abaixo desta descrição a aluna coloca um recorte de revista indicando o conceito de

“moda”. O conceito que a aluna apresenta para a palavra “estilista” é uma leitura própria, uma paráfrase do conceito de “moda” que consta neste recorte.

De acordo com a análise da pesquisa livre entregue pela aluna, na terceira página, encontramos uma entrevista realizada com a mãe e uma amiga da mãe dela. Relata as profissões das mesmas, descrevendo as incumbências que cada uma traz.

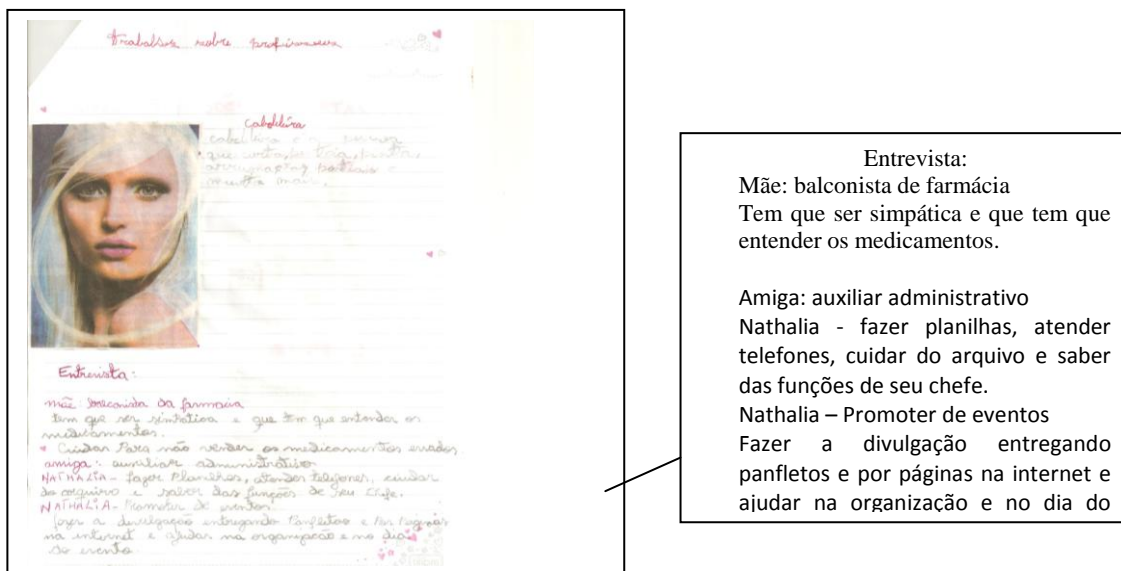


Figura 3: Pesquisa livre Amanda, p.03

Fonte: geração de dados da pesquisa

Conforme podemos observar, a mãe explicita as características que deve ter uma atendente de farmácia no trato com os clientes. Ainda mais, relata da importância de ter conhecimento prévio sobre as medicações e receitas, que são fornecidas pelos médicos especialistas aos pacientes, que, depois, contam com a responsabilidade dos balconistas e farmacêuticos para a compra dos medicamentos certos. Percebemos em análise, nas falas da mãe, uma caracterização mais de pertencimento às atribuições desta profissão, uma valoração às atitudes que se deve ter enquanto funcionária, diferentemente da caracterização fornecida pela amiga da mãe, a Nathalia, que expõe apenas as atribuições de suas funções.

Em nossas seleções dos instrumentos de geração de dados, optamos por iniciativas que procuram estimular uma produção de caráter mais narrativo e subjetivo, na qual a maior referência é o próprio autor, sua percepção sobre os fatos, suas experiências e formas de significação. Segundo Fiad e Silva (2009, pág. 123), o gênero relato, nesse entendimento, oferece maior espaço e valorização para o aspecto

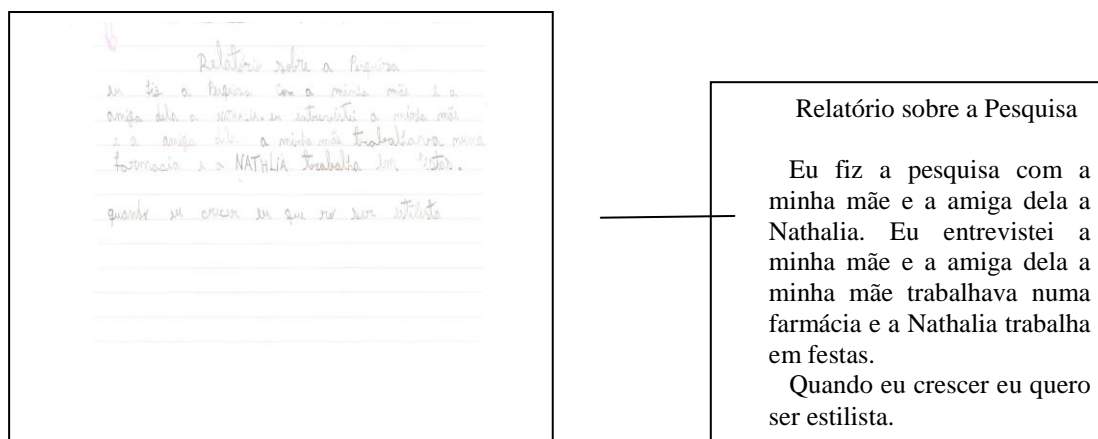


peçoal e íntimo, ou para uma dimensão subjetiva envolvida nos acontecimentos do cotidiano escolar e educacional e em sua apreciação.

Quando orientamos os alunos para a produção dos relatos, em sala de aula, os instigamos a serem os maiores elementos de referência para seus dizeres. De forma simplificada, explicamos que, para escrevê-los, eles deveriam voltar-se de certa forma para si mesmo, para a experiência que haviam vivenciado.

Salientamos que, ao produzir um relato, deveriam levar em conta a tarefa solicitada anteriormente (a pesquisa livre e sua realização) e as orientações fornecidas: apresentar o campo, destacar os episódios, destacar as descobertas e relacionar com a experiência vivida. Quando recebemos os primeiros relatórios, percebemos produções de alunos que realmente: Viram, leram, lembraram, comentaram, enfim, construíram relações. O relatos revelaram as posições assumidas por esses alunos, provando o que diz Bakhtin (1929; 1981, p. 45) “cada signo é constituído por seu tema. Assim, cada manifestação verbal tem seu tema”.

Nesta prática de elaboração do primeiro relato escrito, pode-se também perceber a presença de algumas marcas enunciativas, que manifestam princípios da Pedagogia dos Multiletramentos. O princípio da instrução explícita pode ser resgatado através do roteiro de elaboração, fornecido pela professora, do qual a menina utiliza indicadores que mostram que ela acatou orientações desta profissional, dizendo que fez a pesquisa com a mãe e a amiga dela, ou seja, recebeu instruções da professora regente, sobre como proceder na entrevista que realizou. As orientações foram acatadas para a realização da entrevista, dado que pode ser observado na figura a seguir:



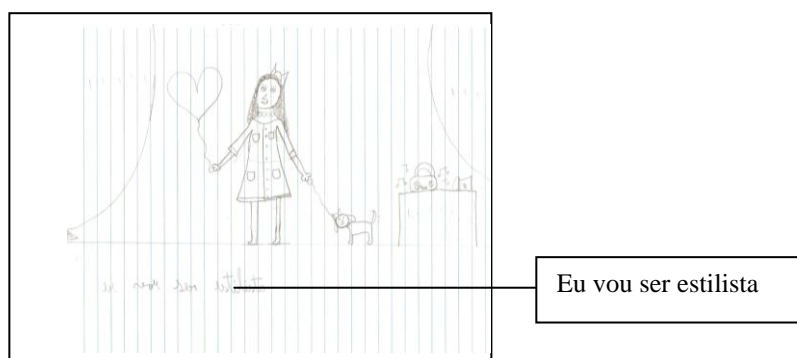
*Figura 4: 1º Relato de Amanda*  
*Fonte: geração de dados da pesquisa*

Ao relatar que realizou uma entrevista, a aluna explicita como se deu a prática situada, realizada no mundo social (casa), com pessoas do convívio dela. As informações que a mãe e a amiga relatam para a aluna lhe fornecem mais conhecimento sobre suas atividades e a responsabilidade com que a desempenham.

Ao final da escrita de seu relato, a aluna salienta: “Quando eu crescer eu quero ser estilista”, o que marca sua projeção para o futuro. Esse enunciado justifica também a escolha da capa, pois ela poderia ter escolhido a profissão da mãe, após ter feito a entrevista e ter tido o conhecimento da profissão de balconista de farmácia; mas desde o início da apresentação da pesquisa livre a aluna direciona o olhar a essa escolha, a de ser estilista.

Outro fator relevante foi a geração de um dado que não era previsto, mas que surgiu em meio às apresentações das pesquisas livres. Ao final dos relatos, os alunos foram além, a maioria dos alunos passou a expor a projeção da profissão que gostaria de seguir no futuro, através de desenhos.

Após perceber esse dado, a professora regente pediu que, então, que todos os alunos fizessem desenhos ilustrativos das profissões almeçadas. Conforme podemos observar abaixo, o desenho feito pela aluna Amanda, por exemplo, confirma os dizeres contidos no relato e as imagens e textos selecionados na pesquisa livre.

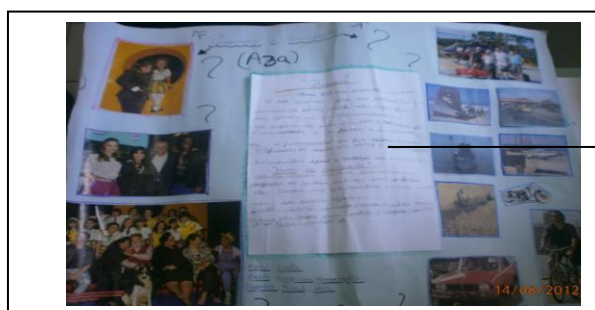


*Figura 5: Desenho na Pesquisa Livre de Amanda*  
*Fonte: dado emergente da pesquisa*

A combinação de textos e imagens, utilizadas pelos alunos, bem como os desenhos feitos, após a entrega do relato, relatam a multissemiótica (ROJO, 2009), presente na realização de tarefas em contexto escolar. Assim, também dizem respeito (conforme já exposto no capítulo 2.1, seguindo MILLS, 2006, p.62) à diversidade cultural e linguística, às linguagens heterogêneas e de toda a circulação e variedade de textos que resultam das práticas com leitura e escrita no contexto escolar.

Contudo, mesmo pedindo que os alunos fizessem desenhos, a professora, após a entrega, não abordou nem os discutiu com os alunos. Por meio da entrevista realizada no encontro seguinte, abordei, então, informações a respeito das opções demonstradas pelos alunos. Práticas de letramento que envolvem os interesses dos alunos, e que caracterizam os letramentos primários, podem ser mais exploradas no contexto educativo, a fim de que professores conheçam melhor os interesses dos alunos e saibam julgar quando uma prática é, de fato, significativa para eles.

A aluna Sabrina também traz, na pesquisa livre, entrevistas, recortes de revistas e indicações escritas. Todo esse material está disposto em uma cartolina, bem organizada, com muitas cores. A multissemiótica (ROJO, 2009), encontrada na pesquisa da aluna Amanda, também é evidente na pesquisa de Sabrina.



“Profissões”  
Minha tia Veri trabalha no Porto em Rio Grande, minha professora da pesquisa é formada em Letras, minha mãe enfermeira, meu dindo e meu pai são caminhoneiros.  
Na esquina da minha casa, tem o Maurício, ele é comerciante e na frente o seu Ricardo, ele é farmacêutico: enfim existem muitas profissões, eu quero ser atriz e fazer muitas novelas, igual a Valéria do Carrossel.

*Figura 6: Pesquisa Livre de Sabrina  
Fonte: geração de dados da pesquisa*

A aluna realizou entrevistas, porém esse dado só pode ser obtido mediante a entrega do relato escrito. As profissões de seus familiares, vizinhos e até mesmo a formação da pesquisadora (Professora de Língua Portuguesa) é resgatada pela aluna nas descrições apresentadas.

Por infelicidade, perdemos (a professora regente e eu) a oportunidade, quando do surgimento desse dado, de discutirmos as diferenças entre a pesquisa que eles estavam realizando, a pesquisa livre, e que eu realizava com eles, uma pesquisa de Mestrado. Nesse momento podemos refletir sobre as fragilidades no processo, e de que algumas vezes, emergentes ricos para a contextualização dos conteúdos ensinados passam despercebidos pelos educadores.

Na apresentação da atividade, pode-se perceber a relação das imagens selecionadas e dos personagens da novela infantil Carrossel com a atividade solicitada pela professora. A aluna utiliza dados que a ela são interessantes, advindos

do seu meio social. São elementos prazerosos, como assistir a novela, para realizar sua pesquisa, elementos que se acham intimamente relacionados com questões individuais suas, vinculados com as esferas em que ela e seus enunciados circulam.

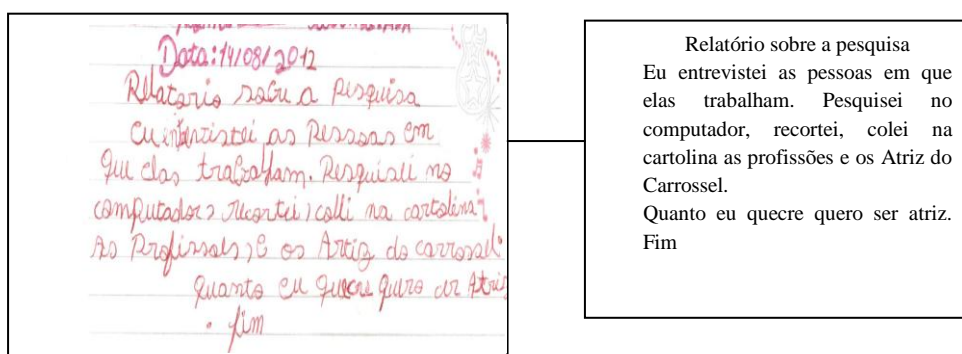


Figura 7: 1º Relato de Sabrina  
Fonte: geração de dados da pesquisa

No relato, a aluna apresenta primeiramente marcas de que realizou entrevistas com mais de uma pessoa, marcas que já mostram a atividade como uma Prática Situada, realizada no ambiente social da aluna. Além das entrevistas, relata que realizou várias ações, como: pesquisa no computador, recortes e colagem. Neste trabalho percebemos a utilização desses vários suportes semióticos, para sustentar as diversas linguagens presentes em sua pesquisa livre.

A importância da contextualização que a aluna apresenta mostra que o que ela leu e escreveu esteve sempre inserido em práticas sociais e comunicativas mais amplas, naquelas em que quotidianamente ela se envolve para realizar seus objetivos pessoais. Salienta-se, ao final do relato, que os sentidos do que se lê e do que se escreve estão intimamente ligados às experiências desta aluna no mundo material e social, como era de esperar. Isso se comprova pelo relato de sua projeção futura e profissional, interligada com a pesquisa apresentada por ela.

Verificamos que, através da imersão destes alunos em contextos reais, em entrevistas com seus familiares, para além das simulações desses contextos em sala de aula, a proposta se torna significativa aos alunos, por poderem assumir diferentes papéis sociais. Ora são alunos em sala de aula, aprendendo o que é pesquisa (conforme exposto na sessão 4.1) e como desenvolver uma entrevista, a exemplo. Ora são filhos, sobrinhos ou vizinhos coletando dados, no intuito de trazer informações singulares, aos colegas, professoras e para conhecimento deles mesmos.

Para Street (2006), quando um sujeito participa de práticas de letramento, como nos dois casos relatados acima, ele passa a assumir identidades associadas a essas práticas, por estarem de acordo com sua cultura, ideologia, valores e crenças. Nesse sentido, as instruções fornecidas pela professora, no roteiro, e nas explicações orais em sala de aula foram significativas, na medida em que possibilitaram que a construção das experiências desses alunos pudesse ser realizada em práticas sociais situadas.

O aluno Julio, por sua vez, trouxe, em sua pesquisa livre, outro dado que passou a direcionar nosso olhar, para os letramentos globais, aos elementos que são socialmente mais valorizados e para as representações que os alunos têm da cultura dominante e hegemônica. Em outras palavras, trouxe informações não só sobre diferentes profissões, mas também, sobre os salários mais bem pagos do Brasil e a colocação da mulher no mercado de trabalho, ligou o tema estudado com as relações de poder estabelecidas na sociedade. Este foi um dado singular encontrado, em meio aos demais relatos.



*Figura 8: Pesquisa Livre de Julio: capa*  
*Fonte: geração de dados da pesquisa*

O trabalho apresenta na capa figuras de profissionais atuando, em frente ao computador. Uma mulher e um homem, ambos bem vestidos e com um semblante feliz, tranquilo.

Desde a entrega deste primeiro trabalho, percebe-se a valoração que o aluno atribui ao *status* social. As imagens apresentadas em primeiro plano, na capa, exprimem a ideia de que um profissional bem remunerado veste-se bem, tem um

ambiente de trabalho relativamente bonito e vive com tranquilidade. Isso se evidencia pelo semblante dos representados.

No seu relato, o aluno, de forma narrativa, faz uma recapitulação cronológica, de tudo o que fez e aconteceu no dia da elaboração da pesquisa. Além disso, marcas enunciativas demonstram a presença de princípios da Pedagogia dos Multiletramentos: prática situada e instrução explícita.

Vejamos na figura a seguir:

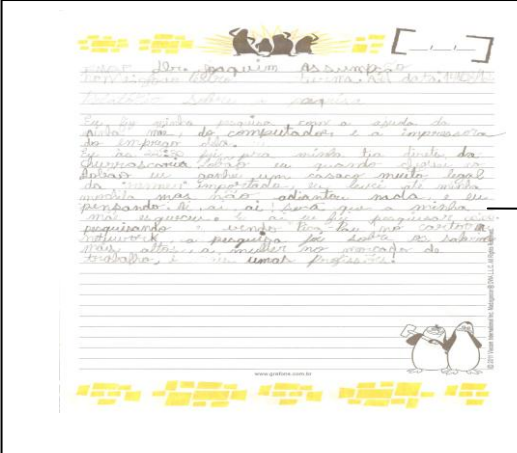
	<p>Relato sobre a pesquisa</p> <p>Eu fiz minha pesquisa com a ajuda da minha mãe, do computador e a impressora do emprego dela.</p> <p>Eu às 22:30 fui pra minha tia direto da churrascaria Lobão eu quando cheguei no Lobão eu ganhei um casaco muito legal da “Renner” importado, eu levei até minha mochila mas não adiantou nada e, eu pensando: ai, ai, ai! Será que a minha mãe esqueceu. E aí eu fui pesquisar 00:00. Pesquisando e vendo “Pica-Pau” no Cartoon Network. A pesquisa foi sobre os salários mais altos, a mulher no mercado de trabalho, e mais umas profissões!</p>
--	---

Figura 9: 1º Relato de Julio

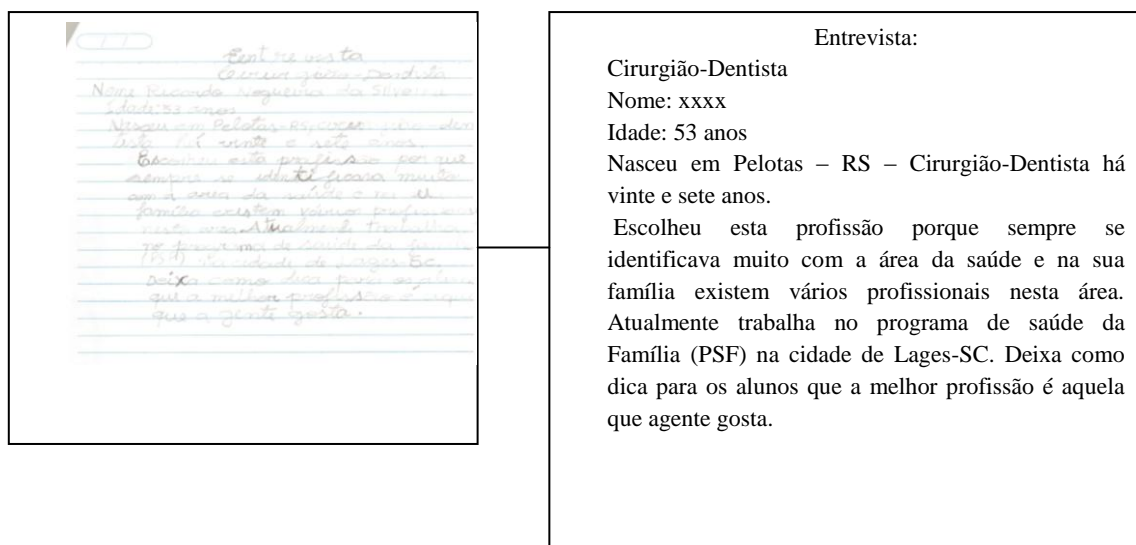
Fonte: geração de dados da pesquisa

Podemos salientar o princípio da instrução explícita, pois o aluno já relata ter realizado a pesquisa com a ajuda da mãe: “Eu fiz minha pesquisa com a ajuda da minha mãe, do computador e da impressora do emprego dela”. Relata assim ter pesquisado no computador; a pesquisa foi realizada em casa, em seu meio social, de forma situada, o que é confirmado pela forma de apresentação do trabalho. Foi esse o único aluno que entregou o trabalho digitado e impresso.

Alguns elementos linguísticos, utilizados no seu relato, reafirmam o que já havia referido anteriormente, a valoração do *status* social. Isso pode ser verificado com a seleção do termo “importado”, para identificar o presente que recebeu. Para o aluno, o mais significativo foi a informação dos valores percebidos pelas profissões mais bem pagas.

Posicionando-se de modo diferente diante da proposta, o aluno Eduardo trouxe, primeiramente, em sua pesquisa livre, uma entrevista com seu pai, um

cirurgião dentista. Apresenta o nome do entrevistado, a idade, a naturalidade e após escreve sobre o motivo pelo qual o pai escolheu tal profissão.

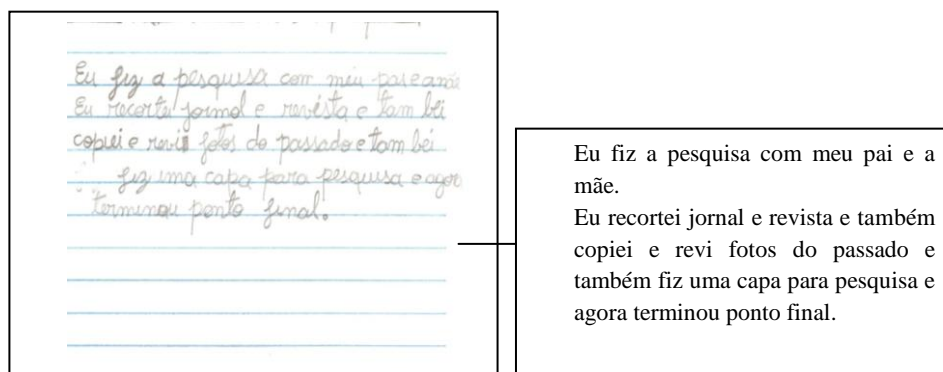


The image shows a handwritten note on lined paper on the left and a typed transcription on the right. The handwritten text is in Portuguese and describes the interviewee's profession and reasons for choosing it. The typed transcription is as follows:

Entrevista:  
Cirurgião-Dentista  
Nome: xxxx  
Idade: 53 anos  
Nasceu em Pelotas – RS – Cirurgião-Dentista há vinte e sete anos.  
Escolheu esta profissão porque sempre se identificava muito com a área da saúde e na sua família existem vários profissionais nesta área. Atualmente trabalha no programa de saúde da Família (PSF) na cidade de Lages-SC. Deixa como dica para os alunos que a melhor profissão é aquela que agente gosta.

Figura 10: Pesquisa livre de Eduardo  
Fonte: geração de dados da pesquisa

Traz depois imagens (recortes de revistas e jornais) com algumas legendas. No dia da entrega, junto ao trabalho o aluno apresentou fotos de um álbum de família. Nas fotos, aparece a mãe do menino, em sua atuação profissional, em um teatro, pois ela, segundo relato do menino, formou-se em Artes Cênicas e atualmente dá aulas de canto e dicção.



The image shows a handwritten note on lined paper on the left and a typed transcription on the right. The handwritten text is in Portuguese and describes the student's research process. The typed transcription is as follows:

Eu fiz a pesquisa com meu pai e a mãe.  
Eu recortei jornal e revista e também copiei e revi fotos do passado e também fiz uma capa para pesquisa e agora terminou ponto final.

Figura 11: 1º Relatório Eduardo  
Fonte: geração de dados da pesquisa

A expressão “Eu fiz a pesquisa com meu pai e a mãe” marca a participação dos pais na realização da pesquisa livre. Outra evidência a ser analisada é a

apresentação das ações (“Eu recortei jornal e revista e também copiei e revi fotos do passado e também fiz uma capa para a pesquisa e agora terminou ponto final”), dispostas sequencialmente, relatando a realização de uma prática situada em seu ambiente social.

De forma geral, por não ter sido imposta uma forma fixa, apenas instrucional, cada um foi realizando o relato a sua maneira. Esta análise reforça a relativa flexibilidade do gênero relato, apontada por Bakhtin para todos os gêneros, que nos lembra que há mais flexibilidade em uns gêneros do que em outros. Sendo assim, o gênero relato mostra-se como grande aliado, pois oferece grande liberdade de reformulação, principalmente no que se refere à sua composição particular e variada.

Os relatos apresentados por esses quatro alunos são compostos por: detalhamento e descrição de ações, marcação temporal, apresentação de campo, destaque das descobertas e, em alguns, relação entre a experiência vivida e os interesses pessoais. Contudo, com exceção das projeções futuras feitas por Amanda e Sabrina, não obtivemos uma associação dos aspectos narrativos com os aspectos reflexivos. Não detectamos análises críticas sobre os dizeres dos entrevistados, ou dos conteúdos encontrados na internet, em revistas, ou álbuns de família.

Percebemos a presença, nos quatro casos acima apresentados, de textos multimodais, ou seja, eles combinam palavras com visual, modos espaciais, próprios de determinadas esferas, a exemplo: a familiar, a escolar, para comunicar os sentidos de uma maneira mais eficaz. Estes constituem, aqui, a já referida multimodalidade, a que os alunos estão expostos e de que fazem uso diariamente, em várias de suas atuações sociais.

Salientamos novamente que, em uma pedagogia dos multiletramentos, todas as formas de representação simbólica do mundo, incluindo a língua/linguagem verbal oral, devem ser consideradas como processos dinâmicos de transformação do conhecimento dos sujeitos. Segundo Cope e Kalantzis (2009), o sentido e a tomada de recursos podem ser encontrados em objetos de representação, estampados em formas familiares, portanto reconhecíveis e significativas aos alunos.

Os relatos escritos ora apresentados e analisados acima comprovam, predominantemente, a presença de dois dos quatro princípios da Pedagogia dos Multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 2006) – a prática situada e a instrução explícita. De acordo com as posições enunciativas encontradas, os demais princípios não têm ocorrência nestes primeiros relatos.



Tal constatação reitera nossa preocupação, mostrada na sessão 2.1, através dos dizeres de Dickel, A; Comin, C. (2011, p. 114), não sobre o **que se ensina**, mas sobre **como se ensina**. Se parássemos nessa etapa da sequência das atividades previstas para a execução do projeto vivencial, os alunos não poderiam atingir nosso principal objetivo: a argumentação advinda da reflexão crítica sobre o conteúdo trabalhado.

Apesar de os alunos terem executado as atividades propostas, trabalhamos primeiramente com produções livres, nas quais, embora tenhamos oferecido instruções explícitas sobre como poderiam realizar a pesquisa livre, e posteriormente sobre o que vem a ser um relato de pesquisa, não exploramos de fato a reflexão crítica. A reflexão sobre o **para que se ensinou aquele conteúdo** (DICKEL,A; COMIN, C., 2011), bem como a percepção pelos próprios estudantes do percurso percorrido para a aprendizagem realizada não foram abordadas nessas primeiras etapas.

Conforme conduzimos a sequência dessas primeiras práticas, o mesmo refletiu-se acerca dos princípios da pedagogia dos multiletramentos evidenciados: a **instrução explícita** e a **prática situada**, e sobre as formas que a interação e aprendizagem colaborativa entre alunos e professores foram decisivas na construção contínua dos conhecimentos desses sujeitos. Dar continuidade às sequências didáticas e trabalhar com o princípio do **enquadramento crítico**, com o intuito de expandir as identidades e os produtos de conhecimento, viabiliza a formação de sujeitos letrados mais reflexivos, críticos e sensíveis aos contextos sociais de letramento, conforme podemos avaliar, de acordo com as análises a seguir.

#### **4.2.2 A Primeira Entrevista Oral: *Intervenção III***

Nesta subseção, discute-se especificamente como os quatro alunos selecionados posicionaram-se verbalmente, frente aos primeiros passos realizados no processo de geração de dados, na primeira entrevista oral realizada. Ao longo das análises das entrevistas orais, são frequentes descrições de falas de alunos, que não são sujeitos da pesquisa, mas que estão identificados com letras (A, B, C - Capítulo 3.2), e que mostram a interação dos alunos no momento das gravações, pois, as entrevistas foram feitas em grupos (Capítulo 3.3).

Os enunciados dos alunos são aqui analisados, de acordo com as valorações que eles atribuíram às práticas e, com princípios da Pedagogia dos Multiletramentos, que foram mais recorrentes. Analisamos também os benefícios que a continuidade da sequência de atividades trouxe aos alunos.

*Qual é a opinião de vocês sobre as atividades da pesquisa que a gente fez até agora. Primeiro aquela pesquisa livre, em casa, depois o relatório, que a gente fez em aula. Eu quero saber o que vocês acharam desse processo que estamos realizando? (Pesquisadora, grav. 21/08/2012)*

O excerto exposto acima se refere ao primeiro questionamento, direcionado ao primeiro grupo, com cinco alunos, em torno das produções da pesquisa livre e escrita do relatório. Com intuito de indagar a opinião deles, sobre as atividades realizadas até aquele momento, após a pergunta, procurei deixá-los livres nas respostas, interferindo o mínimo possível, a fim de investigar através da interação do grupo, as posições frente às práticas já desenvolvidas.

As primeiras palavras da gravação, com este primeiro grupo, foram do aluno A(B), seguidas dos comentários dos alunos Julio e Eduardo:

*“É uma coisa muito boa! Que a gente pode usar pra qualquer coisa. A gente pode fazer, recortar, colocar o que eles fazem.” (A(B), entrev. 21/08/2012)*

*“Eu gostei!” (Julio, entrev. 21/08/2012)*

*“Eu também, eu adorei!” (Eduardo, entrev. 21/08/2012)*

Os enunciados relatam primeiramente, através do adjetivo “bom”, na fala do aluno A(B), e dos verbos “gostar” e “adorar”, nas falas dos alunos Julio e Eduardo, respectivamente, uma valoração inicial positiva, para as práticas realizadas. Quando o aluno A(B) diz “[...] *Que a gente pode usar pra qualquer coisa. A gente pode fazer, recortar, colocar o que eles fazem.[...]*” refere-se ao ato de pesquisar, às diferentes formas como podemos realizar uma pesquisa e aos diferentes suportes de linguagens, que auxiliam no desenvolvimento de um trabalho como o solicitado, conforme elenca: recortar, fazer entrevistas, etc.

Notamos que, nas gravações com os demais grupos, as respostas para esse primeiro questionamento não foram muito diferentes. A aluna Sabrina, participante do terceiro grupo, e a aluna Amanda, participante do quinto grupo, declararam:

*“Eu tô achando muito bom!” (Sabrina, entrev. 21/08/2012)*

*“Pra mim foi muito bom! [...] Eu gostei do que elas disseram e onde elas trabalham. (Amanda, entrev. 21/08/2012)*

Mais uma vez, o intensificador “muito” e o adjetivo “bom”, marcam a posição valorativa, positiva, das práticas realizadas. Já na declaração “[...] *Eu gostei do que elas disseram e onde elas trabalham*”, a aluna revela não só a descrição de como fez a pesquisa, através de entrevistas com familiares e amigos, como também a posição crítica, sobre o que foi dito pelas entrevistadas.

Importante salientar, que alguns dados só podem ser resgatados com análise das pesquisas livres entregues, pois, ao escrever o relatório, os alunos descreveram boa parte dos passos que realizaram para executar a tarefa. Algumas “dimensões escondidas” (STREET, 2010), foram identificadas tanto na prática escrita quanto na prática oral, pois, acreditavam que por terem nos entregue a pesquisa livre, sabíamos (professora regente e pesquisadora) exatamente sobre o que estavam falando ou escrevendo.

Essas “dimensões escondidas” foram inferidas pelos alunos, nessas práticas de letramentos escolares e revelaram relações diretas com questões de identidade e poder. Esse dado se evidenciou mais explicitamente na continuidade, do meu diálogo com o grupo, quando fizemos a seguinte pergunta:

*“E das profissões que vocês encontraram o que mais chamou atenção de vocês? Qual a importância das profissões?” (Pesquisadora, grav. 21/08/2012)*

*“A importância das profissões, é que tu tem que colocar as coisas que eles fazem. É! E aprender as coisas que nós podemos aprender. No colégio a gente aprende tudo! Por isso, a gente tem que fazer o que a professora manda, por causa que ela é professora. Os nossos pais mandam em tudo, mas a Sora manda aqui no colégio e nós temos que obedecer a professora para aprender direitinho.” (A(B), entrev. 21/08/2012)*

De acordo com a declaração do aluno A(B), vimos que primeiramente ele se refere às práticas: de pesquisar e colocar nomenclaturas, por escrito, para determinadas profissões. Após, salienta que através da prática da pesquisa livre, descobriu dentre todas as profissões encontradas, o que ele poderá escolher futuramente como profissão. Quando fala sobre a escola, sobre o aprender, e a relação de poder e respeito, entre professores/alunos e pais/filhos, o faz com um olhar positivo. Ao mesmo tempo em que ressalta a autoridade da professora, salienta que o condicionante para haver aprendizado, é que haja obediência e respeito mútuos.

O aluno A(B) participou ativamente da entrevista oral, porém, não realizou a prática escrita do relatório. Ao invés de descrever os passos que havia realizado, e falar sobre as profissões que havia encontrado, ele somente fez um desenho que nomeou “O Domador de Leões”.

Quando recolhi os relatos escritos, esse fato me chamou atenção, então nesse instante questionei, ao aluno, o porquê ele não havia feito o relatório e ele respondeu: *“Eu fiz. Desenhei o que eu quero ser, escrever é muito difícil. E vou ser domador de leões”* (A(B) em 14/08/2012).

Apesar de termos instruído os alunos, através da instrução explícita, de como proceder na produção do relatório, ele não o fez. Somente a instrução explícita não foi suficiente naquele momento, para esse aluno. Questionei-me então sobre outro fator: será que esse sujeito é mesmo alfabetizado, como o identifica a professora regente?

No momento da entrevista busquei explorar esse dado, e na busca de uma justificativa desse aluno, e de informações dos demais, fiz esse questionamento à todos os grupos:

*“E o que vocês acharam mais difícil? Foi a primeira parte da pesquisa, a pesquisa livre? Por que aquele dia em aula, alguns disseram que acharam difícil fazer o relatório, escrever. Por que é difícil escrever?”* (Pesquisadora, grav. 21/08/2012)

*“Eu acho difícil. Foi difícil, muito difícil. Difícil é que nem uma coisa que tua acredita que pode fazer, mas não pode. Que nem uma prova! E se tu não sabe a resposta tem que colocar qualquer coisa não é?”* (A(B), entrev. 21/08/2012)

*“E eu gostei da parte de escrever!” (Eduardo, entrev. 21/08/2012)*

*“Eu gostei mais da parte de encontrar os empregos.” (Julio, entrev. 21/08/2012)*

*“É difícil escrever porque eles falam muito rápido e tem umas palavras difíceis e umas palavras compridas, que as vezes a gente erra.[...]Mas eu gostei de entrevistar, a gente parece uma repórter quando faz assim.” (Amanda, entrev. 21/08/2012)*

*“Não achei difícil. Gostei de escrever o que fiz e da entrevista e do Carrossel” (Sabrina, entrev. 21/08/2012)*

Com base na análise dos enunciados, podemos dizer que o aluno A(B) faz referência especificamente às práticas escritas. Relevante avaliar a forma como ele conceitua a palavra difícil, pelas suas próprias limitações com a escrita.

O intensificador “muito” marca a dificuldade encontrada pelo aluno de realizar produções escritas. De forma, que justifica que: assim como nas provas, quando não sabe a resposta e coloca qualquer coisa, fez no relatório escrito, onde não conseguindo expressar as formas como realizou o trabalho, preferiu expressar através de um desenho.

A aluna Amanda, diferentemente, relatou dificuldades com a grafia de algumas palavras, ao realizar a entrevista para pesquisa livre, não resgatou informações de outras atividades escrita, como o caso do aluno A(B) ao falar sobre as dificuldades em dias de prova, com atividades escritas. Quando relata “[...]Mas eu gostei de entrevistar, a gente parece uma repórter quando faz assim.” aborda o conhecimento prévio sobre a profissão ‘repórter’, jornalista, e das características típicas do gênero entrevista.

O aluno Eduardo não relatou dificuldades, nem outros detalhamentos, apenas complementou os dizeres do aluno A(B), dizendo que gostou mais da atividade de escrita em sala de aula, do que da prática de pesquisa. A aluna Sabrina, da mesma forma não expôs dificuldades, reiterou o gosto pela escrita e mais uma vez, em seu enunciado podemos salientar a aproximação das práticas de leitura e escrita solicitadas, ao contexto social dela.

Percebemos, ao analisar esses enunciados que a linguagem seja ela manifestada nas formas: escritas, imagéticas ou orais, com seus inúmeros suportes e

semioses, possuem sentidos diferentes para cada indivíduo e para cada grupo social. As valorações quanto à leitura e escrita estão intimamente relacionadas ao processo de socialização e aprendizagem dos sujeitos. Como a interação é dialógica, as respostas dos alunos eram direcionadas a mim e poderiam ter outros argumentos e significados se fossem dirigidas em conversas informais a amigos, familiares, por exemplo.

Posteriormente questionamos:

*Eu vi que vocês trouxeram muitas profissões. Cada um, uma profissão diferente e muito interessante. Eu quero saber por que vocês escolheram determinadas profissões? (Pesquisadora, grav. 21/08/2012)*

Em gravação com o primeiro grupo, o aluno A(B) relatou:

*Quero ser domador de leões, porque é perigoso e, eu gosto de ficar nas coisas perigosas. Já to acostumado, é por causa, que na minha casa tem muito gás, meu pai trabalha com gás e que faz...ham...gás e enfim... fica em perigo! (A(B), entrev. 21/08/2012)*

Ao fazer esse pronunciamento, o aluno mais uma vez nos mostrou que a dialogia se fez presente nas relações diretas entre pesquisadora e entrevistados, nas lembranças sobre as práticas realizadas, no processo de interação, nas ideologias sociais que constituem esses discursos e nos modos como mostraram valorar suas identidades, nos contextos sociais em que atuam. A palavra ‘perigo’ referida pelo aluno reflete e retrata algo exterior a ela, representando outra realidade e processos de comunicação social desse sujeito, gerando interpretações e sentidos no momento em que é pronunciada. Essa palavra carrega os valores e visões de mundo do contexto social, familiares, portanto significativas para esse aluno.

A aluna Amanda, com relação ao questionamento relatou:

*“Eu falei sobre a profissão de estilista. É o que eu quero ser, porque gosto de me arrumar, gosto de trocar de roupas toda as vezes e eu gosto de roupas bonitas, que combinem, de roupas brilhosas.” (Amanda, entrev. 21/08/2012)*

O excerto mostra a reflexão da aluna Amanda, sobre as atribuições da profissão de estilista. O dado marca também o enquadramento crítico da aluna tanto em relação à prática da pesquisa, quanto aos conceitos encontrados por ela.

O aluno Julio relata:

*“Eu trouxe uma pesquisa sobre as profissões e a remuneração, os salários desses profissionais. E a mulher no mercado de trabalho. (Julio, entrev. 21/08/2012)*

Após a declaração o aluno silenciou, não argumentou sobre o que havia pesquisado. Então sutilmente pedi que contasse aos colegas do grupo, o que havia encontrado. Prontamente ele respondeu:

*“Olha, muita coisa boa. Salários altos. Vou querer ser jogador de futebol.” (Julio, entrev. 21/08/2012)*

Em consonância com o relatório escrito, o aluno Julio, na entrevista oral reafirmou a valoração do *status* social. Questionei, se de acordo com o que ele havia analisado, a profissão de jogador de futebol era mais bem remunerada e ele disse: *“Ué, o Rubro Ney ganha 22 mil!”*. Pausou a fala por alguns segundos e após ponderou: *“Euros! Que vale mais que o real e mais que o dólar”*. Ao fazer essa observação o aluno faz um enquadramento crítico e comparativo, sobre os valores das moedas correntes em diferentes países.

Não falou sobre a colocação da mulher no mercado de trabalho, apenas do que mais interessou a ele na pesquisa, os salários mais altos. Quando indaguei sobre o que havia encontrado sobre as mulheres, as profissões que exercem, na pesquisa livre entregue, ele respondeu: *“É eu trouxe, mas agora não sei. Li, mas não me lembro!” (Julio, entrev. 21/08/2012).*

Poderia, com essa afirmação, em um primeiro momento pensar que por ter sido o único aluno a entregar o material impresso, que ele apenas copiou dados da internet, com figuras e depois imprimiu. Contudo, mesmo afirmando que leu e não lembra, ele traz informações sobre o que para ele foi mais relevante, mais significativo. Os sentidos atribuídos à leitura das informações encontradas, estão relacionados aos fatores contextuais e aos interesses sociais desse sujeito.

A aluna Sabrina relatou:

*“Em casa, eu escrevi tudo o que a minha família era, os vizinhos e tu eu falei que era formada em Letras” (Sabrina, entrev. 21/08/2012).*

A partir da marcação da prática situada, no contexto social da aluna, com os termos “em casa”, ela aborda as profissões dos familiares e novamente, aborda a formação da pesquisadora (Professora de Língua Portuguesa). Fiquei me perguntando porque, a descrição da minha formação, quando ocorreram os contatos iniciais com a turma, havia sido considerado tão relevante para essa aluna, visto que, ela expôs esse dado nas produções entregues e agora na entrevista?

Então questionamos: *“Você acha importante a profissão de professora?” (Pesquisadora, entrev. 21/08/2012).* Ela respondeu: *“Sim. É muito importante, se não tem professora a gente não aprende. Não sabe ler, escrever, não sabe fazer nada. Professora de letras sabe todas as palavras”.* Relevante analisar a forma, como a aluna associou o sucesso da aprendizagem de leitura e escrita diretamente com o professor. A relação da palavra “letras” é feita pela aluna, de acordo com a noção de código, de escrita, que ela tem.

O último questionamento na gravação com os grupos foi o seguinte:

*“Quem ajudou vocês a realizar a pesquisa livre?” (Pesquisadora, grav. 21/08/2012).*

*“Meu pai e a minha mãe me ajudaram. Eu peguei um álbum grande, que tem umas fotos, que tem uma guriuzinha. Daí eu abri o álbum e têm um monte de foto e eles me falaram o que eles eram e daí escrevi como eles disseram e trouxe essas fotos.” (Eduardo, entrev. 21/08/2012).*

*“Minha mãe me ajudou. Ela colocou num site de pesquisa e disse o que devia procurar” (Julio, entrev. 21/08/2012).*

*“Eu fui lá, comprei uma cartolina, daí eu cheguei em casa e tinha umas revistas Caras. Daí eu disse: Mãe, aqui tem revista do Carrossel! e Ela disse: - Ah! então recorta e cola que depois eu faço contigo. Se pode, e se a professora deixa eu te ajudo!” (Sabrina, entrev. 21/08/2012).*

*“Eu fiz entrevista com a minha mãe e a amiga da minha mãe, na minha casa e pra mim foi bom poder ter ajuda, porque eu não tinha entendido direito a folha que a Sora nos deu pra fazer o trabalho.” (Amanda, entrev. 21/08/2012)*



Dos trechos expostos acima podemos dizer que, o enunciado do aluno Eduardo mostra a presença de dois princípios da pedagogia dos multiletramentos: a prática situada, por a atividade ter sido realizada em casa, junto com os pais; e a instrução explícita que recebeu enquanto analisavam fotos de família, resgate de lembranças e explicações sobre as profissões deles. Essas afirmações podem ser verificadas com as frases “*meu pai e minha mãe me ajudaram*” e “*eles me falaram o que eles eram e daí escrevi como eles disseram*”.

Identificamos na fala do aluno Julio, a presença do princípio da prática situada, com análise da informação “*ela colocou num site de pesquisa*”, ou seja, em casa, no computador. Não colocou em qualquer site, e sim em um site específico de pesquisa. A partir desse enunciado já percebemos o princípio da instrução explícita, que é reafirmado quando relata: “*e disse o que devia procurar*”. (Julio, entrev. 21/08/2012).

A aluna Sabrina relata os passos que realizou antes de iniciar a pesquisa, marcando a presença da prática situada, e a forma e o momento em que se deu a instrução explícita da mãe. Um dado interessante surgiu ao final da fala de Sabrina: “*Se pode, e se a professora deixa, eu te ajudo!*” (Sabrina, entrev. 21/08/2012). Percebemos com esses dizeres que de acordo com o que relatou a aluna, a ajuda dos pais, em trabalhos levados para casa, nem sempre é permitida ou incentivada pela professora regente.

Muitas vezes por proibição, ou falta de incentivo dos professores, os alunos não cumprem as tarefas levadas para casa, por falta de compreensão, mesmo podendo contar com explicações dos pais. Enquanto agentes de letramento, devemos sempre que possível estimular a curiosidade de saber, a vontade de aprender, ainda que em contexto extraclasse. A escola é a grande responsável por levar à consciência desses alunos, conhecimentos que eles já possuem ou podem vir a possuir através do convívio e interação social.

Tais afirmações são confirmadas com a fala da aluna Amanda, na qual salienta ter realizado a entrevista com a mãe e a amiga da mãe (prática situada), e que se não tivesse contado com as instruções explícitas fornecidas pelas entrevistadas, não teria conseguido realizar a tarefa. Somente a instrução explícita, contida no roteiro fornecido pela professora regente, não foi suficiente para que ela realizasse a prática solicitada com êxito.

Com a primeira entrevista oral, oportunizamos a continuidade da sequência de práticas desenvolvidas até o momento. Nas primeiras duas atividades, pesquisa livre e relato, não exploramos a posição reflexiva e crítica desses alunos, nem quanto às práticas, nem quanto aos conteúdos aprendidos. O que diferentemente ocorreu nessa primeira entrevista oral, desvelando a presença de três princípios da pedagogia dos multiletramentos: a prática situada, a instrução explícita e o enquadramento crítico.

### 4.3 Projeto Vivencial: *Intervenção IV*



*Figura 12: Projeto Vivencial 1*  
*Fonte: geração de dados da pesquisa*

*“Olha só... Aquela estrutura de ferro, que tem ao lado, ali. Aquelas caixas de ferro, tudo aquilo - são módulos, que estão sendo feitos, construídos pela mão-de-obra terceirizada, no caso, que é o chamado Pólo Naval, as pessoas que estão trabalhando no Pólo Naval, estão construindo aquilo ali pra colocar em cima do navio. Esses são os módulos que estão sendo feitos aqui. Então toda aquela estrutura vai pra cima do navio. Imaginem... Ele vai dobrar de tamanho. Após pronto, ele vai lá pra Bacia de “Baleia Azul”, que fica lá em Espírito Santo. É lá que ela vai operar, é lá que ela vai trabalhar”. (Guia Portuária, grav. 28/08/2012)*

O excerto retirado da gravação e a imagem exposta acima, ambas realizadas no dia da visita dos alunos ao Porto de Rio Grande, através da prática situada, do

Projeto Vivencial de Letramento, nos fazem pensar no título escolhido para essa dissertação: “A construção de sujeitos críticos em um projeto vivencial de letramento”. Essas estruturas de ferro nos pareceram semelhantes aos “andaimes”, termo utilizado por Mills (2006), conforme apresentado na sessão 2.1, que serviram à pesquisa para identificar as colaborações guiadas pelos interlocutores, nas atividades de produção do “*storyboard*”.

Ao chegarmos ao Porto de Rio Grande, uma Guia Portuária e uma Operadora Portuária nos acompanharam desde nossa entrada até o último momento de nossa visita. Foram interlocutoras que, através de suas explicações<sup>15</sup>, auxiliaram na construção dos “andaimes” de conhecimento desses alunos.

Os alunos ficaram maravilhados com as operações que estavam sendo desenvolvidas no momento da visita. Porém, ainda que maravilhados, as instruções explícitas fornecidas pelas duas colaboradoras, que agiram como agentes de letramento – mediando as práticas sociais, organizando, em contexto situado, uma linguagem próxima dos alunos – foram essenciais para a compreensão daquelas imagens e informações que estavam recebendo e presenciando.

Durante as paradas e passagens por determinados pontos, as construções de sentido ocorreram colaborativamente. Na execução das atividades, instrução explícita e prática situada foram desenvolvidas simultaneamente. como podemos observar a seguir:

*“Pessoal...olhem à direita de vocês. Acho que ta dando pra enxergar né? Todos estão conseguindo ver? Lá oh...um navio grande que diz PETROBRAS 58?” (Guia Portuária, grav. 28/08/2012)*

*“Sim....Estamos”. (Alunos em geral).*

*“Aquele navio é a Plataforma P58. O que é uma Plataforma? Plataforma, esse tipo aí... São várias plataformas que existem. Esse tipo é o tipo FPSO, que é uma Plataforma flutuante. Ela não serve para perfurar o solo. Ela faz simplesmente a extração e ela tem lá dentro dela, um sistema, que o casco vem já apropriado pra isso, lá de Singapura, e esse sistema faz todo o processo de bombeamento, processamento e depois ela faz o refino onde ela repassa depois pra outro navio. O escoamento, como nós chamamos. Então essa é a P58. Tem 330 m de comprimento, só pra vocês terem uma ideia. Vocês prestem atenção, que o navio, ele têm duas cores*

---

<sup>15</sup> As transcrições das intervenções dessas colaboradoras podem ser verificadas, na íntegra, nos apêndices.

*ali: uma parte vermelha e uma parte azul. Depois eu vou falar pra vocês sobre aquilo ali.” (Guia Portuária, grav. 28/08/2012)*

Todas as ações, os meios de transporte ali presentes, os profissionais atuantes, os termos e as utilidades de tudo aquilo que os alunos estavam vendo, foram explicitadas e retomadas posteriormente pelas colaboradoras. Além de ter fornecido o conceito acerca do termo “Plataforma”, explicou-se aos alunos a utilidade e a importância daquele navio.



*Figura 13: Projeto Vivencial 2  
Fonte: geração de dados da pesquisa*

Essa imagem reflete também o contato que os alunos tiveram com múltiplas linguagens em um contexto pluricultural. O visual, combinado com o áudio, com as instruções, com os modos espaciais, enfim, com todas as linguagens em circulação, naquele local, aproximaram os alunos das características próprias daquela esfera social. A cada novo elemento, novos questionamentos e explicações surgiam.

*“Vindo prá cá, mais à frente, vocês estão vendo um guindaste vermelho, que diz Serra Morena? Esses guindastes são de operadoras portuárias, que prestam serviços de atendimento pro Porto. No caso, o dono do navio traz uma carga e aí ele chega aqui no Porto e antes, de lá ele já pede, ou seja, contrata alguém pra tirar essa carga do navio. Então essas operadoras fazem isso. Elas têm lá os guindastes, que vão lá dentro do navio, do porão do navio, retiram essa carga e colocam nessas tremonhas. Tremonhas são esses funis gigantes que vocês estão vendo ali, onde os caminhões param ali em baixo e o descarregamento é feito.*

*Eu acho que está tendo uma operação ali oh, aquilo ali é um navio com fertilizante. O que é o fertilizante? É um tipo de adubo, que serve pra fertilizar o solo” (Guia Portuária, grav. 28/08/2012).*

*“Lá é o Adubo descarregando. É o Cloreto”. (Agente Portuária/ RD Vanzin, grav. 28/08/2012)*

Nesse momento tivemos a intervenção da Agente Portuária, que, por trabalhar exatamente no controle de cargas, tinha mais informações sobre o tipo de produto que estava sendo descarregado e sobre como a operação era realizada. Vejamos:

*“KCL! É o que está sendo descarregado ali, olha. Aí lá dentro é o porão do navio. Um navio tem nove porões. O que é o porão? É aonde vem a carga. Um navio pode ter três produtos diferentes e às vezes eles descarregam todo, aqui no Porto. Outras vezes eles vão carregados para Porto Alegre. Aquilo ali que vocês estão vendo, é o Cloreto, é o KCL , ele é usado no plantio de: arroz, soja, milho. A farinha, essa que chega pro pãozinho, que está lá na padaria pronto, se não tem esse adubo aí oh, no plantio do trigo, ele não é bom. Não funciona direito. O arroz não tem uma colheita boa, né. Então isso é o adubo. E os caminhões... Se não tem o caminhão para fazer esse transporte aí, ele não tem como chegar às fábricas. A concha, que é o guindaste, pega dentro do porão, traz pra dentro da tremonha, que é um funil gigante. O caminhão vai pegando, até ele carregar todo, depois ele sai dali e vai pra balança, onde ele tira uma nota fiscal, e assim ele pode sair do Porto, para ir levar esse produto para outra fábrica.” (Agente Portuária/ RD Vanzin, grav. 28/08/2012.)*

Com a explicação, a Operadora Portuária forneceu conhecimentos técnicos sobre os espaços dos navios e os produtos que podem ser transportados, bem como sobre a importância daquele determinado produto para a qualidade do plantio de alguns alimentos. Buscou justificar a importância do que estava expondo, com dados e produtos com que os alunos têm contato no dia a dia: o arroz e o pão.



*Figura 14: Projeto Vivencial 3*  
*Fonte: geração de dados da pesquisa*

Relatou ainda, conforme podemos verificar com o apoio da imagem acima, a relevância dos caminhões e dos caminhoneiros no processo de operação portuária. Talvez essa tenha sido também uma forma de aproximar mais a importância desse meio de transporte e dessa profissão, pois, dentre os meios de transporte visualizados até esse momento (navios, chatas, rebocadores, lanchas, etc.); o caminhão não é estranho ao cotidiano desses alunos.

Em continuidade ao passeio no cais, passamos por outro elemento que chamou a atenção dos alunos. Novamente a Guia Portuária salientou:

*“Eu não sei se vocês estão vendo, além do navio, tem a Laguna dos Patos, e depois tem uma ilha, que é um mato lá. Estão vendo? Aquela é uma ilha, que nós chamamos de ilha artificial. Vou falar o porquê é uma ilha artificial, depois. [...]E aqui, nós estamos passando por uns tanques gigantes. Esses tanques, eles vão para REFAP (Refinaria Alberto Pasqualine), que fica lá em Canoas, e esses tanques estão sendo transportados através da Barcaça, que vai aqui pela Laguna dos Patos, até Triunfo, e de lá eles vão passar para um caminhão, que leva até Canoas”. (Guia Portuária, grav. 28/08/2012).*

*“Pra que eles servem?” (Julio, grav. 28/08/2012)*

*“Servem para aumentar a refinaria. O maior deles tem em torno de 82 toneladas, ele em cima do caminhão, ele fica com altura de um prédio de quatro andares, só pra vocês terem uma ideia”. (Guia Portuária, grav. 28/08/2012).*

Após a explicação da colaboradora, sobre a ilha artificial e os tanques “gigantes”, tivemos o questionamento do aluno Julio sobre a utilidade daqueles

tanques enormes. Importante salientar que esse mesmo aluno, em seus dados posteriores, marcou essas informações da ilha artificial e dos tanques gigantes e transferiu esses conhecimentos para suas produções, conforme veremos na análise posteriores, dos relatos.

A seguir, passamos por mais alguns pontos importantes, onde os alunos obtiveram informações a respeito das barcaças, chamadas “chatas”, que são responsáveis também pelo transporte e transbordo de cargas. As colaboradoras identificaram junto aos alunos outro veículo: os rebocadores, responsáveis por trazer os navios até o berço.

Posteriormente, chegamos ao local onde os alunos receberam uma palestra informativa, na qual alguns dados mostrados no cais, durante o percurso com o ônibus, foram resgatados e muitas outras informações e conhecimentos lhes foram transmitidos, por aproximadamente 1h15min. A Guia Portuária salientou que o projeto Escola no Porto foi criado primeiramente com o intuito de mostrar aos filhos dos funcionários do Porto o que seus pais faziam, com o que trabalhavam, enfim, quais eram suas atividades e profissões.



*Figura 15: Projeto Vivencial 4*  
*Fonte: geração de dados da pesquisa.*

Relatou que o projeto objetivava mostrar também o porquê de o Porto ser tão importante para a região Sul, especialmente para a cidade de Rio Grande. No entanto, relatou que o projeto tomou proporções maiores e passaram a oportunizá-lo à comunidade riograndina, e a escolas de toda a região.

Segundo ela, o projeto Escola no Porto é desenvolvido com alunos de todas as idades, desde a pré-escola até o Ensino Médio. Quem profere as palestras são os Guias Portuários, como ela. Também recebe empresários, graduados e pós-graduados, que, em estudos e pesquisas, fazem visitas ao Porto e contam com as mesmas explicações. Porém pontuou que quando palestram para as escolas, utilizam uma linguagem um pouco menos técnica, para que os alunos compreendam melhor o funcionamento portuário e possam se apropriar dos conhecimentos que ali são transmitidos.

Para aproximar mais os alunos, e fazer que eles levassem esses conhecimentos, esses conceitos, também na forma impressa, elaboraram uma revistinha ilustrada, com alguns personagens como o Leão Marinho – O Léo; o Siri – Soró; a Gaivota – Gabi; o Beto – que é o Boto. Na revistinha, quem conta a historinha é o Capitãozinho.

Infelizmente, as revistinhas ainda não estavam disponíveis para distribuição. Contudo, foi uma palestra muito rica e que contou também com explicações da linguagem específica e técnica utilizada como comunicação, dentro das imediações do Porto. Como podemos conferir a seguir:

*“Para reforçar o vocabulário de vocês, existem quatro<sup>16</sup> palavras que no Porto, a gente considera importantes, porque é a nossa língua, que estamos acostumados. Que são: o berço, o pé, o canal e o calado. Depois que a gente conhece essas palavras fica um pouquinho mais fácil de entender. Se eu perguntar para os menores aí: o que é um berço? Quem sabe me dizer? (Guia Portuária, grav. 28/08/2012)*

*“É onde dorme a minha maninha”. (A(E), grav. 28/08/2012)*

*“Uma cama de bebê quando é pequeno”. (A(F), grav. 28/08/2012)*

*“No Porto, berço tem outro sentido. O berço é onde as embarcações param. Não dizemos que elas param, ou que elas estacionam. Dizemos que elas atracam, quando chegam, e desatracam, quando saem. Aqui, no berço”. (Guia Portuária, grav. 28/08/2012)*

As colaboradoras, ao longo das visitas, sempre valorizaram os comentários dos alunos, sendo os conceitos fornecidos de acordo com suas vivências. De forma

---

<sup>16</sup> Verificar as transcrições das definições na íntegra, nos Apêndices dispostos ao final dessa dissertação.



inteligente e sensível à faixa etária, ao público para o qual a palestra estava sendo proferida, buscaram aproximar o máximo possível a linguagem técnica e específica, dos conhecimentos prévios dos alunos, o que tornou os dizeres delas mais atrativos e significativos para os alunos.

Saindo do Porto Novo, partimos em direção ao Porto Velho, onde também estava agendada uma visita ao museu de barcos e ao museu oceanográfico. Diferentemente da visita ao Porto, esses dois locais não disponibilizaram Guias, para orientar os alunos, sobre os objetos contidos nesses espaços. Os alunos guiaram-se apenas pelas descrições escritas, contidas em cada embarcação exposta.

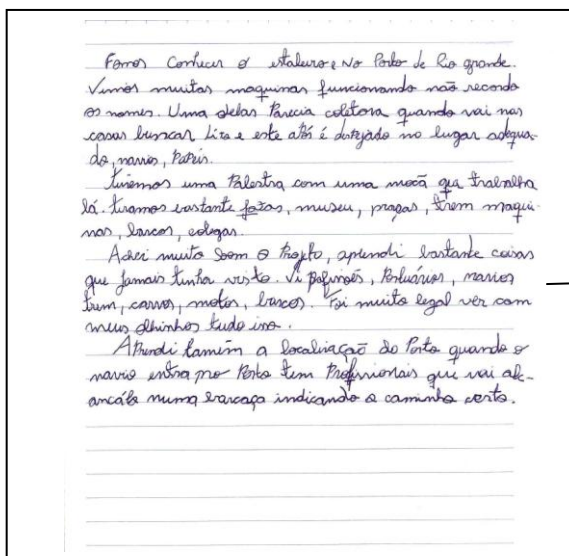
A falta da instrução explícita em simultaneidade com essa outra prática situada, forneceu-nos outras observações durante as análises: os alunos, mesmo relatando alguns dados, como no caso dos barcos, não expuseram nenhuma reflexão crítica sobre essa outra visita. As interações verbais e as instruções recebidas anteriormente reafirmaram a importância de se trabalhar com os princípios da pedagogia dos multiletramentos concomitantemente.

Com o desenvolvimento do projeto vivencial, buscamos encontrar uma maneira de trabalhar de forma situada, entrelaçando o aprendizado com ações e experiências do mundo real, no qual os alunos pudessem construir e sistematizar conhecimentos que os levassem a agir conscientemente com relação ao conteúdo estudado. Dessa maneira, verificou-se que, com a imersão desses sujeitos em contextos reais, para além das simulações desses contextos em sala de aula, os alunos desempenharam diferentes papéis: tanto de alunos como de construtores ativos de conhecimento, o que era justamente o que esperávamos dos alunos, de acordo com nossa proposta, conforme podemos analisar no capítulo a seguir.

#### **4.3.1 A elaboração do segundo relato: *Intervenção V***

Após a realização do Projeto Vivencial, propusemos a produção do segundo relato, em sala de aula, no dia 30 de agosto de 2012, em torno das atividades desenvolvidas na visita ao Porto de Rio Grande. Em orientações sobre como proceder com essa segunda atividade de escrita, pedimos que os alunos relatassem seus posicionamentos com relação à prática, às profissões que encontraram naquela esfera social e aos conhecimentos transmitidos pelas instruções explícitas das colaboradoras, nos momentos da aula-passeio.

Importante salientar que nesse momento apenas expomos orientações (instruções explícitas) das formas como poderiam proceder. Não fornecemos aos alunos nenhum roteiro escrito (ao contrário da pesquisa livre) para que eles seguissem um modelo determinado. Nosso intuito foi instigá-los a resgatarem memórias das práticas, do aprendizado efetivo que tiveram e não induzi-los a escrever o que esperávamos ou o que queríamos.



Relato sobre o projeto vivencial Fomos conhecer o estaleiro e o Porto de Rio Grande. Vimos muitas máquinas funcionando não recordo os nomes. Uma delas parecia coletora quando vai nas casas buscar lixo e este após é despejado no lugar adequado, navio, papéis.

Tivemos uma palestra com uma moça que trabalha lá. Tiramos bastante fotos, museu, praças, trem, máquinas, barcos, colegas.

Achei muito bom o projeto, aprendi bastante coisas que jamais tinha visto. Vi profissões, portuários, navios, trem, carros, motos, barcos. Foi muito legal ver com meus olhinhos tudo isso.

Apreendi também a localização do Porto quando o navio

Figura 16: 2º Relato de Amanda  
 Fonte: geração de dados da pesquisa.

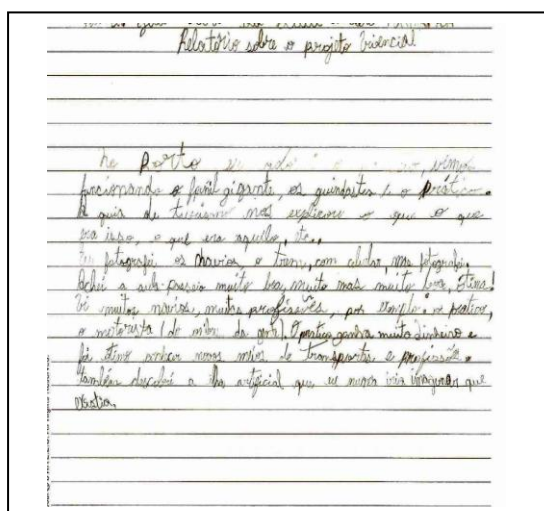
São notórias as **transformações** apresentadas, como nos mostra a análise desse relato, na produção escrita dessa aluna. Em comparação com o primeiro relato, podemos destacar a utilização de descrições das ações, porém agora com reflexões e posicionamentos críticos quanto à prática e às informações recebidas naquele contexto social.

A vivência dessas práticas situadas facilitou a apropriação e assimilação do imagético com o textual, ou seja, a aluna formulou comparações com o que viu e ouviu, com base em seus conhecimentos prévios; por exemplo, associou uma das máquinas que viu trabalhando com as coletoras que recolhem o lixo em sua rua.

Verificamos também que a aluna, através das informações visualizadas e recebidas, no ato da escrita, produziu um texto com pontuação adequada, conectivos, sequência dos fatos (definindo introdução, reflexão e conclusão).

Percebemos, com base nas marcas enunciativas, a presença dos quatro princípios da pedagogia dos multiletramentos: **Prática Situada**, através da expressão “Fomos conhecer o estaleiro e o Porto de Rio Grande”; **Instrução Explícita**, através da expressão “Tivemos uma palestra com uma moça que trabalha lá”; **Enquadramento Crítico**, através da expressão “Achei muito bom o projeto, aprendi bastante coisas que jamais tinha visto. Vi profissões, portuários, navios, trem,

carros, motos, barcos”; **Prática Transformadora**, através das expressões “Uma delas parecia coletora quando vai nas casas buscar lixo e este após é despejado no lugar adequado, navio, papéis” e “Aprendi também a localização do Porto quando o navio entra no Porto tem profissionais que vai alcançá-lo numa barçaça indicando o caminho certo” O mesmo se aplica a transformações na parte estrutural da escrita, que a continuidade das sequências de atividades, com o projeto vivencial, oportunizou a essa aluna.



Relato sobre o projeto vivencial

No Porto eu adorei o passeio, vimos funcionando o funil gigante, os guindastes e o Prático.

A guia de turismo nos explicou o que era isso, o que era aquilo, etc. Eu fotografei os navios, o trem, com o celular, mas fotografei.

Achei a aula-passeio muito boa, muito mas muito boa, ótima! Vi muitos navios, muitas profissões, por exemplo: o prático, o motorista (do ônibus da gente). O prático ganha muito dinheiro e foi ótimo conhecer novos meios de transportes e profissões. Também descobri a ilha artificial que eu nunca iria imaginar que existia.

Figura 17: 2º Relato de Julio  
Fonte: geração de dados da pesquisa.

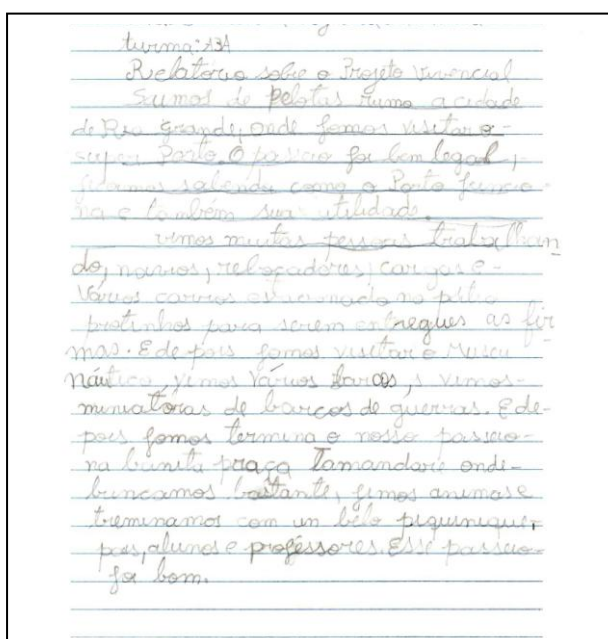
Podemos considerar que alguns marcadores discursivos desse relato reforçam a relevância de situar o ensino em contextos reais de práticas, aproveitando os emergentes situacionais. É o que podemos destacar, por exemplo, com a expressão “**No Porto [...] vimos funcionando o funil gigante, os guindastes e o Prático. A guia de turismo nos explicou o que era isso, o que era aquilo, etc.**” Quando relata “*nos explicou o que era isso, o que era aquilo*” o aluno se refere ao fato de que as colaboradoras forneciam as instruções, de acordo com os meios de transporte, os profissionais e as operações que ali podiam ser visualizadas naquele momento.

As marcas discursivas sinalizadas em negrito demonstram a presença dos princípios da **prática situada** e da **instrução explícita**, respectivamente. O intensificador “muito” e os adjetivos “bom e ótimo” indicam a valoração positiva da prática realizada.

Com relação ao tema abordado no projeto vivencial, o aluno Julio se posiciona reflexivamente, através do **enquadramento crítico** acerca do

conhecimento sobre as profissões existentes no Porto de Rio Grande, que não eram do conhecimento dele até a visita. Por exemplo: o Prático (responsável pela manobra dos navios). Cabe salientar que, mais uma vez, agora no segundo relato, o aluno aborda a preocupação com o *status social*, com os salários percebidos e com as profissões mais bem remuneradas. De acordo com a expressão “*O prático ganha muito dinheiro*”, fica evidente essa valorização do poder, do financeiro. Eles não tiveram contato com nenhum “Prático”; apenas receberam informações sobre a operação portuária, a responsabilidade que o Prático tem de trazer o navio em segurança pelo Canal e sobre a remuneração alta desses profissionais.

As **práticas transformadas/transformadoras** evidenciam-se, nesse caso, pela estrutura argumentativa do texto, pela utilização de conectivos, da pontuação mais adequada ao projeto de dizer do aluno. A postura participativa desse aluno, durante a execução do projeto vivencial, com questionamentos, nos momentos de instrução explícita e exposição de conceitos prévios, é marcada e explicitada com a seleção das informações expostas nesse relato.



tuima:234  
Rebatores sobre o Projeto Vivencial  
Saímos de Pelotas rumo a cidade  
de Rio Grande, onde fomos visitar o  
super Porto. O passeio foi bem legal,  
fomos sabendo como o Porto funciona  
e também sua utilidade.  
Vimos muitas pessoas trabalhando  
de navios, rebocadores, com cargas e  
barcos correntes e também no pátio  
prontinhos para serem entregues as firmas.  
E depois fomos visitar o Museu  
Náutico, vimos vários barcos, vimos  
miniaturas de barcos de guerras. E de-  
pois fomos terminar o nosso passeio  
na bonita praça Tamandaré onde  
brincamos bastante, fomos animados e  
terminamos com um belo piquenique  
para alunos e professores. Este passeio  
foi bom.

Saímos de Pelotas rumo a cidade de Rio Grande, onde fomos visitar o super Porto. O passeio foi bem legal, ficamos sabendo como o Porto funciona e também sua utilidade.

Vimos muitas pessoas trabalhando, navios, rebocadores, cargas e vários carros estacionados no pátio prontinhos para serem entregues as firmas. E depois fomos visitar o museu náutico, vimos vários barcos, vimos miniaturas de barcos de guerras. E depois fomos terminar nosso passeio na bonita praça Tamandaré onde brincamos bastante, vimos animais e terminamos com um belo piquenique pais, alunos e

Figura 18: 2º Relato de Eduardo  
Fonte: geração de dados da pesquisa.

O segundo relato do aluno Eduardo mostra grandes avanços, na qualidade da sua produção escrita. Além do texto estar melhor distribuído, o aluno faz uso de uma pontuação adequada, acentuação gráfica mais rigorosa, tem um cuidado mais especial quanto à conjugação dos verbos “saímos, vimos”. Além disso, segue uma

sequência textual com: introdução, desenvolvimento e conclusão. Não se prende apenas às descrições das ações, reflete a respeito da utilidade do contexto social a que foram expostos, o que nos mostra através da expressão “*ficamos sabendo como o Porto funciona e também sua utilidade*”, o **enquadramento crítico** e implicitamente, através dos termos “*ficamos sabendo*” que obtiveram **instruções explícitas** a respeito desse funcionamento.

Os adjetivos “bom, legal, belo, bonita” não só qualificam a prática como experiência positiva como também rebuscam e legitimam os dizeres do aluno. A **prática situada** é marcada no 1º parágrafo, através dos verbos “saímos” e “fomos visitar”.

Todas essas modificações na escrita desse aluno, na riqueza das informações trazidas, na preocupação com a qualidade do texto, etc. salientam que houve **práticas transformadoras**. É possível perceber como esses alunos conseguiram organizar suas memórias e seus posicionamentos a partir da prática real de letramento, realizada com essa turma.

*Relatório*

- 1º fomos no Porto de Rio Grande.
- 2º vimos o embarque do Adubo.
- 3º Tinha muitos navios.
- 4º meu irmão fotografou os navios e eu e meus colegas Durante a viagem.
- 5º Eu achei a aula passeio, maravilhosa!!!.
- 6º Eu vi motos carros navios, vi caminhoneiros, despachante, aduaneiro e outros.
- 7º Foi muito bom conhecer novos meios de transporte e profissões.
- 8º O passeio foi produtivo, pois aprendi como os alimentos, roupas, e todas as coisas que precisamos para sobreviver chegam até as nossas casas.

Figura 19: 2º Relato de Sabrina  
Fonte: geração de dados da pesquisa.

A disposição do segundo relato da aluna Sabrina foi diferente da dos outros alunos: ela enumerou as atividades realizadas e os conteúdos aprendidos para informar sua experiência.

Após a análise, percebemos que a estratégia foi utilizada para organizar, de acordo com suas memórias, os dados das etapas que envolveram a visita ao Porto

e posteriormente suas reflexões e conclusões a respeito da prática. Ainda que apresentado dessa forma, o texto da aluna apresenta uma sequência cronológica dos acontecimentos, usando adjetivos como “maravilhoso” e “produtivo” para qualificar a prática e expor a reflexão sobre o aprendizado proporcionado através da prática situada.

De acordo com nossas análises, podemos destacar a presença explícita de três dos quatro princípios da pedagogia dos multiletramentos: **Prática Situada**, através dos verbos “fomos” e “vimos”; **Enquadramento crítico**, através das expressões “*Foi muito bom conhecer novos meios de transporte e profissões*” e “*O passeio foi produtivo, pois aprendi como os alimentos, roupas, e todas as coisas que precisamos para sobreviver chegam em nossas casas.*” (Sabrina, relato. 30/08/2012).

Há também, destacamos, a presença de **práticas transformadoras**: graças às instruções sobre as profissões e o funcionamento portuário que receberam durante a prática situada do projeto vivencial, os alunos mostraram uma posição crítica e reflexiva quanto ao que foi ensinado e ao que foi de fato aprendido por eles. A ativa interação entre as colaboradoras (Guia e Agente Portuária), professoras (regente e pesquisadora) e alunos, mostrou que o efeito de unir prática situada e instrução explícita, em simultaneidade, aproveitando os dados situacionais, emergentes dos contextos sociais, possibilita de fato melhorias na produção escrita e na comunicação verbal, conforme veremos na subseção a seguir.

#### **4.3.2 A segunda Entrevista Oral: Intervenção VI**

Nesta subseção, discutimos especificamente como os quatro alunos selecionados posicionaram-se verbalmente diante das atividades realizadas no projeto vivencial. Os enunciados dos alunos são aqui analisados em termos das valorações que eles atribuíram às práticas, as diferenças na condução dessas atividades, para identificar, na fala dos alunos, os princípios da Pedagogia dos Multiletramentos que foram mais recorrentes. Analisamos também os benefícios que a continuidade da sequência de atividades trouxe aos alunos, ao final do processo de investigação.

*“O que vocês acharam do projeto vivencial, da nossa visita ao Porto de Rio Grande?” (Pesquisadora, entrev. 25/09/2012)*

O excerto exposto acima se refere ao primeiro questionamento feito aos grupos, na gravação da segunda entrevista oral. Nas primeiras respostas, os alunos utilizaram adjetivos como “produtivo”, “legal”, “ótimo” e “bom”, para valorizar a prática. Vejamos:

*“Eu adorei! [...] Sim. O passeio foi muito produtivo” (Sabrina, entrev. 25/09/2012)*

*“Eu achei muito legal, eu queria ir lá de novo.” (Amanda, entrev. 25/09/2012)*

*“Eu achei ótimo! Eu gostei do museu também! [...] Legal, foi muito legal!” (Julio, entrev. 25/09/2012)*

*“Eu gostei! Gostei mais dos carros! [...] Foi muito bom aprender tudo aquilo. [...] Eu só não gostei da parte do ônibus, porque as janelas não abriam.” (Eduardo, entrev. 25/09/2012)*

Posicionaram-se em relação ao passeio, à viagem, à visita e aos pontos que consideraram mais atrativos. Nesse momento, responderam ao que havíamos questionado e fizeram algumas reflexões críticas, sobre pontos positivos, marcadas muitas vezes pelo intensificador “muito”, e também sobre pontos negativos, conforme a afirmação de Eduardo “*Eu só não gostei*”, referindo-se a um detalhe específico que o desagradou.

*“Como foi conhecer novas profissões e ver diversos meios de transporte?” (Pesquisadora, grav. 25/09/2012)*

Com esse questionamento, busquei instigar dos grupos, informações sobre o que haviam aprendido sobre os temas trabalhados (profissões e meios de transporte), através das instruções explícitas que receberam durante a visitação. Trabalhamos (a professora regente e eu) com o conteúdo das profissões. Mas, como os meios de transporte já haviam sido trabalhados com essa turma, no início do ano, pela professora regente, e como os emergentes situacionais envolveram diretamente o tema, julgamos que se deveria abordar o assunto em nossos questionamentos a eles.

*“[...] Fomos à Rio Grande e vimos um monte de caminhoneiros trabalhando, vimos adubo, vimos um monte carro, um monte motos e*



*navio.Foi muito porque eu nunca tinha visto um navio e um trem.”(Sabrina, entrev. 25/09/2012)*

*Eu achei muito legal porque eu nunca tinha visto um trem assim e um navio, assim, pertinho. E eu achei mais legal também aquele pátio que tinha um monte de carro novo. Os guris disseram até que tinha o do Luan Santana, o Camaro. Adorei.(Amanda, entrev. 25/09/2012)*

*“Legal, foi muito legal!” (Julio, grav. 25/09/2012)*

*“Foi muito bom aprender tudo aquilo.” (Eduardo, grav. 25/09/2012)*

A aluna Sabrina, em seu enunciado sobre como havia sido a experiência, apresentou dados reflexivos com relação às profissões, aos produtos e aos meios de transporte: “caminhoneiros”, “adubo”, “carros”, “navios”, “trem”. Com relação à profissão elencada pela aluna, percebemos que na primeira atividade do processo, a pesquisa livre, a aluna relatou que o padrinho dela é caminhoneiro e, talvez se deva a esse fato, no resgate das suas memórias, com relação as profissões que encontraram no Porto, de uma profissão já conhecida por ela. Os termos *“Fomos à Rio Grande e vimos...”* marcam explicitamente o princípio da **Prática Situada**.

A aluna Amanda faz reflexões especificamente sobre os meios de transporte, de modo a mostrar sua posição crítica com relação à contextualização da prática, através da expressão *“Eu achei muito legal porque eu nunca tinha visto um trem assim e um navio, assim, pertinho”*. Nesse depoimento é possível perceber como essa aluna valorizou a prática vivenciada, aproximando seus interesses sociais com os conhecimentos expostos a visita.

Essa afirmação pode ser mais bem compreendida em consonância com a afirmação *“Os guris disseram até que tinha o do Luan Santana, o Camaro. Adorei”*, na qual mostra que, através da interação com os “guris”, seus colegas, ela descobriu que aqueles carros novos que ali estavam eram do mesmo modelo do carro que seu ídolo tem: o “Camaro”. A aluna tenta fazer uma mobilização de saberes entre as diferentes esferas sociais de atividade, com informações de ambas, com vistas à ampliação de seus saberes.

O aluno Julio apenas valorou a prática. Não fez referências aos conteúdos: profissões e meios de transporte. Já o aluno Eduardo, além de valorar a experiência, implicitamente abordou, através do termo “aquilo”, os conteúdos e informações expostos no dia do projeto vivencial.

*“E quais as diferenças entre as primeiras atividades desenvolvidas em sala de aula (a pesquisa livre, o 1º relatório), das atividades do projeto vivencial, que foi a nossa visita ao Porto?” (Pesquisadora, entrev. 25/09/2012)*

*“[...] A diferença é que tu e a professora pediram a pesquisa, mas era no papel e aí, um dia, tu nos levou no Porto e a gente pode ver com nossos próprios olhos!” (Sabrina, entrev. 25/09/2012)*

*“Na aula a gente faz as pesquisas, os trabalhos e no Porto a gente viu em frente, viu muitas coisas!” (Amanda, entrev. 25/09/2012)*

*“Quando a gente fez a pesquisa, a gente não podia sair da aula. Já no projeto vivencial a gente fez um passeio aula!” (Julio, grav. 25/09/2012)*

*“Saímos da sala de aula. É a gente foi lá pro Porto de Rio Grande.” (Eduardo, 25/09/2012)*

Nos excertos expostos acima podemos identificar as diferenças atribuídas por esses alunos, e o **enquadramento crítico** frente às práticas de letramento realizadas em diferentes contextos sociais: em casa (pesquisa livre), na escola (produção de relatos e entrevistas) e no Porto (projeto vivencial). Esses dizeres também nos remetem à reflexão exposta no capítulo 2.1.1 sobre os benefícios de trabalhar com projetos de letramento que não substituam os eixos conteudísticos e em vez disso mesclam e recombina diferentes práticas sociais.

A aluna Sabrina, através da expressão *“mas era no papel”*, mostra que, embora a pesquisa livre também tenha se dado em contexto extraescolar, vivenciar a prática situada no Porto, junto aos colegas e professores, foi caracterizado como mais significativo em comparação às outras atividades. A expressão *“tu e a professora pediram a pesquisa”* deixa implícito o princípio da **instrução explícita** recebida para elaboração da pesquisa.

O mesmo foi relatado pela aluna Amanda, que afirmou a contextualização dos conteúdos trabalhados em sala de aula, com a expressão *“Na aula a gente faz as pesquisas, os trabalhos e no Porto a gente viu em frente, viu muitas coisas!”*, destacando a visualização e a vivência da prática. Os alunos Julio e Eduardo também se posicionaram criticamente com relação ao sair da sala de aula e poder visualizar o que estava sendo estudado.

Com base nessa valorização do sair da sala de aula, questionamos:

*“E como foi essa experiência de ver o conteúdo estudado em aula, e vivenciar, poder participar desse momento? Foi mais significativo? Vocês aprenderam mais?”*

As respostas definiram as contribuições que a sequência de atividades desenvolvidas desde o primeiro encontro trouxe para esses alunos. Conforme podemos verificar:

*“[...] Sim. O passeio foi muito produtivo, pois, aprendi como os alimentos e roupas chegam na minha casa.” (Sabrina, entrev. 25/09/2012)*

*“Eu aprendi bastante e nunca tinha ido em Rio Grande, foi minha primeira vez. Daí aprendi muito mais! O que tinha e o que podia ser”. (Amanda, 25/09/2012)*

*“Foi melhor do que só ver nos livros, quando é só ilustração ou foto. Aprendi mais!” (Julio, 25/09/2012)*

*“Na sala é só imagem e lá é tudo de verdade, de perto e ao vivo.” (Eduardo, entrev. 25/09/2012)*

Os dizeres dos alunos para este último questionamento demonstram os valores e os significados que todo o trabalho de pesquisa, através das práticas de letramento realizadas, proporcionou a eles, verdadeiras **práticas transformadoras**. Nos dizeres das alunas Sabrina e Amanda, o verbo “aprendi” marca a declaração do efetivo aprendizado e a apropriação desses conhecimentos. Não só viram o conteúdo como declaram tê-lo aprendido de fato.

O aluno Julio, ao declarar *“Foi melhor do que só ver nos livros, quando é só ilustração ou foto.”* nos mostra que, quando as práticas são situadas, os alunos não apenas consomem os conteúdos; tornam-se construtores dos sentidos atribuídos a eles. A declaração mostrada anteriormente, somada da expressão *“aprendi mais”* relatada ao final da sua fala, temos a marca da efetividade que a construção conjunta desses conhecimentos lhe trouxe .

Corroborando os dizeres de Julio, Eduardo declarou também a importância de (re)contextualizar as práticas que envolvem leitura e escrita em sala de aula. Os termos *“Na sala é só imagem”* revelam que muitas vezes os conteúdos trabalhados

em sala de aula, que não são explorados de acordo com os conhecimentos prévios dos alunos, são considerados conhecimentos distantes, diante dos quais os sujeitos não se sentem inseridos no processo de ensino e de aprendizagem.

A postura participativa ganhou notoriedade e a interação dos envolvidos em todo o processo de desenvolvimento permitiu a apropriação desses conhecimentos. Isso demonstra que a ativa intervenção e a continuidade das ações possibilitaram que os alunos refletissem e agissem como produtores de conhecimento e não apenas consumidores, evidenciando assim que ocorreram práticas transformadoras. Através das teorias do *The New London Group (1996)*, e das orientações segundo a Pedagogia dos Multiletramentos, auxiliamos o posicionamento crítico em diferentes práticas situadas, ressignificando sentidos de diferentes contextos e assumindo diferentes papéis: alunos, pesquisadores e agentes ativos do próprio aprendizado.

## 5 UMA ANÁLISE A PARTIR DAS RECORRÊNCIAS

Chegando ao final deste estudo, alguns aspectos precisam ser retomados, a fim de resgatar o processo de pesquisa desenvolvido e ponderar acerca do que foi proposto, da problemática investigada e ainda, sobre o cumprimento dos objetivos. Além disso, avalia-se de grande importância captar as contribuições advindas deste estudo, bem como apontar caminhos que possam vir a se delinear em termos de continuidade, reflexões e aprimoramento desta pesquisa. Dessa forma, optamos por iniciar esta seção com a retomada dos objetivos que nortearam esta pesquisa.

O **objetivo principal** deste trabalho foi analisar as transformações nos discursos orais e escritos de crianças de um 3º ano do Ensino Fundamental, com a realização de um Projeto Vivencial de Letramento, que valorizou a imersão dos alunos em uma prática significativa de letramento. Em apoio a este objetivo, outros dois, mais específicos, deram respaldo ao trabalho: identificar marcas enunciativas nos relatos dos alunos, as quais indicassem possíveis manifestações dos Princípios da Pedagogia dos multiletramentos e comparar posições dos alunos no início e no final do processo com o Projeto Vivencial de letramento, posições advindas das entrevistas e dos relatos, a fim de verificar se houve evidência de práticas transformadas/transformadoras.

A análise dos dados mostrou significativas transformações nos discursos orais e escritos dos alunos, o que se atesta pelo fato de que estes assumiram ao longo do processo o papel de construtores de conhecimento, e não apenas consumidores ou assimiladores. Observa-se que seus conhecimentos prévios, suas inferências, e os contextos sociais onde atuam, e as diferentes linguagens que utilizam, foram singularidades valorizadas no processo de ensino e aprendizagem.

Com base na perspectiva sociocultural dos letramentos, podemos dizer que foi através do contato organizado com múltiplas linguagens e instrumentos semióticos que esses sujeitos passaram a (re)construir e (re)significar os conhecimentos escolares.

A partir dessas afirmações, também ressaltamos a importância de se conceber a realidade social, conforme a abordagem de Kleiman (2005), exposta no nosso pressuposto teórico (subseção 2.1.1), “como uma construção pelos participantes das ações sociais *nas e pelas* interações cotidianas nas instituições da vida social”.

De acordo com a análise dos dados da pesquisa livre - *Intervenção I* - percebemos a presença de textos multissemióticos: recortes de imagens de revistas, com legendas explicativas; pesquisas realizadas na internet; e entrevistas com familiares e vizinhos, também com legendas explicativas das profissões encontradas por eles.

O primeiro relato – *Intervenção II* – evidenciou que as relações textuais construídas por esses sujeitos, entre os recortes e fontes pesquisadas e o que eles escreveram nos relatos mostram que as **estratégias utilizadas** foram **socialmente situadas** e **negociadas**, de acordo com a percepção de mundo e dos conhecimentos prévios de cada um, sobre o conteúdo que estava sendo trabalhado. A maior parte dos alunos utilizou elementos descritivos para elucidar o detalhamento das ações, para execução da tarefa.

Em alguns casos, a exemplo, o aluno Julio, em seu relato trouxe marcas enunciativas que demonstraram a presença de letramentos globais como: “Pica-Pau”, “Cartoon Network”. Percebemos ainda, neste mesmo caso, a valoração do status social, através do termo “importado”. Após análises dos primeiros relatos escritos, percebemos que as marcas enunciativas mostraram a presença de **dois** dos quatro princípios da Pedagogia dos Multiletramentos: **prática situada** e **instrução explícita**.

Evidências, na primeira entrevista oral – *Intervenção III* –, mostram que adjetivos como “bom”, acompanhados do intensificador “muito” e dos verbos “gostar”, “adorar”, demonstram uma valoração inicial positiva, com relação às práticas realizadas. Parece banal dizer “adorei” e mais ainda afirmar que essas expressões qualificam a prática sob o olhar desses alunos. Contudo, como esses termos são usados num momento específico destinado ao pensar e falar sobre o que foi aprendido, para eles tentarem utilizar a linguagem para reflexão crítica, essa interpretação vai além do sentido linguístico das palavras, assumindo novos sentidos. As valorações quanto às práticas de leitura e escrita estão intimamente relacionadas com o processo de socialização e de aprendizagem dos alunos.

Percebemos inferências de algumas “dimensões escondidas” (STREET, 2010), que revelaram relações diretas com questões de identidade e de poder, ligadas ao processo de ensino. Algumas relações semânticas mostraram ainda a associação direta do sucesso da aprendizagem ao agir do professor, como vemos por exemplo nos enunciados da aluna Sabrina. Identificamos nos dados a presença de **três** dos

quatro princípios da Pedagogia dos Multiletramentos: **prática situada, instrução explícita e enquadramento crítico.**

Após a aplicação do Projeto vivencial de letramento – *Intervenção IV* – e com base na análise do segundo relato – *Intervenção V* –, percebemos a utilização de argumentos mais reflexivos e críticos, nos textos destes alunos, e não apenas descritivos como antes. Passaram a ficar mais evidentes as tentativas de mobilização de saberes entre as diferentes esferas de atividade, com vistas à ampliação de seus letramentos, ou seja, os alunos passaram a aproximar as informações recebidas ao seu próprio contexto social.

Significativas transformações nas produções escritas podem ser percebidas, devido aos cuidados dispensados por estes alunos, neste quinto momento, à pontuação, conjugação dos verbos, organização e disposição do texto. Adjetivos e intensificadores foram novamente utilizados, para valorar a experiência. Ao final das análises do segundo relato, evidenciou-se a presença dos **quatro** princípios da Pedagogia dos Multiletramentos: **prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e práticas transformadas/transformadoras.**

Na segunda entrevista oral – *Intervenção VI* – buscamos ir além, tentando buscar na fala dos alunos uma análise crítica e comparativa das práticas realizadas desde o início do processo. Através dos seus dizeres, mostraram a percepção de que estamos cercados cotidianamente por diversos gêneros multimodais e que práticas situadas podem tornar os conteúdos mais significativos aos alunos.

Novas relações e novos espaços foram definidos para esses sistemas inter-relacionados de comunicação. Reconhecer as múltiplas linguagens envolvidas no processo educacional é uma importante contribuição dos estudos do letramento, para nossas reflexões, no ensino da língua, o que o nosso estudo evidenciou na prática.

Os resultados mostraram-se satisfatórios, mas vale salientar que não temos a pretensão de afirmar que somente as atividades realizadas no processo de pesquisa oportunizaram todas essas transformações. A pesquisa foi desenvolvida ao longo de um trimestre; sendo assim, muitos outros conteúdos foram trabalhados, inclusive os gramaticais: conjugação, verbos, acentuação.

Entretanto, por termos oportunizado os alunos um contato com diferentes culturas em uma mesma comunidade de aprendizagem, durante o projeto vivencial, a ação colaborativa entre os agentes evidenciou os projetos de letramento como um

modelo didático alternativo, que pode somar-se com êxito às propostas tradicionais de ensino ou mesmo substituí-las.

Em alguns momentos da realização da pesquisa, algumas fragilidades evidenciaram também a importância da análise cuidadosa, não apenas do empenho e desempenho dos alunos frente às práticas, mas da atuação da professora regente, dos objetivos desta enquanto educadora, e, naqueles momentos, também dos objetivos de participante do processo de pesquisa. Ainda que todas as ações previstas tenham sido planejadas colaborativamente, entre professora regente e professora-pesquisadora, os objetivos dela inicialmente nem sempre se afinavam com as nossas metas de aprendizagem, que buscavam continuamente, em cada ação, a construção de produtores de sentido.

Nessa perspectiva, buscamos salientar, ao final do processo, com a discussão conjunta dos resultados entre professora regente e professora-pesquisadora, que a prática não foi apenas *locus* de aplicação de um determinado conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão. Ocorreram transformações significativas nessas duas professoras também, que perceberam ao longo do trabalho que o professor precisa não só aprender, mas também aprender o processo de investigação, incorporando a postura de pesquisador ao seu trabalho cotidiano na escola e na sala de aula.

## **5.1 Contribuições Metodológicas**

Ao adotar o método qualitativo, através de uma pesquisa ação de intervenção, alguns desafios nos foram propostos, principalmente o dever de estabelecer, de forma colaborativa, uma contribuição para a transformação da prática escolar daquela turma de 3º ano do Ensino Fundamental. Por se originar de um problema acompanhado no ano anterior, buscamos articular teoria e prática e envolver a professora regente em um diálogo constante e reflexivo sobre a atuação do professor, com o intuito de possibilitar o entendimento das situações problemáticas da prática.

Contudo, vale salientar que essa reflexão sobre a prática não pode limitar-se à sala de aula. Torna-se necessário que o professor remeta-se a uma realidade muito mais ampla e contextualize-a histórica e criticamente. Sob esse prisma, a reflexão deve vir acompanhada da crítica, e não apenas de uma análise da



prática docente, devendo incidir principalmente sobre o reconhecimento e análise dos fatores que limitam sua ação.

Na medida em que determinadas ações passam a deixar marcas naqueles que a realizam e no contexto específico em que ocorre, assegura-se o planejamento de esquemas, sequências ou rotinas para ações posteriores. Nessa medida, a pesquisa ação de intervenção aplicada propôs a contribuição com a transformação da problemática inicial, a partir de um processo em que tanto os sujeitos envolvidos como os questionamentos iniciais se modificaram em função das seis intervenções feitas.

As escolhas metodológicas para desenvolvimento das atividades e os instrumentos de geração de dados privilegiaram os textos orais e escritos (neste trabalho, por meio de uma pesquisa livre, dois relatos e comunicações orais). Buscamos valorizar o saber prévio, ao mesmo tempo em que estimulamos através de diferentes práticas e usos da linguagem, a vontade de conhecer e de interpretar a realidade que ora era apresentada.

Com base nos estudos de Geraldi, C. (1998), e através de uma postura colaborativa entre professoras e alunos, acreditamos ter contribuído para o redimensionamento da ação pedagógica e para que a professora regente passe a se constituir também em uma pesquisadora de sua prática. A pesquisa ação de intervenção pode ser apontada como uma alternativa viável e eficaz, enquanto opção metodológica para buscar estratégias de mudanças e transformação com vistas ao aprimoramento do agir docente.

## **5.2 Contribuições Teóricas e considerações finais acerca deste estudo**

A proposta teórica e pedagógica utilizada, pautada na Pedagogia dos Multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 2006), permitiu a integração, durante as práticas de letramento, da relação âmbito escolar e prática social concreta. Com tal condução e contextualização dos conteúdos, buscamos conduzir os alunos a serem sujeitos ativos, reflexivos, criativos e críticos.

O enfoque com relação aos letramentos críticos, durante a execução do projeto, recai sobre a observação das transformações na aprendizagem e não apenas no acesso aos gêneros dominantes e preconizados. Levando em consideração uma abordagem discursiva, tentamos desvelar os efeitos de sentido que os diversos

contextos de letramento trazem aos sujeitos, através de práticas situadas de aprendizagem.

A experiência pedagógica demonstrou ainda que uma aprendizagem efetiva ocorre de forma mais eficaz quando prática e mediação ocorrem simultaneamente, ou seja, prática situada e instrução explícita (THE NEW LONDON GROUP, 1996). Além disso, os dados nos permitiram refletir e atestar a importância da sequência das atividades de práticas escolares e a necessidade de que estas privilegiem diferentes formas de interação através da linguagem: textos escritos, exposições orais, trabalhos com imagens, sons; e sempre que possível que sejam contextualizadas, visto que, os alunos estão em constante contato com os letramentos múltiplos. Esse fato cada vez mais exige que os agentes de letramento (professores) possibilitem aos alunos o contato com múltiplas linguagens, a fim de tornar a escola mais atrativa e os conteúdos mais significativos.

Nos diversos eventos e práticas de letramento que realizamos, o que demandou os usos e as práticas da escrita e da argumentação oral foram as condições sociais, e estas fortaleceram a necessidade de guardar e conservar algumas informações para usá-las posteriormente, algo que verificamos através da repetição de informações, em diferentes métodos de intervenção: escrita e oral.

Sendo assim, defendemos nossa posição inicial de que a escola deve contextualizar os usos da escrita **no e a partir do** cotidiano dos alunos, tendo a teoria sociocultural dos letramentos, abordada nessa dissertação, como um dos caminhos possíveis para dar suporte às escolhas, aos planejamentos, levando-se em consideração as atividades de leitura e escrita sempre em intersecção com as estruturas sociais nas quais esses sujeitos estão inseridos. Essas reflexões também se referem às constatações de que: não basta apenas situar e contextualizar os conteúdos, o sucesso e a efetividade da aprendizagem dependem muito mais de **como** esses conteúdos são trabalhados e explorados posteriormente do que **do que é** ensinado.

Diante disso, para que o trabalho do professor em conjunto com os Projetos vivenciais de letramentos tenha êxito, o professor precisa ter conhecimentos necessários para agir como um verdadeiro agente social um agente de letramento. Deve ainda ser um gestor de recursos e saberes, e oportunizar aos alunos práticas que envolvam diferentes usos de linguagem. Precisa descobrir qual o valor da leitura e da escrita na vida do aluno, para propor práticas mais atrativas e significativas.

Nem sempre apenas mudanças nos métodos didáticos trazem sucesso ao processo de ensino e de aprendizagem, porém amparada nos dizeres de Dionísio (2007) é que mais uma vez ressaltamos que: enquanto agentes de letramento, devemos criar condições para o acesso e apropriação dos recursos discursivos que especializam práticas culturais diversificadas e socialmente representativas.

Quando passa a ser produtor de conhecimento, o aluno põe em destaque a agentividade na construção de sentidos. Através do desenvolvimento da criticidade, os sujeitos passam a (re)construir e (re)significar os conhecimentos escolares.

Para testar formas de superar o modelo de educação baseado na mera transmissão do saber escolar é que propusemos, através do projeto vivencial de letramento, e dos Princípios da Pedagogia dos multiletramentos, caminhos nos quais os professores podem estimular a curiosidade de saber o mundo e a vontade de aprender, oferecendo aos alunos diversas ferramentas e estratégias para pensar e agir verbalmente sobre o mundo, nas interações com textos, sobre os textos e por meio dos textos. É preciso promover a valorização das experiências de cada um, e é possível, através dos projetos de letramento, um alargamento da conscientização dos limites desses alunos.

Após um apanhado geral deste estudo, considerando a proposta realizada, analisada e percebida, inevitavelmente surgem diversas considerações, especialmente as de cunho reflexivo e crítico acerca do processo de pesquisa em si e do complexo processo de ensino e de aprendizagem. A exemplo disso, salientamos o fato de que este trabalho, mesmo diante de todas as ponderações feitas, é ainda bastante incipiente. Nessa perspectiva, o estudo abre caminhos para novas investigações que possam, além de contemplar metodologias semelhantes, responder a outras questões que se impõem diante das discussões aqui vislumbradas.

## **ANEXOS**

## ANEXO I

### COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/UCPEL

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você foi selecionado e está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada: “A construção de sujeitos criticamente letrados, em contexto escolar, com base em práticas situadas de aprendizagem”, que tem como objetivo: caracterizar, por meio de intervenção colaborativa, as transformações nos discursos orais e escritos, das crianças do 3º ano do Ensino Fundamental desta escola, a partir de uma prática situada e significativa de letramento. Este é um estudo baseado em uma abordagem qualitativa, utilizando como método elaboração de dois relatórios escritos e participação em duas entrevistas orais, bem como a participação na prática situada, o Projeto Vivencial de letramento. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os seus dados.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em elaborar um primeiro relatório, após uma “pesquisa livre”, sobre os meios de transporte e profissões, realizadas pelos alunos. Em um segundo momento, será desenvolvida uma entrevista, tomando por base a experiência da elaboração do relatório. O terceiro momento constitui-se da participação na execução do Projeto Vivencial de letramento, que prevê uma visita ao Porto de Rio Grande. Após a realização do Projeto Vivencial de letramento, será proposta a elaboração de um segundo relatório, que contenha informações sobre a experiência vivenciada. Por fim, será realizada uma segunda entrevista oral, também após a prática situada.

Você não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Não haverá riscos de qualquer natureza relacionada a sua participação. O benefício relacionado a sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área de Linguística Aplicada.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o celular/e-mail da pesquisadora responsável, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Desde já agradecemos.

---

Franceli Rodrigues de Souza

Pesquisadora/ Mestranda/UCPEL

Celular: (53) 84253303

e-mail: franpotty@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa/UCPEL: Rua Félix da Cunha, 412. Fone: (53)21288220.

Pelotas, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo que meu filho(a) irá participar do estudo proposto, sabendo que dele poderá desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

---

Responsável pelo Sujeito da Pesquisa

## ANEXO II

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL Dr. JOAQUIM ASSUMPÇÃO

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Autorizo                    o                    aluno                    (nome                    completo)  
\_\_\_\_\_, documento de identificação  
(Carteira de Identidade ou Certidão de Nascimento) \_\_\_\_\_, a  
participar do Projeto Vivencial de Letramento, que prevê uma visita ao Porto de Rio Grande.  
A visita será realizada no dia 28/08/2012, no período da tarde.

O ônibus sairá da frente da E.M.E.F Dr. Joaquim Assumpção às 13h30min e têm o retorno previsto para às 18h. Caso o responsável, queira acompanhar o aluno nesta “aula-passeio”, deverá informar nos espaços abaixo: o nome completo e o número do documento de identificação.

Nome: \_\_\_\_\_

Documento de Identificação: \_\_\_\_\_

Obs.: Cada aluno poderá levar somente um (1) acompanhante. Os alunos e os acompanhantes não terão gasto algum com a passagem, porém, cada aluno deverá levar o seu lanche para consumo.

---

Assinatura do Responsável

## **ANEXO III:**

### **ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DA PESQUISA LIVRE**

#### **TEMA (TURMA A3a)**

##### **Trabalho do Projeto Vivencial**

Realizar: pesquisa sobre as profissões. Pode ser, em entrevista com familiares, conhecidos, amigos, jornais, revistas ou internet.

Após a entrega, em aula, faremos um relatório, onde o aluno deverá contar tudo o que aprendeu sobre as profissões. Podem trazer anexos de fotos e imagens que foram utilizadas na elaboração.

A entrega da pesquisa livre será, na segunda-feira, dia 13/08/2012.

Contamos com a colaboração dos pais nesta atividade. Logo após as primeiras etapas, será agendada uma reunião com os pais, para agendamento da ida ao Porto de Rio Grande.

## APÊNDICE – Gravação Projeto Vivencial

- Oh pessoal, aqui a gente tá entrando, como eu falei pra vocês, essas câmeras todas nos monitoram. Desde o momento em que a gente entra.

Agora nesse momento é que eles vão pedir aqui para o Sr. XXXX (Motorista), pra ele ligar o sensor de ré do ônibus, eles vão pedir a listagem com o nome de vocês. Oh, daí o senhor entrega a lista [referindo-se ao motorista].

(Aguardamos os fiscais portuários analisarem as listas que continham os nomes dos alunos e dos pais, os números de identidade e em alguns casos de certidões de nascimento).

-Graças a Deus, tudo certo. Podemos ir.

Motorista, o senhor pode parar um pouquinho ali à frente, atrás do caminhão, daí o Sr. se posicione mais para a esquerda, para eles poderem ver e tirar fotos. (Guia Portuária, grav. 28/08/2012)

- “Olha ali um trator”. (A(B) grav. 28/08/2012)

- “Professora! Olha pra cá! Olha o Navio!!!” (A(C) grav. 28/08/2012)

- “Olhem...lá no alto do navio! Tem gente trabalhando!” (A(D) grav. 28/08/2012)

- “Pessoal...olhem à direita de vocês. Acho que tá dando pra enxergar né? Todos estão conseguindo ver? Lá oh...um navio grande que diz PETROBRAS 58?” (Guia Portuária, grav. 28/08/2012)

- “Sim....Estamos”. (Alunos em geral).

- “Aquele navio é a Plataforma P58. O que é uma Plataforma?

Plataforma, esse tipo aí... São várias plataformas que existem. Esse tipo é o tipo FPSO, que é uma Plataforma flutuante. Ela não serve para perfurar o solo. Ela faz simplesmente a extração e ela tem lá dentro dela, um sistema, que o casco vem já apropriado pra isso, lá de Singapura, e esse sistema faz todo o processo de bombeamento, processamento e depois ela faz o refino onde ela repassa depois pra outro navio. O escoamento, como nós chamamos.

Então essa é a P58. Tem 330 m de comprimento, só pra vocês terem uma ideia. Vocês prestem atenção, que o navio, ele tem duas cores ali: uma parte vermelha e uma parte azul. Depois eu vou falar pra vocês sobre aquilo ali.

Essas estruturas de ferro... Motorista, dá uma chegadinha mais pra frente, se der. Eles vão ter que vir à frente do ônibus, quem não está enxergando.

Olha só... Aquela estrutura de ferro, que tem ao lado, ali, aquelas caixas de ferro, tudo aquilo são módulos, que estão sendo feitos, construídos pela mão de obra terceirizada, no caso, que é o chamado Polo Naval, as pessoas que estão trabalhando no Polo Naval, estão construindo aquilo ali pra colocar em cima do navio. Esses são os módulos que estão sendo feitos aqui.

Então toda aquela estrutura vai pra cima do navio. Imaginem... Ele vai dobrar de tamanho. Após pronto ele vai lá pra Bacia de “Baleia Azul”, que fica lá em Espírito Santo. É lá que ela vai operar, é lá que ela vai trabalhar.

Vindo pra cá, mais à frente, vocês estão vendo um guindaste vermelho, que diz Serra Morena? Esses guindastes são de operadoras portuárias, que prestam serviços de atendimento pro Porto. No caso, o dono do navio traz uma carga e aí ele chega aqui no Porto e de lá ele já pede, ou seja, contrata alguém pra tirar essa carga do navio. Então essas operadoras fazem isso. Elas têm lá os guindastes, que vão lá dentro do navio, do porão do navio, retiram essa carga e colocam nessas tremonhas. Tremonhas



são esses funis gigantes que vocês estão vendo ali, onde os caminhões param ali embaixo e o descarregamento é feito.

Eu acho que está tendo uma operação ali, oh, aquilo ali é um navio com fertilizante. O que é o fertilizante? É um tipo de adubo, que serve pra fertilizar o solo (Guia Portuária, grav. 28/08/2012).

- Lá é o Adubo descarregando. É o Cloreto. (Agente Portuário/ RD Vanzin, grav. 28/08/2012)

-Olha, ela sabe melhor... Tem uma da operadora aqui, que pode explicar direitinho pra vocês, o tipo de fertilizante que estão descarregando. Ela está dizendo aqui que é o Cloreto.

- KCL! É o que está sendo descarregado ali, olha. Aí lá dentro é o porão do navio. Um navio tem nove porões. (Agente Portuária/ RD Vanzin, grav. 28/08/2012)

- Olha! Viram que interessante. Ela sabe alguns detalhes que eu não sei, porque não é o nosso departamento. A operadora, ela pode ir a bordo. E não é o nosso caso. Então ela sabe mais detalhes. (Guia Portuária, grav. 28/08/2012)

- Os navios, eles têm na maioria deles, nove porões. O que é o porão? É onde vem a carga. Um navio pode ter três produtos diferentes e às vezes eles descarregam todo, aqui no Porto. Outras vezes eles vão carregados para Porto Alegre. Aquilo ali, que vocês estão vendo, é o Cloreto, é o KCL, ele é usado no plantio de arroz, soja, milho. A farinha, essa que chega pro pãozinho, que está lá na padaria pronto, se não tem esse adubo aí oh, no plantio do trigo, ele não é bom. Não funciona direito. O arroz não tem uma colheita boa, né. Então isso é o adubo.

E os caminhões... Se não tem o caminhão para fazer esse transporte aí, ele não tem como chegar às fábricas. A concha, que é o guindaste, pega dentro do porão, traz pra dentro da tremonha, que é um funil. O caminhão vai pegando, até ele carregar todo, depois ele sai dali e vai pra balança, onde ele tira uma nota fiscal, e assim ele pode sair do Porto, para ir levar esse produto para outra fábrica.

[Pausa para fotos].

- Aqui o Sr. Pode dar uma paradinha Motorista. Eu não sei se vocês estão vendo, além do navio, tem a Laguna dos Patos, e depois tem uma ilha, que é um mato lá. Estão vendo? Aquela é uma ilha, que nós chamamos de ilha artificial. Vou falar o porquê é uma ilha artificial, depois.

Aqui nós estamos passando por uns tanques gigantes. Esses tanques, eles vão para REFAP (Refinaria Alberto Pasqualine), que fica lá em Canoas, e esses tanques estão sendo transportados através da Barcaça, que vai aqui pela Laguna dos Patos, até Triunfo, e de lá eles vão passar para um caminhão, que leva até Canoas.

- Pra que eles servem? (Julio, grav. 28/08/2012)

- Servem para aumentar a refinaria. O maior deles tem em torno de 82 toneladas, ele em cima do caminhão, ele fica com altura de um prédio de quatro andares, só pra vocês terem uma ideia.

Ali nós temos uma barcaça também, que é o quê? Uma chata, que nós chamamos porque o fundo dela é chato, e aí no caso essa barcaça só percorre a Laguna, é estilo um navio, só que ele é chato (Guia Portuária, grav. 28/08/2012).

- Chamam ela de chata. Chata mesmo. [risos] (Agente Portuária/ RD Vanzin, grav. 28/08/2012)

- Têm também os rebocadores, que estão ali, atrás dessas estruturas. É outro barco, é um outro tipo de meio de transporte, que ele serve pra quê? É ele quem ajuda as embarcações a atracarem no cais. É ele quem faz a força, como se diz, eles têm muita potência. Eles têm uns pneus em volta.

Aqui tem um guindaste amarelo, que é da empresa que essa, que essa moça trabalha.[referindo-se à Agente Portuária, da RD Vanzin que acompanhava a visita].

- Hoje o guindaste está parado. Não teve operação. (Agente Portuário/ RD Vanzin, grav. 28/08/2012)

- Olha lá, os rebocadores amarelos, aqueles que eu falei pra vocês. Eles são os responsáveis por trazer o navio até a beira do berço.

Nesse momento é que nós vamos descer. Como eu falei, usem a calçadinha por favor, podem parar para tirar fotos um pouquinho. Só não podem ir lá no meio do pátio, por causa dos caminhões.(Guia Portuária, grav. 28/08/2012 )

Palestra proferida pela Guia Portuária aos alunos e acompanhantes, na visita ao Porto de Rio Grande:

- A intenção desse projeto de palestra, no início, era mostrar para os filhos dos funcionários aqui do Porto, o que seus pais faziam, com o que trabalhavam, enfim, quais eram suas atividades e profissões. Queríamos mostrar também o porquê o Porto era tão importante pra nossa região, pra nossa cidade, pro nosso estado.

No entanto, o projeto tomou proporção e a gente abriu também para a comunidade riograndina, e não só para a comunidade riograndina, visto que a gente atende várias escolas de toda a região. Desde os menores, pré-escola até o Ensino Médio. Quem dá as palestras são os guias. Na parte da tarde sou eu. Também recebemos empresários, graduados e pós-graduados, que em estudos e pesquisas vêm fazer visitas ao Porto e contam com nossas explicações.

As informações tanto para alunos quanto para empresários são as mesmas. Porém, quando palestramos para as escolas, utilizamos uma linguagem um pouco menos técnica, para que os alunos compreendam melhor o funcionamento portuário.

O projeto se expandiu bastante. Hoje atendemos: Santa Catarina, Paraná. É uma forma de oportunizar as pessoas com o acesso ao Porto. Como vocês viram, não é fácil entrar aqui. Não é só chegar. Temos agendamentos específicos do projeto, na qual solicitamos toda uma documentação.

Aqui nós temos umas revistinhas do projeto. O material do projeto para distribuição, mas ainda não está disponível. Mandamos confeccionar, para que as crianças também possam levar essas informações por escrito, com imagens. Essa revistinha conta um pouquinho, sobre tudo o que vou falar hoje. E nessas revistinhas temos algumas imagens de animais, como: o Leão Marinho – O Léo; o Siri – Soró; a Gaivota – Gabi; o Beto – que é o Boto; e na revistinha, quem conta a historinha é o Capitãozinho. Como estamos sem a revistinha, nesse momento eu farei o papel do Capitãozinho.

Então prestem atenção. Aqui a gente tem a cidade no mapa [mostrando os mapas dispostos na frente da sala], a cidade de Rio Grande. Vejam que é uma cidade totalmente plana. Não tem morros, é rodeada por águas: Laguna, Oceano Atlântico.

Vocês vieram de Pelotas, então vieram por aqui. Pelo Polo, ali no Estaleiro? Então passaram pela pontezinha dos franceses, chegando aqui, onde nós estamos. Estamos no Porto Novo.

Aqui essa área, é a área do Superporto, essa área é a do Porto Novo, e aqui, oh, [mostrando todas essas informações no mapa], é o centro da cidade de Rio Grande. O Porto Velho fica no centro da cidade. Vocês já foram ao centro da cidade?

- Ainda não. Mas vamos passar por lá. (Pesquisadora, grav. 28/08/2012)

- Vale à pena ir até lá. Aqui é a Praça Tamandaré, o Mercado Público, o Museu Oceanográfico. Só para vocês se localizarem nos pontos principais da cidade. Bom, visto isso, eu falei em Superporto, Porto Novo, Porto Velho. Parece que a cidade tem três portos, né? A impressão é essa. Mas não, temos um único Porto Ativo.

Para reforçar o vocabulário de vocês, existem quatro palavras que no Porto, a gente considera importantes, porque é a nossa língua, que estamos acostumados, que são: o berço, o pé, o canal e o calado. Depois que a gente conhece essas palavras fica um pouquinho mais fácil de entender.

Se eu perguntar para os menores aí: o que é um berço? Quem sabe me dizer?

- É onde dorme a minha maninha. (A(E), grav. 28/08/2012)

- Uma cama de bebê quando é pequeno. (A(F), grav. 28/08/2012)

- No Porto, berço tem outro sentido. O berço é onde as embarcações param. Não dizemos que elas param, ou que elas estacionam. Dizemos que elas atracam, quando chegam, e desatracam, quando saem. Aqui, no berço.

Essa parte aqui, onde andávamos no ônibus, é o cais. Bom... O berço é onde as embarcações atracam. E o pé? O pé tem várias utilidades, né. Não é só para ter chulé [brincou a Guia]. Podemos jogar futebol, caminhar, correr. No Porto, a finalidade do pé é para medir. Nós dizemos aqui no Porto, para aqueles que já sabem fazer continhas, que um pé, mede em torno de 0,33cm. Prestem atenção nisso.

A outra palavra é: canal. O canal nada mais é do que a estrada por onde as embarcações vêm percorrendo. Por exemplo: vocês vieram de Pelotas, de ônibus. Vocês vieram por cima das calçadas? Por cima, pelo meio do campo? Como vocês vieram?

Vieram por uma estrada, não é mesmo? Se não viessem pela estrada, não chegariam aqui. Poderiam até causar um acidente. Não chegariam aqui são e salvos. Com os navios é a mesma coisa, é preciso ter um canal, que nada mais é do que a estrada, onde tem a profundidade adequada, para elas percorrerem e não encalharem.

E a última palavra é calado. Que aqui não significa ficar quietinho. Significa o espaço que a embarcação tem para rodar. Ou seja, é diferente de profundidade, porque profundidade é da superfície ao chão, e uma embarcação não pode andar arrastando lá no chão. Então ela tem que ter um espaço. Esse espaço em que ela flutua dentro da água, é o calado. Lembram quando eu disse lá no ônibus “olhem lá na Plataforma P58, duas faixas: uma parte preta e a outra parte vermelha”. Lembram? Observaram?

Aquela parte vermelha serve para medir o calado. Ali a gente não pode ver, mas tem uma reguinha. E em uma embarcação, se ela estiver cheia, mais calado ela utiliza. Se ela estiver descarregada ela vai flutuar, e o calado vais ficar à mostra.

Quando eu falei lá no início, que não eram três portos, mas cada um tinha sua finalidade, o Porto Velho tem 17 pés de calado. A gente pega aquele valor que falei agora pouco, os 0,33cm e multiplica por esses 17 pés. Aí aqui vai dar mais ou menos, em torno de 5 a 6m de profundidade. Então aqui no Porto Velho [mostrando no mapa] só podem atracar embarcações menores. Como os barcos pesqueiros, a balsa de passageiros que vai para São José do Norte, as lanchas da Receita Federal, da Universidade Federal do Rio Grande. Todos atracam nesse Porto Velho.

E correndo aqui pela Laguna dos Patos, sabem por que Laguna e não Lagoa? Sabem qual é a diferença? Ninguém sabe? (Guia Portuária, grav. 28/08/2012)

[silêncio]

- Ninguém se arrisca? Bom, no nosso caso, nós temos uma Laguna, a Laguna dos Patos. A Laguna, ela tem uma abertura. A Lagoa, ela é totalmente fechada. Diferente se a nossa Laguna fosse aberta por um rio, ela é aberta pelo oceano. No caso aqui, oh, ela é aberta para o Oceano Atlântico. Olha aqui, está a abertura dela. Mesmo que fosse aberta por um rio, ainda assim seria uma Laguna.

Olha. Vindo aqui para o Porto Novo, nós temos o canal, onde as embarcações atracam. Como vocês viram ali na rua, pelo ônibus. Aqui no Porto Novo, nós temos

31 pés de calado. O que dará na multiplicação em torno de 10 a 11 metros de profundidade, aproximadamente. Aqui já atracam embarcações maiores, do tipo, exemplo: os transatlânticos. Eles param aqui na frente. Eles vêm pra cá e a gente monta toda uma estrutura para receber esses turistas. Oferecemos nossa cidade e nossa cultura, nossas internadas. A gente oferece internet, sala de câmbio.

Param também navios de gado, que têm capacidade de 25 mil cabeças de gado. Teve um agora há poucos dias. Tem um odor maravilhoso [risos]. Toda a cidade sabe quando o navio do gado está no Porto pelo cheiro ruim que ele deixa, das fezes dos animais.

Tem também o navio Rolon Roloff, que traz carros. Este está para chegar. O nome dele é Rolon Roloff, porque a carga entra e sai, rodando. Esse navio tem capacidade para cinco mil carros. Só para vocês terem uma ideia.

E param aqui outros navios, como os de fertilizantes, como esses que vocês estão vendo aí. Para fazer essa parte aqui, do Porto Novo, eles tiveram que limpar o canal, e na época não havia tanta preocupação com a natureza como há hoje. Então após essa limpeza do canal, que eles chamaram terraplenagem, eles limparam tanto esse canal e depositaram esses sedimentos de um lado, que virou aquela ilha, que eu falei para vocês que era uma ilha artificial. Ela foi criada pelo homem, pelos que fizeram essa terraplenagem.

Aqui é a ilha da base. Comando do 5º Distrito Naval. Daqui que partem os helicópteros que fazem salvamentos em alto mar, na água, nos estados: Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul. Mas o nome dela é Ilha do Terrapleno, devido à terraplenagem que foi feita.

Passando para cá [apontando novamente para o mapa], essa é a área do Superporto. Essa área aqui, nós consideramos ela como privada. Daí eu pergunto para vocês: o que significa privado? [silêncio]

-Bloqueada. (Julio, grav. 28/08/2012)

- O colega não utilizou a palavra correta, mas está certo, o sentido é esse. E por que será que é bloqueado? [silêncio...] E se eu perguntar para vocês o que é uma coisa pública? (Guia Portuária, grav. 28/08/2012)

- O que todo mundo usa. (Julio, grav. 28/08/2012)

- Então privado é o contrário do público. É para alguns, não é para todos. Apenas alguns têm permissão para entrar. É o caso daqui. A área do Superporto a gente considera ela privada, porque elas foram alugadas, arrendadas para algumas empresas, que chamamos de terminais. Então elas têm uma concessão de tantos anos lá. E elas utilizam a área para entrada e saída dos seus produtos.

Elas têm os berços delas, e cada uma recebe o seu produto. O TECON, por exemplo, é um terminal de contêineres, que são umas caixas grandes, de ferro que serve para guardar, ou armazenar produtos. Lá chegam contêineres de tudo, até de roupas. Depois os proprietários vendem para as lojas e nós compramos posteriormente.

Tem o Estaleiro/Rio Grande, que também tem área própria deles. Tem a BUNGE fertilizantes. Tem a BUNGE alimentos, que trabalha com alimentos, e outros. Nesses locais só atracam navios, dos produtos que eles trabalham.

Aqui no Porto Novo, podemos receber qualquer tipo de embarcação, desde que respeite aquele calado que falei para vocês.

Quando ocorre de recebermos um navio que não tem pés para atracar no berço aqui, as chatas, as barcas vão até eles, nos chamados Dolfs, em alto mar, a embarcação vai até lá, leva os trabalhadores com lanchas. Quem são os trabalhadores, os profissionais que vão operar aqui ali. Levam um guindaste na própria barcaça, ou do próprio navio, guincho de bordo, como chamam, que é que nem aquela concha que

vocês viram e cada navio tem o seu. Se ele tem que chegar aqui, e tem que chegar mais leve, a barça vai lá esvaziar um pouco. Então recebemos primeiro as barças daquele navio e depois o navio. (Agente Portuária, RD Vanzin, grav. 28/08/2012)

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Paula. **Letramentos de adultos em processo de alfabetização: Reflexos de escolarização nas práticas de leitura.** Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.
- AMARAL, Trícia T.B. **A abordagem de imagens em atividades de leitura de um livro didático do 1º ano do Ensino Fundamental: Perspectivas de letramento para além do escrito.** Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Católica de Pelotas, 2012.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochninov). **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 11. ed. São Paulo: HUCITEC, 2004.
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética e criação verbal.** São Paulo : Martins Fontes, 1992 [1952-53/1979. p. 277-326].
- BALTAR, Marcos. Letramento radiofônico na escola. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v.8, p. 563-580, set./dez.2008.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Edits.); GUARESCHI, P. A. (Trad.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)>. Acesso em: 13 abr. 2011.
- BUNZEN, Clécio. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula. **Letramentos:** rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 99-120.
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Educação e os estudos atuais sobre letramento. Entrevista concedida por Maria de Lourdes Dionísio, da Universidade do Minho, a Nilcéa Pelandré e Adriana Fischer. **Perspectiva:** Revista do Centro de Ciências da Educação – UFSC, Florianópolis, v.25, n.1, 209-224, jan/jun. 2007.
- \_\_\_\_\_. Literacias em contexto de intervenção pedagógica: um exemplo sustentado nos Novos Estudos de Literacia. **Revista Educação – UFSM**, v.31, n.1, 2007. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2007/01/a6.htm>. Acesso em 26 de junho 2012.
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes; OLIVEIRA, Mónica; MARTINS, Lurdes; CUNHA, Lúcia. (Com)viver com as letras ou do que foram e como foram as oficinas das novas experiências com a literacia no Vale do Minho. In: GONÇALVES, A.; VIANA,

F.L.; DIONÍSIO, M.L. **Dar vida às letras: promoção do livro e da leitura – prêmio europeu de inovação na leitura.** Vale do Minho: Comunidade Intermunicipal, 2007. P. 46-58.

DICKEL, Adriana ; COMIN, Camila . Convergência entre áreas de conhecimento: os requerimentos da prática de ensino de língua portuguesa: a linguagem em foco. In: Otilia Lizete de O. M. Heinig; Cátia de Azevedo Fronza. (Org.). **Diálogos entre Linguística e Educação.** 1ed.BLUMENAU: EDITORA DA FURB, 2011, v. , p. 117-130.

FIAD, Raquel S.; SILVA, Lilian L.M. Escrita na formação docente: relatos de estágio. **Acta Scientiarum.** Language and Culture. Maringá, v.31, n.2, p.123-131, 2009.

FISCHER, Adriana. **A construção de letramentos na esfera acadêmica.** 2007. 340 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

\_\_\_\_\_. “Dimensões escondidas” e “instrução explícita” em práticas de letramento acadêmico: o caso do relatório de projeto em um curso de Engenharia de Portugal. **Linguagem & Ensino:** Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras / Universidade Católica de Pelotas. – v.1, n.1 (1998) Pelotas, RS: Educat, p.487-504, 2012.

FISCHER, Adriana. Crianças argumentam? – Uma proposta de produção de sentidos com resenha crítica. In: CONGRESSO DE LINGUA E LITERATURA E ENCONTRO CATARINENSE DE LITERATURA INFANTO-JUVENIL, 2005, Joaçaba. **Anais, IV COLL I ECLIJ – A literatura permite conhecer e viajar.** Joaçaba: Unoesc, 2005. p.87-91.

FISCHER, Adriana. **Um processo de produção de sentidos:** o texto dissertativo em uma 4a série do Ensino Fundamental. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística (UFSC). Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Brasil, 2001.

FISCHER, Cristina. **Produção escrita na alfabetização no âmbito do ensino de nove anos: Relações entre leitura, escrita e configuração textual.** Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Católica de Pelotas, 2011.

GEE, J. P. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. **Journal of Adolescent & Adult Literacy,** v. 8, n. 44, 2001, p. 714-725.

GERALDI, C., FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (orgs.). **Catografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a).** Campinas, SP: Mercado das Letras/ALB, 1998.

GERALDI, J.W. **Portos de passagem.** São Paulo : Martins Fontes, 2003.

GOULART, Cecília. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista brasileira de educação,** São Paulo, v.11, n.33, p. 450-460, set./ dez. 2006.

KLEIMAN, Ângela. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Produção Editorial, 2005. Disponível em: [http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletras/biblioteca\\_professor/arquivos/5710.pdf](http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletras/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf). Acesso em: 27 jul.2011.

\_\_\_\_\_. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação – UFSC, Florianópolis**, v. 8 n.2, jul./ dez 2010. p.01-23.

\_\_\_\_\_. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**.7.ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.

LEITE, Sérgio.A.S. Alfabetização e letramento: notas sobre o processo de alfabetização escolar. In: **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas: Komedi, 2008. p.21-45.

MARCUSCHI, Luiz A. **Gênero Entrevista: uma análise dos elementos não-verbais da conversação**. Disponível em: [http://artigos.netsaber.com.br/resumo\\_artigo\\_13893/artigo\\_sobre\\_genero\\_entrevista:\\_uma\\_analise\\_dos\\_elementos\\_não-verbais\\_da\\_conversação](http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_13893/artigo_sobre_genero_entrevista:_uma_analise_dos_elementos_não-verbais_da_conversação). Acesso em 22 nov. 2011.

MILLS, Kathy. Discovering design possibilities through a pedagogy of multiliteracies. **Journal of Learning Design**, v.1, n.3, p.61-72, 2006.

MORATO, Edwiges M. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Christina. **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2004.

NUCCI, Eliane P. Alfabetizar letrando: um desafio para o professor. In: LEITE, S.A.S. (ed.) **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas: Komedi, 2008. p.47-74.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Ângela. (Orgs.) **Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações**. Natal: EDUFRN, 2008.

PINHO, Márcia. **Análise textual de produções autorreflexivas de alunos de Pedagogia: Interface Sociocognitiva dos letramentos acadêmicos**. Dissertação de Mestrado, UCPel, Pelotas, 2012.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola / Roxane Rojo, Eduardo Moreira [orgs.]**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264p. (Estratégias de Ensino; 29).

\_\_\_\_\_. Multiletramentos. <http://prezi.com/nxtpnj4utrnrq/desafios-a-linguistica-aplicada-e-a-educacao-para-os-multiletramentos/> Acesso em outubro de 2011.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando?** Língua Portuguesa : ensino fundamental / Coordenação, Egon de Oliveira Rangel e Roxane Helena Rodrigues Rojo . - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

\_\_\_\_\_. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.



\_\_\_\_\_. Alfabetização e letramento: Sedimentação de práticas e (des)articulação de objetos de ensino. **Perspectiva**: Revista do Centro de Ciências da Educação – UFSC, Florianópolis, v. 24, n.2, p. 393-417, jul./ dez. 2006.

\_\_\_\_\_. **A prática da linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000. (Coleção As faces da Linguística Aplicada).

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

SOBRAL, A. U. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin / Adail Sobral. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. *Série Ideias sobre Linguagem*.

STREET, Brian. Dimensões “Escondidas” na Escrita de Artigos Acadêmicos. Tradução de Armando Silveiro e Adriana Fischer. **Perspectiva**: Revista do Centro de Ciências da Educação – UFSC, Florianópolis, v. 8 n.2, jul./ dez. 2010.

\_\_\_\_\_. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Paper entregue após a Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade, 2003. Disponível em:  
<http://telecongresso.sesi.org.br/templates/header/index.php?language=pt&modo=biblioteca&act=categoria&cdcategoria=22>. Acesso em: 10 nov. 2003.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies. Design of social futures. In: COPE, Bill; KALANTZIS (Eds.). **Multiliteracies**. Literacy learning and design of social futures. London/New York: Routledge, 2000. p. 9-37.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação** / 16.ed. – São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação – capítulos 1 e 2).

TINOCO, Glícia M. Azevedo de M. **Projetos de Letramento: ação e formação de professores de língua materna**. 2008, Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

\_\_\_\_\_. Pluralidade Cultural, Projeto de Letramento, **Formação docente**: Ressignificações possíveis. 2008. P. 285-306.

TOLCHINSKY, Liliana; Montsenat Bigas; Catalina Barragan (2012): Pedagogical practices in the teaching of early literacy in Spain: voices from the classroom and from the official curricula, *Research Papers in Education*, 27:1, 41-62.

VÓVIO, Cláudia L.; SOUZA, Ana Lúcia S. Desafios metodológicos em pesquisa sobre letramento. In: KLEIMAN, Ângela; MATÊNCIO, Maria de Lourdes M. (Orgs.). **Letramento e formação do professor**: Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 41-64.

\_\_\_\_\_. Discursos sobre a leitura: entre a unidade e a pluralidade. *Revista Perspectiva*, UFSC, Florianópolis, Santa Catarina, v.28, n 1 . 2010, p. 01- 27.

