

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM LETRAS E LINGUÍSTICA

CECILIA BARBOSA LINS AROUCHA

**AUTORREFLEXÕES DE UMA PROFESSORA COMO AGENTE DE
LETRAMENTO EM PRÁTICAS SITUADAS DE CURSO TÉCNICO SUBSEQUENTE
EM COMPUTAÇÃO GRÁFICA DO INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO**

MACEIÓ

2019

CECILIA BARBOSA LINS AROUCHA

**Autorreflexões de uma professora como agente de letramento em práticas
situadas de Curso Técnico Subsequente em Computação Gráfica do Instituto
Federal de Pernambuco**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Letras e Linguística –
PPGLL - da Universidade Federal de Alagoas
como requisito parcial para obtenção do grau
de Doutora em Linguística

Orientadora: Prof.^a Dra. Lúcia de Fátima
Santos

MACEIÓ

2019

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

A771a Aroucha, Cecília Barbosa Lins.

Autorreflexões de uma professora como agente de letramento em práticas
situações de Curso Técnico em Computação Gráfica do Instituto Federal de
Pernambuco / Cecília Barbosa Lins Aroucha. – 2019.

264 f. : il. color.

Orientadora: Lúcia de Fátima Santos.

Tese (doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas.
Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura.
Maceió, 2019.

Bibliografia. f. 235-245.

Apêndices: f. 246-264.

1. Letramento. 2. Professores de ensino técnico. 3. Prática docente. 4. I. Título.

CDU: 81'33:371.133

Ata da 203ª Sessão da Defesa de Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas.

Aos vinte e seis dias do mês de setembro de 2019, foi instalada a 203ª banca de Defesa de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, às catorze horas nas dependências da Faculdade de Letras, a que se submeteu a discente **CECÍLIA BARBOSA LINS AROUCHA** da área de concentração em LINGUÍSTICA, apresentando o trabalho intitulado "AUTORREFLEXÕES DE UMA PROFESSORA COMO AGENTE DE LETRAMENTO EM PRÁTICAS SITUADAS NO CURSO TÉCNICO EM COMPUTAÇÃO GRÁFICA DO INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO", como requisito parcial para a obtenção do grau de DOUTORA, conforme o disposto no regulamento deste Programa, e tendo como Banca Examinadora já referendada pelo Colegiado do Curso os seguintes professores doutores: Profa. Dra. Lúcia de Fátima Santos (Orientadora – PPGLL/Ufal), Profa. Dra. Rossana Viana Gaia (Ifal), Prof. Dr. Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti (Ifal), Prof. Dr. Sérgio Ifa (PPGLL/Ufal) e Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira (PPGLL/Ufal), sob a presidência da primeira. Analisando o referido trabalho, a Banca Examinadora atribui o conceito

aprovada
de Lúcia de Fátima Santos, Rossana Viana Gaia, Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti, Sérgio Ifa, Maria Inez Matoso Silveira.

DEDICATÓRIA

A Deus, que permitiu que tudo acontecesse.

A Maria José Duarte e a nossos amigos sempre presentes...

A meus pais, Marcílio e Dayse, meu alicerce...

A meu esposo Vinícius e a meu filho Mateus,
concebido e nascido durante a escrita desta tese.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha orientadora, Professora Lúcia de Fátima, por ter confiado em mim e por ter desenvolvido este trabalho comigo com muito zelo, respeito e carinho. Agradeço-lhe também por entender as minhas dificuldades e por ter tido paciência para me ajudar a solucioná-las, tanto no meio acadêmico como no pessoal. A sua grandeza, professora, não pode ser traduzida nestas breves palavras.

À Professora Rita Zozzoli, a minha gratidão pelo apoio, carinho e por ter me acolhido na UFAL e por ter me conduzido nos primeiros meses do curso.

Aos professores e à Coordenação do Programa de Pós Graduação em Letras e Linguística e aos funcionários da Secretaria deste Programa, Wesslen e Seu Johnny.

Aos professores Ricardo Jorge, Rita Souto, Rossana Gaia, Inez Matoso e Sérgio Iffa por todas as contribuições enriquecedoras e valiosas para a finalização deste trabalho.

Aos amigos do PPGLL, em especial a Roseane Santana, por toda a sua parceria e apoio inestimáveis. E por todas as trocas e risadas, agradeço a Silvana Maria, Samuel Barbosa, Cristiane Souza, Fábio, Juliana Lima, Danielle Cândido, Vanessa Soares, Lívia Dayane, Ivandelma, Lilian Soares, André Cordeiro, Álvaro e muitos outros que fizeram a minha temporada na UFAL parecer mais leve.

Aos amigos de longa data, que de alguma maneira contribuíram para este trabalho: Carolina Leal, Jaciara Gomes, Noádia Íris, Aguinalda Filha, Raldeli Santos, Maria Lúcia, Josimere Maria e Davi.

Aos meus pais, por tudo que sempre fizeram por mim, por Mateus e Vinícius, com muito amor e por terem me ensinado a buscar a realização dos meus sonhos.

A meu esposo Vinícius, por tanto amor e cuidado, pela companhia frequente nas viagens entre Maceió e Recife, pelo apoio irrestrito e incondicional durante o

curso e por entender a importância deste estudo na minha vida, sobretudo, quando eu precisei estar ausente. Agradeço-lhe por me ajudar a realizar mais um sonho.

A meu filho Mateus, que ainda em meu ventre, me acompanhou nas madrugadas, se mexendo muito, para me lembrar de que eu não estava sozinha, me motivando a escrever e a lutar pela conclusão deste trabalho...

Aos meus irmãos, Ludmila, Edylla e Francisco de Assis, por todo incentivo e força, em especial a Francisco de Assis, meu xodó, que sempre me pedia que terminasse logo, para lhe dar mais atenção.

À tia Denise, pelos conselhos e por todo apoio, e às vovós, Dulce e Edylla, pelas orações. Aos avós Djalma (in memoriam) e Marcilio (in memoriam) por todo carinho.

A Neide e Adriana, por toda colaboração e cuidado comigo, com Vinícius e com Mateus.

À equipe gestora do Campus Olinda: Luciana Padilha, Luciana Tavares, Sandra Luppi, Isadora, Milenne, Elton e Felipe e aos amigos e colegas de profissão: Swanne, Carol, Lívia, Magdala, Dora, Fernando Ivo, Paulo e Kléber.

Aos estudantes da turma de primeiro período CGVOL2017.1, por terem aceitado fazer parte desta pesquisa e por contribuírem tanto com minha formação.

À Glória Duarte, à vovó Isabel por tanto me incentivarem e rezarem por mim e a todos nossos amigos que já se foram, mas estão sempre presentes em meus pensamentos e em minha vida.

“É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa, inserida na área de Linguística Aplicada, tem por objetivo refletir sobre as práticas situadas de uma professora-pesquisadora como agente de letramento em uma turma de um Curso Técnico Subsequente de Computação Gráfica, em um Campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). Também objetiva descrever e discutir como a professora constrói com os estudantes práticas discursivas de escrita e de leitura sob uma perspectiva dos letramentos; analisar as aulas da professora na referida turma sob a perspectiva metodológica da pesquisa-ação e problematizar indícios de responsividade na escrita dos estudantes, com base nas orientações adotadas pela professora. Para tanto, a pesquisa pauta-se nas reflexões propostas por Zeichner (1993), para quem a reflexão, o estudo e a atualização contribuem sobremaneira com o papel desempenhado pelo professor em sala de aula; na concepção de linguagem, dialogismo e responsividade do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2002 [1929]; BAKHTIN, 2011 [1952-53]), correlacionada com as perspectivas de letramento (FREIRE, 1967; STREET, 1984, 2011; KLEIMAN, 1990, 1991, 2001, 2006b, 2008a, 2008b; SOARES, 1999, 2002; BARTON, HAMILTON, 2000; SANTOS, 2007, 2015; FIAD, 2011, 2016) e, ainda, na concepção de agente de letramento elaborada por Kleiman (2006a, 2006b). Também ancora-se nas abordagens sobre os Novos Estudos do Letramento (NEL), com base nas contribuições de Barton (1994), Street (1984, 2011, 2014); Gee (2008); na discussão sobre letramento escolar e letramento acadêmico (KLEIMAN 1995, 2006A, 2006B, 2008A, 2008B; BUNZEN 2010; TINOCO 2010; VÓVIO E DE GRANDE 2010; ZAVALA 2011). Os resultados obtidos demonstram que as práticas discursivas de leitura e de escrita propostas pela professora contribuíram para a sua atuação de modo responsivo sobre o trabalho realizado e ampliaram sua formação e atuação como agente de letramento. As práticas situadas da professora promoveram reflexões a respeito dos temas discutidos com os estudantes, os quais demonstraram responsividade nos diferentes eventos de letramento desenvolvidos durante as aulas.

Palavras-chave: Autorreflexão, letramento, agente de letramento, professora-pesquisadora, responsividade.

ABSTRACT

This research is inserted in the area of Applied Linguistics and it aims to reflect on the situated practices of a teacher-researcher as a literacy agent in a class of a Computer Graphics Technical Course, on a Campus of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Pernambuco (IFPE). It also tries to describe and discuss how the teacher builds with students discursive writing and reading practices from a literacy perspective; analyze their classes in their own class from the methodological perspective of action research and problematize evidence of responsiveness in students' writing, based on the guidelines adopted by the teacher. Therefore, the research is based on the reflections proposed by Zeichner (1993), for whom reflection, study and updating contribute greatly to the role played by the teacher in the classroom; in the conception of language, dialogism and responsiveness of the Bakhtin Circle (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2002 [1929]; BAKHTIN, 2011 [1952-53]), correlated with the perspectives of literacy (FREIRE, 1967; STREET, 1984, 2011; KLEIMAN, 1990, 1991, 2001, 2006b, 2008a, 2008b; SOARES, 1999, 2002; BARTON, HAMILTON, 2000; SANTOS, 2007, 2015; FIAD, 2011, 2016) and also in the conception of literacy agent elaborated by KLEIMAN (2006a, 2006b). It is also anchored in approaches to New Literacy Studies (NEL), based on contributions from Barton (1994), Street (1984, 2011, 2014); Gee (2008); in the discussion about school literacy and academic literacy (KLEIMAN 1995, 2006A, 2006B, 2008A, 2008B; BUNZEN 2010; TINOCO 2010; VÓVIO AND GRANDE 2010; ZAVALA 2011). The results show how the discursive reading and writing practices proposed by the teacher contributed to her responsive performance on the work performed and expanded her training and acting as a literacy agent. The situated practices of the teacher promoted reflections on the topics discussed with the students, which demonstrated responsiveness in the different literacy events developed during the classes.

Keywords: Self-reflection, literacy, literacy agent, researcher teacher, responsiveness.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Cópia da reportagem utilizada para a discussão com os estudantes.	116
Figura 2 - Campanha contra o abandono dos animais.....	137
Figura 3 - Página 1 da atividade sobre coesão e coerência.....	146
Figura 4 - Página 2 da atividade de coesão e coerência.....	147
Figura 5 - Sequência tipológica 1, de Bill Waterson.	193
Figura 6 - Sequência tipológica 2, Salmo 23 de Davi.....	193
Figura 7 - Folha 1 de respostas do grupo de Matias, Márcia, Mariana, Andreia e Janaína.....	202
Figura 8 - Folha 2 de respostas do grupo de Matias, Márcia, Mariana, Andreia e Janaína.....	203
Figura 9 - Comentário da estudante Ivanice.....	208
Figura 10 - Comentário do estudante Matias	209
Figura 11 - Comentário da estudante Mylleny.....	211

LISTA DE QUADROS

Quadro I - Geração de dados e usos dos instrumentos de pesquisa de 2017.....	76
Quadro II Planejamento das aulas de Português Instrumental do primeiro período do Curso de Computação Gráfica com ações planejadas e ações realizadas de fato...82	
Quadro III – Produções dos estudantes sujeitos de pesquisa.....	85
Quadro IV – Matriz curricular do Curso Técnico em CG	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CDU	Cidade Universitária
CG	Computação Gráfica
CTAV	Curso Técnico em Artes Visuais
CTCG	Curso Técnico em Computação Gráfica
CVV	Centro de Valorização à Vida
DINTER	Doutorado Institucional
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FALE	Faculdade de Letras
FIC	Formação Inicial Continuada
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFPE	Instituto Federal de Pernambuco ou Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
LA	Linguística Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MINTER	Mestrado Institucional
NEL	Novos Estudos de Letramento
PAC	Programa de Aceleração do crescimento
PNC	Plano Nacional de Cultura
PPC	Plano Pedagógico do Curso
PPGLL	Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TV	Televisão
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
Unesco	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.
UPE	Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	20
1.1 A sala de aula como espaço de interações sociais	21
1.1.1 Letramento: um pouco de história	22
1.1.2 O modelo autônomo de letramento	27
1.1.3 O modelo ideológico de letramento	34
1.1.4 Os Novos Estudos do Letramento (NEL) e a perspectiva dialógica da linguagem.....	38
1.1.5 O letramento escolar	42
1.1.6 O letramento do professor	45
1.1.7 O professor sujeito reflexivo e agente de letramento	50
1.1.8 Eventos de letramento desenvolvidos no planejamento escolar	62
2 ABORDAGEM METODOLÓGICA E O CONTEXTO DA PESQUISA	67
2.1 A pesquisa qualitativa	67
2.2 Os instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa	74
2.2.1 A observação participante, os diários e as notas de campo.....	77
2.2.2 As gravações em áudio e a transcrição das aulas gravadas.....	78
2.2.3 A coleta documental: o questionário sociocultural, o planejamento das aulas e as produções dos estudantes.....	79
2.2.3.1 O questionário sociocultural	79
2.2.3.2 O Planejamento das aulas	80
2.2.3.3 As produções textuais dos estudantes	85
2.3 O contexto da pesquisa	86
2.3.1 O Instituto Federal de Pernambuco	86
2.3.2 Olinda: um pouco de sua história	88
2.3.3 O Campus Olinda, local da pesquisa	90
2.3.4 O Curso Técnico em Computação Gráfica, o Plano Pedagógico de Curso, a Ementa Curricular e o Português Instrumental.....	91
2.3.5 Os sujeitos participantes da pesquisa	95

2.3.5.1 A turma do primeiro período de Computação Gráfica	95
2.3.5.2 Os sujeitos de pesquisa	96
2.3.5.2.1 A professora pesquisadora Carmem	97
2.3.5.2.2 O estudante Matias	99
2.3.5.2.3 A estudante Janaína.....	101
2.3.5.2.4 A estudante Ivanice	104
2.3.5.2.5 A estudante Mariana	106
2.3.5.2.6 A estudante Mylleny	109
3. PROBLEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DA PRÁTICA DA PROFESSORA.....	112
3.1 Práticas discursivas construídas com os estudantes	112
3.2. Caracterização da professora como Agente de Letramento	125
3.3 A interação da professora com os estudantes	128
3.3.1 O atendimento aos estudantes.....	129
3.3.2 A abordagem dos aspectos linguísticos e discursivos.....	133
3.3.3 O incentivo aos posicionamentos dos estudantes.....	144
3.3.4 Orientações da professora sobre as atividades propostas.....	160
3.4 Análise de indícios de responsividade na compreensão escrita dos estudantes, com base nas orientações adotadas pela professora.	178
CONSIDERAÇÕES FINAIS	215
REFERÊNCIAS.....	226
APÊNDICES	238

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi motivado pelo desejo de uma professora¹ em observar os reflexos de sua formação na sua prática docente e, por conseguinte, aperfeiçoar-se para oferecer melhores propostas de ensino para o desenvolvimento de práticas situadas que dialogassem com o seu público e com as teorias que ela se propôs a estudar como professora de Língua Portuguesa, após um intervalo de tempo distante da sala de aula. Nesse ínterim que durou três anos, a professora se afastou do papel de docente e assumiu o papel de discente no Curso Superior de Direito. Porém essa graduação foi interrompida após sua nomeação em um concurso público como docente de Língua Portuguesa, fato que a levou de volta à docência e postergou a sua formação jurídica para um momento futuro.

Ao retornar para a carreira docente, a professora percebeu que precisava retomar leituras que respaldassem a sua atuação em sala de aula. Então, além do desejo,urgia a necessidade desse aprimoramento como professora e como pessoa, considerando que as pesquisas em Linguística não pararam de se realizar, dialogando com novas e antigas teorias. Sob essa necessidade de a formação ter um caráter contínuo, Zeichner (1993) defende a importância de o professor sempre se atualizar estudando e fazendo pesquisas com a finalidade de melhorar a sua prática e, assim, obter condições de participar do processo de conhecimento de forma mais ativa e satisfatória. Esse autor também reforça os ganhos do professor que reflete a partir de sua prática e que estimula o estudante de licenciatura, futuro professor, a adotar essa conduta. Por concordar com o supracitado autor, como também diante da necessidade pessoal já mencionada, a professora decidiu ampliar mais a sua formação no curso de Doutorado.

¹ Embora neste trabalho os papéis de professora e de pesquisadora estejam imbricados durante a pesquisa, no decorrer do texto e no momento da análise, quando utilizo a terceira pessoa para me referir à professora, assumo o papel de pesquisadora e proponho um distanciamento do papel de professora, visando a uma observação mais criteriosa, com um distanciamento necessário para analisar com maior rigor os dados.

No desenvolvimento da pesquisa de doutorado, após estabelecer a trajetória de estudos teóricos, relacionando-os com as disciplinas estudadas e o projeto de pesquisa, a etapa seguinte consistia em alinhá-los ao percurso metodológico e delimitar a área de atuação e os sujeitos de pesquisa. A professora aceitou o desafio de se disponibilizar a percorrer um caminho de reflexão e de autoconhecimento proporcionado pela sua participação como sujeito de sua própria pesquisa. Entretanto, em alguns momentos, o desafio não se constituiu em uma tarefa fácil de ser realizada, exatamente por representar uma imersão em suas práticas situadas, confrontando-as com o seu planejamento e com as teorias estudadas. Assim, deu início à pesquisa, inspirada na vontade de acertar em suas escolhas, mesmo sabendo que nem sempre as desempenhou do modo mais satisfatório, como ela expressa na discussão sobre os dados, na seção Problematização e análise da prática da professora.

O desenvolvimento desta pesquisa foi realizado na sede provisória do Campus Olinda² do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, doravante (IFPE), localizado na cidade de Olinda³, no estado de Pernambuco, local em que a professora-pesquisadora atua como docente. A pesquisa teve como objetivo geral refletir sobre as práticas situadas de uma professora-pesquisadora como agente de letramento (KLEIMAN, 2006a, 2006b) em uma turma de um Curso Técnico de Computação Gráfica, cujas aulas observadas foram do componente curricular Português Instrumental⁴, ministrado pela referida professora.

O agente de letramento é, segundo Kleiman (2006a), representado pela figura do agente social que promove ações discursivas em contextos nos quais os outros atores sociais interagem e modificam a sua realidade em benefício do grupo inteiro, que pode ser formado por uma turma de estudantes ou por membros de uma comunidade, à medida que se verifique a necessidade de sua atuação. Quando o

² Os dados do Campus Olinda serão disponibilizados mais adiante, na seção 2, de Metodologia.

³ Segundo o IBGE, a população estimada da cidade em 2018 era de 391.835 pessoas; e no ano de 2017, referentes ao Ensino Médio, o número de matrículas era de 12.820; o número de docentes no era de 926 e o número de estabelecimentos de ensino era de 57. Disponível em: (<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/olinda/panorama>)

⁴ Essa é a denominação do componente curricular na proposta curricular do Instituto Federal de Pernambuco.

agente social desempenha ações sociais e discursivas em eventos que promovem o letramento, em contextos específicos como na instituição de ensino, entende-se que ele atua como agente de letramento. Pautada nesse conceito, a professora-pesquisadora analisou nesta pesquisa as maneiras como conduziu as suas práticas pedagógicas como agente de letramento.

A discussão sobre agente de letramento foi correlacionada com outras abordagens, como a de letramento, amplamente estudada por pesquisadores, em trabalhos como Freire (1967), Street (1984, 2011, 2014), Barton (1994), Kleiman (1990, 1991, 1995, 2001, 2006a, 2006b, 2008a, 2008b), Soares (2002 e 2009), Santos (2007 e 2015), Gee (2008), Bunzen (2010), Tinoco (2010), Vóvio e De Grande (2010) e Zavala (2011), Fiad (2011 e 2016), como veremos mais adiante na seção dos Pressupostos Teóricos. O termo letramento já recebeu diferentes acepções, como por exemplo, quando se associava às qualidades de alfabetizado e de letrado do sujeito, e é entendida na atualidade como um “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2008a, p. 19).

Esta pesquisa está inserida na Linguística Aplicada, doravante LA, em conformidade com discussões dessa área como Moita Lopes (2006). E por adotarmos a perspectiva dialógica de linguagem, consideramos essencial para o nosso referencial teórico discutirmos algumas das reflexões de Bakhtin/Volochínov (2002 [1929]) Bakhtin (2011 [1952-53]), que ecoam na concepção de ensino utilizada, como também a concepção de língua como interação social, a qual se realiza por meio de enunciados. Na relação interlocutiva, esses enunciados, ao veicularem discursos produzidos pelos falantes, ligam-se a discursos já existentes, os quais contribuem para a formação de outros discursos. Essa é uma das razões pelas quais Bakhtin/Volochínov (2002 [1929]) considera a língua dialógica, pois os seus enunciados estão estritamente relacionados e dialogam entre si continuamente. A esse respeito, os autores afirmam que “todo discurso é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso e da resposta antecipada” (BAKHTIN, 2014 [1934-1935], p. 89).

Santos de Lima e Santos (2014, p.5) reiteram a importância da perspectiva dialógica para o embasamento da prática de ensino, porque

[...] proporciona uma integração entre aspectos linguísticos e discursivos. Para que haja a instauração de outros discursos, que acontecem em função da compreensão, é necessário que se analise para além da materialidade linguística do texto, como também que o leitor valha-se de conexões com conhecimentos e informações anteriores associadas a elementos implícitos ou explícitos no texto. A falta dessas informações, concebidas como conhecimento de mundo, pode comprometer o processo de compreensão.

Inserido no contexto das perspectivas bakhtinianas, o conceito de responsividade não poderia deixar de ser observado nesta pesquisa, pois o entendemos como necessário à interação entre os sujeitos de linguagem. Esse conceito é compreendido como a capacidade do interlocutor de emitir respostas ao locutor por meio de enunciados, pois conforme o autor, cada enunciado pede, precisa de uma resposta. Para Bakhtin (2014 [1934-1935], p. 90), a “compreensão e a resposta estão fundidas dialeticamente e reciprocamente condicionadas, sendo impossível uma sem a outra.” O locutor pode, antes mesmo de dirigir a sua pergunta ao interlocutor, refletir a respeito de uma maneira de formular a sua pergunta visando obter a resposta que almeja. Baseado em todas essas informações, a relação se estabelece entre os locutores, pois de acordo com Bakhtin (2014 [1934-1935]):

[...] o falante tende a orientar o seu discurso, com o seu círculo determinante, para o círculo alheio de quem compreende, entrando em relação dialógica com os aspectos desse âmbito. O locutor penetra no horizonte alheio de seu ouvinte, constrói a sua enunciação no território de outrem, sobre o fundo aperceptivo do seu ouvinte (BAKHTIN, 2014, [1934-1935], p. 91).

Outros fatores também são considerados na relação interlocutiva, como a idade dos sujeitos, relação de intimidade que eles estabelecem, posição social, contexto e outros. Segundo Bakhtin (2014 [1934-1935]), “a compreensão ativa [...] determina uma série de inter-relações complexas, de consonâncias e multissonâncias com o compreendido, enriquecido de novos elementos. É justamente com essa compreensão que o falante conta” (p. 90-91), e a compreensão ocorre por meio da linguagem, tão importante para que a comunicação e as relações entre os sujeitos se estabeleçam.

Assim, esta pesquisa toma como base os conceitos supracitados para responder ao seu objetivo geral de refletir sobre as práticas situadas de uma professora-pesquisadora como agente de letramento em uma turma de um Curso Técnico de Computação Gráfica, em um Campus do IFPE. Também adota como objetivos específicos: descrever e discutir como a professora constrói com os estudantes práticas discursivas de escrita e de leitura sob uma perspectiva dos letramentos; analisar as aulas da professora na referida turma sob a perspectiva metodológica da pesquisa-ação; e problematizar indícios de responsividade na escrita dos estudantes, com base nas orientações adotadas pela professora.

A partir desses objetivos, utilizamos como norteadoras três questões de pesquisa, quais sejam:

- 1- Como a professora constrói práticas discursivas de escrita e de leitura sob uma perspectiva dos letramentos?
- 2- A atuação da professora corresponde à caracterização de agente de letramento?
- 3- Ao responder às orientações da professora, como os estudantes expressam responsividade?

Com base nesses objetivos e questões norteadoras, buscamos também apresentar contribuições válidas para o trabalho desenvolvido pela professora, analisando e discutindo sobre as suas práticas discursivas, construídas na interação com os estudantes durante as aulas de Português Instrumental sobre as quais ela refletiu. Enfim, julgamos que a pesquisa irá oferecer subsídios para uma conduta da professora pautada nos estudos do letramento que possibilitarão um melhor aproveitamento dos conhecimentos que os estudantes apresentam durante as aulas e, ainda, que traga aos estudantes e à professora benefícios que sejam utilizados para além dos muros da instituição de ensino.

Para a apresentação deste trabalho de pesquisa, constituímos três seções. A primeira seção, intitulada “Pressupostos teóricos”, apresenta um panorama a respeito das teorias que nos guiaram para o embasamento desta pesquisa, como alguns dos estudos iniciais sobre letramento; os dois modelos de letramento mais utilizados; as relações que se estabelecem entre a linguagem e os sujeitos de linguagem e os Novos Estudos do Letramento, doravante NEL. Além disso, nos

debruçamos sobre os desdobramentos dos estudos do letramento, incluindo os eventos de letramento nos quais o/a professor/a pode atuar como agente, promovendo práticas sociais e situadas que levem à construção do conhecimento conjuntamente com os/as estudantes, bem como alguns aspectos concernentes às reflexões feitas pelo/a professor/a, que pode vir a obter um desempenho mais profícuo quando assume uma postura reflexiva.

A segunda seção deste trabalho, nomeada como “A abordagem metodológica e o contexto da pesquisa”, expõe o percurso metodológico desenvolvido pela professora pesquisadora em suas aulas de Língua Portuguesa Instrumental, cujos registros foram realizados por meio de dez horas de gravação em áudios das aulas, de anotações de quatorze diários da professora e por meio de trinta atividades escritas dos estudantes, os quais serviram de instrumentos de pesquisa.

A terceira seção, intitulada “Problematização da prática da professora”, apresenta as análises dos dados, coletados quando foram desenvolvidas as práticas discursivas e situadas de escrita e de leitura com os estudantes. Aspectos norteadores para as análises serão discutidos nessa seção, na qual verificaremos a atuação da professora como agente de letramento. Outro aspecto a ser estudado nas interações decorrentes das práticas situadas consiste em analisar as formas de responsividade dos estudantes com relação ao que a professora lhes solicitava. Para tanto, selecionamos os dados que mais se mostraram representativos para a discussão.

E, por fim, as “Considerações finais” apresentam algumas reflexões produzidas a partir da realização deste estudo, como os momentos em que a professora conseguiu atuar de fato como agente de letramento, promovendo práticas de leitura e de escrita que provocaram reflexões nos estudantes a respeito de questões linguísticas e discursivas. A partir dessas discussões, retomamos também alguns conceitos adotados, com base nas orientações teórico-metodológicas que fundamentaram este estudo, como também buscamos responder aos objetivos e às questões norteadoras da pesquisa.

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Na discussão teórica apresentada nesta seção, recorreremos a reflexões sobre letramento realizadas por Freire (1967), Street (1984, 2011, 2014), Kleiman (1990, 1991, 2001, 2006b, 2008a, 2008b), Soares (2002 e 2009), Santos (2007 e 2015), Fiad (2011 e 2016). Sobre os Novos Estudos do Letramento (NEL), mencionamos as contribuições de Street (1984, 2011, 2014), Barton (1994) e Gee (2008). Para um aprofundamento sobre os temas Letramentos, Letramento Escolar e Letramento Acadêmico, utilizamos os subsídios teóricos de Kleiman (1995, 2006a, 2006b, 2008a, 2008b), Bunzen (2010), Tinoco (2010), Vóvio e De Grande (2010) e Zavala (2011). E a respeito de dialogismo e responsividade, recorreremos às reflexões de Bakhtin/Volochínov (2002 [1929]) e Bakhtin (2011 [1952-53]). Além de todos esses teóricos, há outros cujas discussões serviram de apoio ao desenvolvimento do referencial teórico da pesquisa e que serão mencionados ao longo da seção.

Como o nosso intuito foi desenvolver uma investigação que propusesse a reflexão sobre a atuação docente da professora-pesquisadora como agente de letramento, assim como sobre as práticas desenvolvidas com os estudantes no contexto da sala de aula, entendemos algumas categorias como fundamentais para o desenvolvimento deste estudo, quais foram: ensino, dialogismo, responsividade, letramento, produção textual e gêneros discursivos.

A seção está constituída por meio das seguintes subseções: 1.1 A sala de aula como espaço de interações sociais; 1.1.1 Letramento(s): um pouco de história; 1.1.2 O modelo autônomo de letramento; 1.1.3 O modelo ideológico de letramento; 1.1.4 Os Novos Estudos do Letramento (NEL) e a perspectiva dialógica da linguagem; 1.1.5 O letramento escolar; 1.1.6 O letramento do professor; 1.1.7 O professor sujeito reflexivo e agente de letramento; 1.1.8 Eventos de letramento inseridos no planejamento escolar.

1.1 A sala de aula como espaço de interações sociais

A sala de aula constitui-se em um universo complexo que faculta aos seus frequentadores a construção do conhecimento por meio de diversas perspectivas. A cada aula podem surgir discussões suscitadas por práticas sociais nas quais se cristalizam opiniões, se constroem e se desconstroem conceitos, ideologias, verdades e mentiras que se estabelecem entre os sujeitos de linguagem. Devido ao fato de caracterizar-se como um ambiente tão favorável à construção do conhecimento escolarizado, faculta o surgimento e o desenvolvimento de pesquisas nas áreas de Educação, Sociologia, Linguística e, mais precisamente, na Linguística Aplicada, área na qual se insere este estudo.

Na referida área, a relação com as questões sociais constitui-se de um aspecto intrínseco à caracterização de pesquisas desenvolvidas. Segundo Moita Lopes (2006, p. 102), a LA entende o sujeito como um ser social e preconiza a “problematização da vida social, na intenção de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial”. Assim, o autor entende que, ao se colocar em evidência a vida social e as práticas de linguagem, surgem reflexões a respeito da construção do conhecimento, o que, por sua vez, leva a uma melhor compreensão da vida em sociedade.

Acreditamos que essas ações representam benefícios para toda a sociedade, pois entendemos que a educação é uma das bases para uma sociedade mais humana, mais igualitária e mais preocupada com o outro. À medida que os sujeitos passam a usar a linguagem e aprendem a refletir a respeito dela, utilizam-na para modificar a sua realidade, eles poderão desenvolver trabalhos conjuntamente, gerando benefícios para a sociedade como um todo, seja na comunidade que residem, seja nos seus seios familiares, ou em seus locais de trabalho ou de estudo. A responsabilidade por essas ações de linguagem compete a cada sujeito na interação com o outro, principalmente quando eles se reúnem com o intuito de provocar mudanças, podendo começar nas instituições nas quais estudam, e prosseguindo com essas transformações para além dos muros da instituição de ensino, como também defendem os estudos de Vygotsky (1994 [1984]), que

serviram de inspiração para o desenvolvimento de pesquisas feitas nas áreas de Educação e Psicologia.

A LA concebe a sala de aula como um espaço em que os sujeitos se constituem nas interações que estabelecem. Nesse sentido, esta pesquisa focaliza uma análise com dados que são produzidos em aulas de Língua Portuguesa do componente curricular Português Instrumental do Curso Técnico em Computação Gráfica oferecido pelo IFPE, no Campus Olinda. Nessas aulas a orientação adotada toma como base os estudos do letramento, que será abordado no tópico seguinte.

1.1.1 Letramento: um pouco de história

No Brasil, embora o termo letramento ainda não tivesse sido cunhado pelos estudiosos da área à época de Paulo Freire⁵, podemos dizer que o pedagogo é considerado um precursor desses estudos no país. Tal educador entendia a alfabetização como responsável pela cidadania e, em suas discussões, relacionava a compreensão de mundo do educando com práticas de leitura e de escrita, o que configurava-se, segundo Barton (2000, p. 168), como “um trabalho de autorreflexão crítica e de conscientização”, importantes pilares da “educação de cunho emancipatório” desenvolvida por Paulo Freire (1985 citado por Barton 2000, p. 168). Sendo assim, compreendemos que, quando aquele autor propunha práticas sociais de leitura e de escrita, levando em conta os conhecimentos construídos anteriormente e provocava reflexões no educando, ele já estava semeando noções do que mais tarde viria a ser chamado de letramento.

Freire (1967) defendia a alfabetização e a conscientização como inseparáveis e estendia esse princípio a qualquer tipo de aprendizado, além de entender a educação como libertadora, principalmente no que dizia respeito à herança brasileira de povo colonizado, em que havia uma nítida separação entre a elite letrada e a

⁵ “Educador brasileiro, criador do método inovador no ensino da alfabetização, para adultos, trabalhando com palavras geradas a partir da realidade dos alunos. Seu método foi levado para diversos países” Disponível em: https://www.ebiografia.com/paulo_freire/.

outra camada da população, que não era sequer alfabetizada. Sendo assim, o autor defendia a tomada de consciência do sujeito a partir da educação com viés libertador, que o tornaria um sujeito crítico, autônomo e reflexivo, ciente de seu lugar e de seu papel no mundo. E ao professor, caberia dialogar com o educando para estabelecer trocas de conhecimento que contribuiriam com o desenvolvimento de um sujeito político e conhecedor de seus direitos.

As contribuições de Paulo Freire ainda ecoam no Brasil e em outros países onde seus livros podem ser lidos e discutidos. O seu legado para a Educação é considerável, pois trouxe à tona questões que dizem respeito à atuação do professor e dos estudantes no processo de aquisição do conhecimento, elaborou críticas aos modelos vigentes à época em que começou a discutir a respeito da Educação e do ensino e propôs novas alternativas que levavam os estudantes a refletirem a respeito de seu papel na sociedade e no mundo, considerando seus conhecimentos adquiridos antes de chegarem às instituições escolares e ainda, a pensarem a respeito do que lhes era ensinado e proposto, com a finalidade de torná-los mais que meros reprodutores daquilo que lhes era dito, mas agentes do processo de construção do conhecimento, autônomos e livres para pensar e refletir a respeito de questões sociais, culturais e concernentes ao cotidiano institucional.

O autor propunha um ensino dialógico, no qual cada educando era parte integrante do processo e também responsável por ele, tendo influenciado a alfabetização de adultos e de crianças no Brasil, onde os estudos a respeito do tema letramento podem ser considerados relativamente recentes⁶, pois apenas na década de 80 os especialistas começaram a se aprofundar a respeito. Uma das precursoras nesse sentido foi Kato (1986), para quem a língua falada culta era “consequência do letramento” e Tfouni (1988) tratou de distinguir letramento de alfabetização.

Outra pesquisadora que contribuiu para a discussão concernente ao letramento – mais especificamente no âmbito acadêmico – foi Kleiman (1991), que levou em conta a complexidade desse conceito e o fato de ele ainda não ter sido

⁶ Ainda que esta pesquisa tenha sido realizada entre os anos de 2015 e 2019, decidimos manter o termo “recentes” quando empregado pelos autores que os consideraram adequado quando começaram a estudar a temática em meados de 1980.

dicionarizado. Naquele momento, discutir sobre letramento na academia representava algo como um experimento, que visava ao desligamento dos estudos sobre os efeitos da escrita na sociedade e no ensino pré-escolar, que se voltavam para o aprendizado da escrita.

Conforme essa autora, naquela época, o termo letrado designava aquele sujeito que tinha sido capaz de desenvolver a linguagem e, ainda, que possuía habilidade para refletir sobre sua própria linguagem, fazendo uso da função metalinguística da língua. Ela explica que ser letrado e ser alfabetizado eram conceitos distintos, pois a criança poderia ser considerada letrada por estar envolvida em eventos de letramento, embora ainda não fosse alfabetizada. Alguns adultos também vivenciam a condição de não serem alfabetizados e ainda assim conseguem interagir socialmente em específicos eventos de letramento.

As discussões a esse respeito também se aprofundaram com Soares (2009), a qual discorre sobre a trajetória percorrida desde o lançamento do termo letramento até o seu estabelecimento na contemporaneidade. Segundo a autora, o termo associa-se semanticamente a alfabetismo/analfabetismo e a letrado/iletrado. Ela retirou as definições para esses termos do Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, que assim os conceitua: “alfabetizado, aquele que sabe ler; analfabeto, aquele que não sabe ler e escrever; letrado, versado em letras, erudito; e iletrado, aquele analfabeto ou quase analfabeto” (SOARES, 2009, p. 16). Esses conceitos mostram como o sentido dado à palavra foi se transformando e se apropriando de significados com o decorrer do tempo e, conforme o seu uso, tornava-se frequente e relevante.

Soares (2009), em seu texto, explica que, apesar de o Dicionário Aurélio não trazer a definição de letramento, outro dicionário editado há aproximadamente meio século, intitulado Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa⁷, de Caldas Aulete, atribuiu o significado de escrita ao termo, porém Soares o considerou antigo e antiquado, além de fazer referência ao verbo letrar, que significava investigar,

⁷ Dicionário cujas três primeiras edições foram em Lisboa (1881, 1925 e 1948) e a quarta, de 1963, foi a primeira editada no Brasil. A edição a qual o texto de Soares (2009) se refere é de 1974 e é a terceira editada no Brasil (SOARES, 2009, nota de rodapé, p. 16).

soletrar, conceitos bem distantes do que se entendia por letramento à época do lançamento do seu texto.

Na década de 90, os dicionários brasileiros não haviam apresentado definições compatíveis com o sentido atribuído ao termo letramento utilizado na contemporaneidade. Entretanto, Soares (2009) esclareceu que letramento, oriundo do latim *littera*, tratava-se de uma versão do termo em inglês *literacy*, que significa “o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (SOARES, 2009, p. 17), e a autora reforça que o fato de saber usar a escrita causa um impacto bastante significativo para o sujeito e para o grupo social no qual ele se encontra, com relação a aspectos psíquicos, sociais, políticos, cognitivos e culturais.

Destarte, Soares (2009, p. 18) definiu o letramento como “o resultado de uma ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo⁸ como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Além disso, a autora reiterou que não existe somente uma diferença etimológica entre os termos alfabetismo e letramento. Para ela, há que se considerar o entendimento feito para cada termo pela população e, ainda, não se pode esquecer que o primeiro refere-se àqueles que somente aprenderam a ler e escrever e, o segundo, corresponde aos que se apropriaram “da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam” (SOARES, 2009, p. 19).

A autora afirma que, anteriormente as pesquisas e as discussões concentravam-se somente no tema analfabetismo, o que denotava um grande número de sujeitos nessa condição. Foram mudanças ocorridas nesses grupos que possibilitaram o surgimento de práticas sociais de leitura e de escrita que despertaram o interesse dos estudiosos, que antes se preocupavam apenas com aqueles que não sabiam ler e escrever e hoje pesquisam sobre as relações sociais entre aqueles que vivenciam o letramento a cada dia, sendo analfabetos ou não. O aumento de estudos a respeito do letramento gerou a valorização do tema por

⁸ Uma vez que autores como Soares (2009) consideram adequado o emprego do termo “indivíduo” para referir-se a sujeito, neste estudo conservaremos o emprego do termo associado ao autor que julgar pertinente o seu uso. Entretanto, nós adotaremos o termo sujeito em nossa pesquisa por julgá-lo mais coerente com o referencial teórico utilizado na realização desta pesquisa.

setores da sociedade brasileira que anteriormente não se preocupavam com o analfabetismo.

Paralelamente aos estudos sobre letramento no Brasil, não se pode deixar de referendar as contribuições de Street (1984, 2014), que desenvolveu profícuo estudo sobre esse tema, classificando-o em dois modelos: o autônomo e o ideológico. O primeiro focaliza as habilidades individuais dos sujeitos e privilegia a forma e o uso dos textos produzidos no ambiente escolar, sem maiores pretensões de observar os acontecimentos e fatores externos ao texto. Também considera o processo de produção textual, muitas vezes, semelhante a algo mecânico, como uma habilidade cognitiva que nem todos possuem. Já o segundo modelo considera as interações entre os sujeitos de linguagem não apenas no seu contexto escolar e propõe práticas discursivas de leitura e escrita as quais perpassam por valores sociais, ideológicos, histórico e culturais presentes no cotidiano desses sujeitos.

A notoriedade ao termo letramento foi atribuída pelos estudiosos da Linguística e da Educação, com os estudos de Kleiman (1995), que tem publicado diversas obras a respeito do letramento e de suas implicações para o ensino de língua materna. Nossa pesquisa ancora-se em um dos conceitos de letramento proposto por Kleiman (2008a) que ampliou a discussão sobre a realização de práticas sociais em contextos diversos e se expandiu, pois antes a escola era entendida como o único contexto possível ao empreendimento de determinadas práticas e até então classificava os estudantes em alfabetizado ou não alfabetizado, conforme os conhecimentos adquiridos em tais práticas.

Outra ideia importante, defendida por Kleiman (2008a), está relacionada ao caráter dinâmico, mutável e contextualizado das práticas de letramento daqueles que têm a função de alfabetizar, que devem ter a consciência de que tais práticas “estão determinadas pelas condições efetivas de uso da escrita, pelos seus objetivos, e mudam à medida que essas condições também mudam” (p. 19). Some-se a essa ideia o fato de o letramento ser um “fenômeno” [...] que “extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita” (p. 20).

A autora considera a escola como um local muito suscetível e expressivo para a realização das agências de letramento e desaprova a postura das instituições de ensino que privilegiam apenas uma prática de letramento, a alfabetização, entendida pela autora como “o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola” (KLEIMAN, 2008a. p.20); e também, as que não concebem o letramento como “prática social” (IDEM), a despeito do que fazem outras agências de letramento “como a família, a igreja, a rua – como lugar de trabalho – as quais mostram orientações de letramento muito diferentes” (KLEIMAN, 2008a, p.20).

Sendo assim, concordamos com a referida autora quando reconhece a existência e legítima a importância de outros locais nos quais o letramento acontece e, igualmente, julgamos necessário que essa percepção seja mais divulgada para que a instituição de ensino passe a valorizar os outros locais que perfazem agências de letramento e, com isso, promova a compreensão de que não cabe somente à escola exercer o papel de única agência de letramento. Porém, o entendimento desse papel da escola vincula-se ao que se concebe como letramento. Nesse sentido, propomos uma discussão sobre os modelos de letramento, assim designados por Street (1984).

1.1.2 O modelo autônomo de letramento

Conforme já mencionamos, Street (1984), ao estudar o letramento, o classificou em dois modelos, o autônomo, predominantemente até então, e o ideológico, configurado como uma alternativa ao modelo pré-existente, e sendo utilizado por nós nesta pesquisa. Tal categorização propiciou o surgimento de grandes reflexões, que incluem o processo de aquisição do letramento, e os seus efeitos, ou as “consequências sociais do letramento” (STREET, 2014, p. 43).

As classificações formuladas por Street (1984, 2014) resultaram em muitas investigações objetivando melhorar o ensino de língua materna. O modelo

autônomo, criado por esse autor “tende a se basear na forma de letramento do ‘texto dissertativo’, prevalente em certos círculos ocidentais e acadêmicos, e a generalizar amplamente a partir dessa prática restrita, culturalmente específica” (STREET, 2014, p. 44) e ainda, “pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associa-o a ‘progresso’, ‘civilização’, liberdade individual e mobilidade social” (STREET, 2014, p. 44).

Kleiman (1995) foi uma das representantes desses aprofundamentos e explica que o modelo autônomo de letramento ainda é muito empregado em alguns ambientes escolares nos quais predominam as práticas de escrita. Corroborando com o exposto, Street (2014) afirma que o emprego desse modelo é amplamente aceito pela Unesco e por entidades que se concentram na alfabetização. Esse predomínio deve-se à crença de essas práticas contribuírem para o desenvolvimento do letramento e se sustenta na ideia de que esse modelo, por priorizar as práticas de escrita, pode ser fortemente relacionado ao progresso e à civilização, como defendem alguns “círculos ocidentais e acadêmicos” (STREET, 2014, p. 44).

Essa ideia de progresso e de civilização estarem acompanhados pelo frequente uso da variedade escrita da língua é discutida por Gnerre (1987), o qual afirma que o sujeito que faz parte de um grupo social que busca uma posição de prestígio na sociedade depara-se com um sentimento de renúncia daquilo que ele sabe para aceitar com veemência o que o texto escrito informa. Se, por um lado, essa atitude é importante para a concretização do desejo de tornar-se parte do rol de sujeitos de prestígio na sociedade letrada, por outro lado, o autor ressalta o quanto vem a ser prejudicial essa perspectiva que toma como referência as elites cultas da sociedade no que tange à hipervalorização da escrita alfabética em detrimento de outras culturas orais, ágrafas ou com diferentes usos de escrita que também devem ser objeto de estudo, tanto pelo impacto social quanto por seu destaque no âmbito cognitivo.

Além disso, o autor explica que, na busca por uma variedade padrão, surgem movimentos linguísticos que acabam voltando-se para o modelo da escrita mais utilizado em ambientes acadêmicos por atender às necessidades de expor conteúdos produzidos nesses ambientes. Gnerre (1987) comenta que o modelo de escrita escolhido se distancia bastante de gêneros comuns à modalidade oral e

compreende que esse movimento acompanha um tipo considerado de sutil dominação que perpassa pelo convencimento dos sujeitos dominados de que, ao permitirem que a sua língua torne-se parecida com a dos dominantes, eles terão acesso ao progresso que acompanha a civilização.

Entendemos que, historicamente, uma credibilidade maior foi dada à modalidade escrita de uso da língua, por representar uma forma visível de registro, de prova de um diálogo ocorrido ou mesmo de um documento ou contrato assinado, averbado. Entretanto, julgamos perigosa a hipervalorização de uma modalidade da língua em detrimento de outra, pois entendemos que ambas constituem modos importantes através dos quais os sujeitos de linguagem estabelecem interação em sociedade e acreditamos que cabe ao professor, por meio de suas práticas situadas, trabalhar para a desconstrução desse discurso que coloca em evidência apenas a modalidade escrita e não considera a relevância da modalidade oral de uso da língua, como refere-se Marcuschi (2008, p.34), com relação ao continuum tipológico.

A respeito da relação entre as modalidades escrita e oral, apresentamos o posicionamento de Kleiman (2008a) que compreende a primeira modalidade como tão produtiva e completa que o processo de interpretação seguiria unicamente a lógica do texto escrito, sem conexão alguma com a oralidade. Diferentemente da escrita, a modalidade oral apresenta aspectos que se modificam em função do interlocutor. Esses aspectos também podem vir a influenciar a estrutura do texto oral, cuja interpretação “estaria ligada à função interpessoal da linguagem, às identidades e relações que interlocutores constroem, e reconstroem, durante a interação” (KLEIMAN, 2008a, p. 22).

Concordamos e entendemos que as duas modalidades de uso da língua apresentam características distintas a depender do contexto em que são utilizadas, todavia não podemos deixar de considerar a importância e o papel da cultura oral para a formação de uma sociedade e, ainda, das relevantes contribuições dessa modalidade para construir e desenvolver o conhecimento dos sujeitos, e também, estabelecer e manter as relações sociais.

A respeito dessas duas modalidades, Marcuschi (2008, p. 34) afirma que “as relações entre fala e escrita não são óbvias nem lineares, pois elas refletem um

constante dinamismo fundado no continuum que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua”. O autor afirma também que cada modalidade da língua tem a sua relevância, considerados os seus empregos e as sociedades nas quais foram mais difundidas. O autor destaca a importância das culturas oral e escrita para o desenvolvimento da humanidade, e lembra que, em algumas sociedades, uma modalidade obteve maior destaque que em outras, mas que é uma opção equivocada julgar uma como superior a outra. Ele reitera os seus valores conforme os seus usos, épocas e culturas, pois

[...] assim como a fala não apresenta propriedades intrínsecas negativas, também a escrita não tem propriedades intrínsecas privilegiadas. São modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas (MARCUSCHI, 2008, p. 35).

O autor apoia-se nessa perspectiva a qual equipara as duas modalidades em condição de igualdade, ainda que no mundo real, a base das negociações formais exija o domínio da escrita. Entretanto, alguns grupos valorizam sobremaneira o texto em sua modalidade escrita, como os defensores do modelo autônomo de letramento, os quais julgam que o texto escrito pode ser compreendido a partir da sua própria estrutura e o contexto de produção não é considerado necessário para o entendimento do texto escrito, o qual apresenta as seguintes características:

I) a correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo; II) a dicotomização entre a oralidade e a escrita; e III) a atribuição de ‘poderes’ e qualidades intrínsecas à escrita, e, por extensão, aos povos ou grupos que a possuem (KLEIMAN, 2008a, p.22, grifo da autora).

Com relação à primeira característica, a autora mostra os resultados de uma pesquisa que apontaram que “o tipo de ‘habilidade’ que é desenvolvido depende da prática social em que o sujeito se engaja quando ele usa a escrita” (KLEIMAN, 2008a, p. 25), criando a ideia de que somente os sujeitos escolarizados desenvolveram habilidades cognitivas. A autora alega que há vários problemas em associar a escrita ao desenvolvimento cognitivo, como o surgimento de associações perigosas e que promovam a disseminação do preconceito, quando um grupo escolarizado é comparado a outro não escolarizado, como se o primeiro fosse o ideal e o outro, desvalorizado.

Sabemos do risco que se corre ao associar valores a padrões sociais únicos e acreditamos que o professor que tem como um de seus papéis orientar e também contribuir para a formação de opiniões deve ficar atento a essas associações e não permitir que elas se perpetuem em sala de aula. Acreditamos que o professor tem uma parcela de responsabilidade acerca dos discursos que circulam em sala de aula, sabendo que é lá que pode nascer, se repetir e ecoar um discurso de ódio e se disseminar, ou que ele pode ser combatido através de discussões e de reflexões a respeito dos efeitos de sentido que surgem a partir da emissão de opiniões preconceituosas, ou pouco esclarecidas, pelos sujeitos envolvidos nas interações em sala de aula.

A segunda característica discutida por Kleiman (2008a) trata da dicotomização da oralidade e da escrita, que tende a considerar a escrita mais planejada, organizada e formal que os textos orais, que por sua vez, aparentam mais informalidade e menos planejamento. Segundo a autora, as perspectivas bakhtinianas sobre a concepção dialógica da linguagem e sobre a polifonia revelam que as semelhanças entre as modalidades da língua são muito mais frequentes e valiosas que as diferenças.

Concordamos com Kleiman (2008a) e acreditamos que são inúmeras as contribuições de Bakhtin a respeito da interação dos sujeitos pela linguagem através da produção de enunciados. As suas reflexões até hoje repercutem na Linguística e são utilizadas no ensino de língua materna, bem como as influências da perspectiva dialógica da linguagem que deve ser considerada em todas as instâncias das relações humanas. É por meio do diálogo entre os sujeitos que se dá a voz ao outro e o sujeito reflete a respeito de seus posicionamentos e dos pontos de vista do outro. Esse sujeito que desenvolve o hábito da reflexão a partir da valoração do outro torna-se capaz de pensar, repensar e avaliar suas opiniões, crescendo como sujeito de linguagem na sociedade e permite-se olhar mais para o mundo ao seu redor.

E a respeito da dicotomização das modalidades oral e escrita da língua mencionada por Kleiman (2008a), Marcuschi (2008) explica:

Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante (MARCUSCHI, 2008, p. 17).

O autor defende que as diferenças entre as modalidades falada e escrita podem ser “analisadas na perspectiva do uso e não do sistema” (p. 43), explicando que as duas não devem ser consideradas dicotômicas e ainda, que cada uma tem a sua devida importância para o desenvolvimento da sociedade e para as relações humanas.

Para Gnerre (1987), existem regras pautadas nas relações sociais estabelecidas entre o falante e o ouvinte que determinam os atos de fala. São essas regras que vêm definir quando e o que falar e, ainda, qual variedade linguística utilizar para o entendimento entre o falante e o ouvinte, que pode chegar a prever o que será dito. Essa previsão acontece principalmente entre aqueles sujeitos que circulam por esferas da sociedade onde a variedade “padrão” tem vez. Sendo assim, o autor explica que nem todos têm acesso a essa variante de “prestígio”, a essa norma “cultura”, sistema cultural que se fixa através da modalidade escrita (grifos do autor). Esses que se utilizam da variante culta da língua ocupam posições de prestígio econômico e social, o que lhes confere autoridade e poder, corroborando a ideia de que uma variedade linguística tem valor conforme seus falantes também o têm.

Acrescentando a discussão sobre relações de poder, Gnerre (1987, p. 22) compara a linguagem a um arame farpado que restringe o acesso ao poder. A título de ilustração, ele explica que, para circular no âmbito jurídico, é importante não somente ser um conhecedor da língua, mas também do léxico e de tudo aquilo que concerne a essa área, como os termos e expressões utilizadas pelos seus integrantes. Em tempo, à medida que esse conhecimento facilita a comunicação entre os membros dessas comunidades e contribui para a instituição da identidade do grupo, exclui a possibilidade de outros falantes que não têm acesso a essas informações participarem desses grupos.

Consideramos que a atribuição de poderes à escrita e a povos que a utilizam, terceira característica do modelo de letramento pode ser associada ao pensamento de Gnerre (1987), quando ele explica que o sistema cultural é fixado através da modalidade escrita e isso torna essa modalidade mais acessível a uma esfera da sociedade e menos acessível a outra parcela da população. Essa desigualdade resulta em uma diferenciação entre os sujeitos que atuam nas duas esferas, o que leva ao fortalecimento de discursos sócio-historicamente difundidos de que aqueles que dominam a modalidade escrita possuem mais poder e prestígio do que aqueles que não o fazem, chegando alguns a afirmarem que a escrita potencializa a completude do homem, e outros há que acreditam na escrita como responsável pelo aumento da produtividade, pela emancipação da mulher, pelo avanço espiritual, pela distribuição da riqueza, ajudando a disseminar a ideia de marginalização dos sujeitos que não dominam a escrita, considerando-os fracassados.

Entendemos que, quando o modelo autônomo privilegia a modalidade escrita da língua, ou quando o professor se utiliza desse modelo e reproduz esse discurso, incorpora uma instância de poder a qual o modelo lhe concede, por ser conhecedor de normas da língua escrita que nem sempre o estudante já domina. O modelo autônomo de letramento, de certa maneira, concede poder ao professor por possuir saberes distintos do estudante, saberes valorizados pela esfera acadêmica e, ainda, adquiridos muito anteriormente ao tempo em que o estudante, muitas vezes, situa-se em uma posição de inferioridade com relação ao docente e a esses conhecimentos os quais o estudante ainda está adquirindo processualmente no contexto acadêmico.

Tomando como base o que foi discutido por Kleiman (2008a) a respeito do modelo autônomo de letramento, entendemos que, embora esse modelo tenha sido durante muito tempo largamente utilizado no Brasil, os estudos a respeito do ensino de língua materna começaram a mostrar o quanto ele parece ser inadequado. O contexto social e político brasileiro e suas questões sociais e culturais reforçaram a necessidade do desenvolvimento de pesquisas voltadas para os quesitos de ensino e aprendizagem, que culminaram no favorecimento do modelo ideológico de letramento, considerando os resultados predominantemente positivos dessas

investigações os quais atraem adeptos de diferentes áreas de estudo voltadas para o ensino de língua materna.

1.1.3 O modelo ideológico de letramento

O segundo modelo de letramento proposto por Street (1984), embora ainda contenha algumas características do primeiro, opõe-se a ele em alguns aspectos, como a valorização do contexto de produção textual para o processo interpretativo e admite também a existência das relações de poder que se verificam nas relações sociais. Kleiman (2008a) observa que, para Street (1984),

[...] as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida (STREET, 1984, citado por Kleiman, 2008a, p. 21).

Diante do exposto, entendemos que, ao considerarmos os locais de realização das práticas de letramento, as necessidades dos sujeitos envolvidos e, ainda, a maneira como o professor os orienta para que eles interpretem e discutam a respeito dos conhecimentos adquiridos, não podemos separar essas ações sociais do que se entende por ideologia, porque essas escolhas por si só já demonstram a manutenção da ideologia, presente em cada detalhe levado para a sala de aula.

De acordo com Kleiman (2008, p. 21), esse modelo vincula práticas orais a práticas letradas permitindo assim um diálogo entre essas duas áreas, correspondendo a um avanço no que se entende a respeito de letramento. E destaca que as práticas de letramento demonstram as vertentes culturais que existem em uma sociedade e, mais ainda, como determinados aspectos estruturais do poder se organizam. Outro ponto importante levantado pela autora no que concerne ao modelo ideológico proposto por Street (1984) corresponde ao fato de que ele possibilita mudanças nas práticas de letramento conforme a situação e o contexto em que se executam, fato que apoia a capacidade de adaptação à realidade social dessas práticas.

Alguns atributos desse modelo de letramento levam Kleiman (2008b) a defendê-lo como apropriado ao ensino de língua materna. Para tanto, a autora ressalta que é primordial estudar e refletir sobre essas práticas de forma contextualizada, considerando tudo que as envolve, como um todo e não de modo isolado. Compartilhamos desse entendimento, pois ele configura-se “completo” e complexo, prima não somente pela escrita, mas também por uma leitura e produção textual contextualizadas e abrange fatores históricos, sociais e culturais, elementos típicos de práticas de linguagem.

Nesse sentido, entendemos que os participantes envolvidos e ainda suas necessidades e seus objetivos reais a serem desempenhados integram essa totalidade. Essa preocupação com a organização e o planejamento das ações caracteriza esse modelo como inovador e inspirador para os professores que não precisam abordar determinados conteúdos de língua de forma mecânica, mas objetivando compreender a língua e, mais ainda, onde, como e de que modo ela pode ser utilizada.

A partir do entendimento de Kleiman (2008a) a respeito do letramento, julgamos importante propor práticas discursivas que consideram o contexto social, que não estudam a língua de um modo mecânico, pois a contextualização fornece subsídios para o desenvolvimento de práticas situadas que valorizam os conhecimentos oriundas de grupos sociais variados. Sendo assim, quando o professor expande seus horizontes e volta-se para o contexto de realização da sua prática pensando nos sujeitos de linguagem e em suas reais necessidades, ele deixa de preocupar-se somente com aspectos estruturais da língua.

Outra vantagem resultante da apropriação do professor do modelo ideológico é que ele passa a ver como aspectos linguísticos podem ser abordados e discutidos em situações reais de uso, oportunizando ao professor fazer adaptações à forma como vai explanar os conteúdos ao seu público, com isso é capaz de provocar reflexões nos estudantes e produzir mais conhecimento em conjunto. Assim sendo, entendemos que não há razões para diminuir a importância e nem o argumento de autoridade desses grupos, mas se permitir relativizar alguns argumentos até então amplamente confiáveis. Essa seria mais uma das contribuições desse modelo na

opinião de Kleiman (2008a), uma vez que permite refletir a respeito da “construção dos contextos de aprendizagem” (p. 56).

Muitas pesquisas apontam justificativas em defesa do letramento e ratificam a quantidade de ganhos resultantes de sua aplicação na área da educação. Conforme Street (1993, p. 9, citado por KLEIMAN, 2008a, p. 38) declara, estudos etnográficos do letramento podem atestar “sua significância para diferenciações que são feitas com base no poder, na autoridade, na classe social, a partir da interpretação desses conceitos pelo pesquisador” e o autor sustenta que, caso o letramento seja observado por esse prisma, é bem mais coerente “do ponto de vista da pesquisa acadêmica, admitir e revelar, de início, o sistema ideológico utilizado, pois assim ele pode ser abertamente estudado, contestado e refinado” (STREET, 1993, p. 9, citado por KLEIMAN, 2008a, p. 38).

Zeichner (1998) defende que haja uma maior interação entre os pesquisadores que se propõe a investigar professores em salas de aula e os professores participantes de pesquisas feitas em salas de aula, pois nem sempre os pesquisadores voltam para os locais de pesquisa para divulgar seus resultados a aqueles que com eles colaboraram. Havendo essa integração maior, os resultados passam a ser compartilhados entre os envolvidos na investigação e os benefícios tendem a aumentar, considerando que um dos objetivos de uma pesquisa deve ser concentrados em oferecer uma contrapartida profícua para ao menos parte dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Ou seja, segundo o autor, é necessária uma integração dos “produtos das pesquisas de professores no ensino e nos programas de formação de professores” para gerar mudanças estruturais (p.11), como por exemplo, passar a compreender com mais seriedade os dados obtidos e “o conhecimento produzido pelos professores como um conhecimento educacional a ser analisado e discutido” (p. 11).

Agindo assim, cresce o respaldo entre os pesquisadores, os professores e as instituições de ensino nas quais o estudo ocorre. Essas ações constituem um movimento que aproxima as pessoas e valoriza o trabalho feito por elas e, de alguma maneira, esse relacionamento pode vir a oferecer benefícios junto aos responsáveis pelo desenvolvimento e planejamento de políticas públicas voltadas para a educação. Segundo o autor supracitado, grande é a responsabilidade dos

acadêmicos “na produção de conhecimentos educacionais que suportem as reformas escolares e a política de desenvolvimento profissional dos professores” (p.12) e cabe a eles tentar fazer essas alianças entre os professores.

Por entendermos que se deve levar em conta as interações sociais que constituem o sujeito como um todo, considerando os conhecimentos dos estudantes muito antes do seu ingresso na escola e por julgarmos que tais aprendizados são importantes na sua constituição como sujeitos de linguagem, pautamo-nos nesta pesquisa no conceito de letramento ideológico defendido por Street (1993). E apoiamo-nos nas considerações de Kleiman (2008) quando conclui que “o modelo ideológico do letramento, que leva em conta a pluralidade e a diferença, faz mais sentido como elemento importante para a elaboração de programas dentro dessas concepções pedagógicas” (KLEIMAN, 2008a, p. 57), tendo suscitado grandes contribuições do modelo ideológico do letramento para o ensino de língua materna.

Assim, pensamos que revelar desde cedo qual modelo de letramento seguido traz inúmeras vantagens para o pesquisador e para os participantes da pesquisa, pois auxilia a edificar o relacionamento que muitas vezes ainda está sendo iniciado, pautando-se na clareza e na honestidade de ambas as partes. Além disso, podemos dizer que o *modus operandi* do pesquisador se fortalece com a fundamentação teórica presente nos argumentos de seu discurso. Ou seja, quando o posicionamento teórico se reflete na prática docente este se torna mais seguro e ciente de suas ações, o que nem sempre pode vir a se realizar de fato, mas que também pode configurar-se em mais um momento de discussões entre os participantes, seja para refutar ou reiterar os discursos presentes em sala de aula e contribuindo, dessa maneira, para a construção do conhecimento.

Entendemos que a classificação de Street (1984) dos modelos de letramento é de fundamental importância para o estudo dos letramentos e para esta pesquisa. Ambos os modelos têm suas qualidades e são amplamente utilizados em muitas instituições de ensino em diferentes regiões. Todavia, o modelo autônomo não nos parece ser tão adequado quando privilegia a modalidade escrita da língua e deixa de lado a modalidade oral da língua durante o processo de construção do conhecimento. Entendemos que as duas modalidades são relevantes para as

relações humanas, para a aquisição do conhecimento e para o desenvolvimento da linguagem.

1.1.4 Os Novos Estudos do Letramento (NEL) e a perspectiva dialógica da linguagem

Vygotsky (1984[1994]) considera a sala de aula um local que testemunha grandes momentos de interação entre o professor e os alunos, e essa interação possibilita a efetivação do processo de ensino e aprendizagem. Já Bakhtin/Volochínov (2002 [1979]) afirmam que é através da interação entre os sujeitos de linguagem que as relações entre os sujeitos se estabelecem. Esses sujeitos de linguagem, estudantes ou professores, realizam práticas sociais e práticas de letramento e acreditamos que as respostas aos enunciados podem tomar corpo de formas variadas no processo de construção de conhecimento que se vivifica em um ambiente educacional como a sala de aula, no qual surgem interações dos mais variados tipos por meio de práticas sociais orientadas pelo professor, inspirado nos componentes curriculares estudados, nos assuntos trabalhados e na progressão temática e seguida pelos estudantes, pessoas do discurso as quais interagem a maior parte do tempo, evocando papéis discursivos distintos na relação interlocutiva.

A partir do entendimento de que o ambiente escolar promove a construção do conhecimento dos estudantes, concordamos com a conceituação de eventos de letramento de Kleiman (1995), para quem, no ambiente escolar como um todo, podem ocorrer atividades nas quais se observa a utilização da escrita como “parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas” (KLEIMAN, 1995, p. 40), tendo a escrita como o que há de mais importante dentro do modo de interpretação e de construção do sentido.

O interesse nos estudos do letramento é crescente, cujos resultados contribuem para a exploração do tema nas instituições de ensino, tanto nas

modalidades falada e escrita de uso da língua, como na relação com as imagens e a construção do sentido dos textos em que estão inseridas. Tome-se como exemplo o grupo formado por teóricos como Barton (1994), Street (1984, 2003, 2011, 2014) e Gee (2008) que desenvolveram uma perspectiva chamada de Novos Estudos de Letramento (NEL) ou New Literacy Studies (NLS) por meio da qual intensificaram os destaques acerca dos aspectos social e cultural do letramento.

Almeida e Santos (2016 p. 3) atribuem a consolidação efetiva do letramento enquanto realidade social a essa perspectiva, que o considera como prática social. Essa abordagem desencadeou novas reflexões a respeito da leitura e da escrita, primando por seus contextos reais de uso em sociedade. Essas autoras (2016) julgam como um consenso entre aqueles que compõem o grupo dos que pesquisam os Novos Estudos do Letramento que

[...] a escrita não se reduz apenas a uma mera habilidade cognitiva que é somente exercitada e dicotomizada nos ambientes escolares, mas, ao contrário, extrapola os usos desse espaço, fazendo sentido nas atividades diárias dos sujeitos, ainda que não percebam, e constituindo-se, sobretudo, como realidade social presente nos diferentes contextos (ALMEIDA e SANTOS, 2016, p. 3).

Ou seja, as autoras defendem a utilização ampla da escrita, pois muito além dos ambientes escolares e em diferentes condições de produção, o processo de produção textual se realiza em outros eventos de letramento dos quais participam os sujeitos de linguagem dentro dessa perspectiva que entende as práticas sociais voltadas para a realidade social dos sujeitos. Conseqüentemente, os sujeitos ampliam sua capacidade de escrita à medida que se apropriam da linguagem em diferentes contextos de uso. E pensando nas práticas sociais entre os sujeitos, dialogamos com a concepção bakhtiniana de língua/linguagem constituída “pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2002 [1929], p. 123). Seguindo essa linha de raciocínio, os autores consideram a interação verbal “a realidade fundamental da língua” (Idem), pois através do diálogo, considerado pelos autores um dos modos mais importantes de interação, é estabelecida a comunicação.

Sabemos que a linguagem medeia as atividades humanas e que estas não se resumem ao ambiente escolar, ultrapassam os muros da instituição de ensino,

ocorrem em situações diversas como no trabalho, entre os membros da família, entre amigos etc. Dentre essas atividades, algumas são mais precisamente situadas no meio escolar, envolvem o uso da língua e o seu aprendizado nas modalidades oral e escrita e são chamadas de eventos de letramento escolar. Considerando o contexto em que esta pesquisa será desenvolvida, um Curso Técnico Subsequente, julgamos adequado o conceito de letramento escolar proposto por Bunzen (2010) como um “conjunto de práticas socioculturais, histórica e socialmente variáveis, que possui uma forte relação com os processos de aprendizagem formal da leitura e da escrita, transmissão de conhecimentos e (re)apropriação de discursos” (p. 101).

Entendemos que a perspectiva do letramento pode dialogar com a visão de Bakhtin (2011 [1952-53]) sobre a linguagem, que permeia “todos os diversos campos da atividade humana” (p. 261) e tanto os seus usos quanto os campos dessa atividade de linguagem podem se apresentar de diferentes modos e aspectos. A língua é utilizada e materializada na forma de enunciados que

[...] refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional (p. 261-262).

Esses três elementos compõem os enunciados, que podem ser criados conforme o campo da atividade humana, com seus “tipos relativamente estáveis de enunciados” (p. 262) que caracterizam os gêneros do discurso, segundo Bakhtin (2011 [1952-53]). O autor afirma que em cada campo da atividade humana “é integral o repertório de gêneros de discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo” (BAKHTIN, 2011 [1952-53], 262) e, por isso, os gêneros são infindáveis. Sendo assim, tomando como base o entendimento do filósofo russo, consideramos que nos eventos de letramento muitos gêneros discursivos efetivam-se, promovendo, por sua vez, a comunicação humana. Essa diversidade de gêneros é atribuída pelo autor “ao fato de que eles são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação” (BAKHTIN 2011 [1952-53], p. 283). Isso nos permite associar o uso da linguagem a relações de poder que porventura surjam em eventos de letramento permeados de ideologia,

como bem reconhece Street (1984) ao estabelecer características do modelo ideológico de letramento.

Ainda discutindo sobre os gêneros discursivos decorrentes das diferentes atividades de interação humana, sem querer “minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos” muito menos a “dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado” (BAKHTIN, 2011, p. 263), o autor sugeriu uma classificação entre os gêneros primários (simples) e os secundários (complexos), sendo os primeiros produzidos em situações mais informais e espontâneas do cotidiano, e os secundários são aqueles mais elaborados, utilizados em situações comunicativas que exigem mais formalidade, apresentando-se, em grande parte, na modalidade escrita. Os gêneros secundários, antes de tudo, foram primários em sua essência.

Conforme o filósofo russo, é o enunciado – o elo “na cadeia da comunicação discursiva” – o responsável por estabelecer as relações entre os sujeitos por meio da linguagem (BAKHTIN, 2011, p. 289), relações estas entre o sujeito e o outro que os transformam em sujeitos de linguagem. A partir desse movimento, segundo o filósofo russo, surge a responsividade, entendida como a resposta de um enunciado a outro, configurada como uma rejeição, uma confirmação, um complemento, ou inclusive, um enunciado utilizado como base para oferecer a resposta a outro (BAKHTIN, 2011 [1952-53]). Para o autor, é impossível alguém emitir um parecer, uma opinião, sem fazer uma correlação com outros posicionamentos, concebendo a responsividade como algo vital para a comunicação.

A responsividade ou compreensão responsiva ativa está presente em ações mediadas pela linguagem, as quais envolvem representações de vivências históricas e socialmente construídas em cada ação de linguagem e reflete uma reação do interlocutor. Santos de Lima e Santos (2014) explicam que no processo de compreensão a reação do interlocutor pode ser manifestada

[...] para emitir-se uma resposta a determinado discurso, demarcando uma posição, um juízo de valor do interlocutor, numa dada esfera da comunicação verbal, para a qual ele prevê uma resposta ou uma compreensão ativa do interlocutor, de um auditório social (SANTOS DE LIMA e SANTOS, 2014, p. 2).

Assim, considerando a sala de aula como um local de interação, de produção e de circulação de discursos, entendemos que as práticas situadas possibilitam o surgimento de uma vasta gama de exemplos de responsividade.

Os estudos sobre a comunicação humana trazem impactos relevantes no âmbito linguístico, jurídico, filosófico e no social como um todo. A seu respeito, tomamos como referência os estudos bakhtinianos, que, anos após sua publicação, continuam representando valiosas contribuições para pesquisas em Educação e Linguística e também em Literatura. Nesta pesquisa, a perspectiva bakhtiniana dialoga com os Novos Estudos do Letramento (NEL), pois compreende as relações estabelecidas entre os sujeitos de linguagem e os NEL, por sua vez, concentram-se nas práticas sociais de linguagem realizadas em contextos de ensino, campo que presencia uma vastíssima gama de situações permeadas pela linguagem e pelo diálogo, que chegam até a alterar o planejamento prévio feito pelo docente conforme cada público e ainda consoante a sua experiência pregressa, pois cada aula é um momento único, como lembra Erickson (2001), assim como é cada evento do letramento escolar.

1.1.5 O letramento escolar

Associado aos Novos Estudos do Letramento, Bunzen (2010) julga as múltiplas linguagens essenciais para entender as práticas de letramento por meio da apropriação, reelaboração ou repulsa a certos discursos. Além disso, ele dialoga com a noção de responsividade desenvolvida por Bakhtin (2011 [1952-53]), para quem todo enunciado possui e precede uma resposta. Bunzen destaca que “sem linguagem, a co-construção e a transmissão de saberes na escola ou em outra esfera não seriam possíveis” (p. 110) para reiterar a importância da relação da linguagem com a construção do conhecimento e nesse sentido, comenta a respeito do papel substancial que os gêneros discursivos adquirem “na correlação entre formas, práticas e atividades de linguagem [...] com sua matriz sócio-histórica e discursiva” (BUNZEN, 2010, p.110).

O autor explica que a escola promove a criação de gêneros próprios ao seu ambiente por meio de práticas discursivas entre os sujeitos e também chama atenção para o desenvolvimento de práticas sociais cuja produção de discursos e de gêneros discursivos menos formais que os institucionais, mas que auxiliam no aprendizado das modalidades oral e escrita de uso da língua. Entretanto, o autor profere que a modalidade escrita adquiriu maior valor na sociedade, a ponto de haver divisões entre grupos daqueles que não detêm o conhecimento linguístico escrito e daqueles que o detêm. Esse pensamento corrobora com o de Gnerre (1987), já apresentado nesta seção ao tratarmos de poder e de valorização da modalidade escrita em detrimento da modalidade oral de uso da língua.

Bunzen (2010) sugere que há outras práticas de letramento que objetivam a aprendizagem para além da escola e reforça o que ele denominou de “perspectiva curricular do letramento” (p. 116), movimento que sinaliza para inovações e mudanças nas práticas escolares no futuro e na própria instituição como um todo, observando a metodologia empregada e valorizando cenas de letramentos sociais. Nesse sentido, é importante que a escola estimule a elaboração de gêneros discursivos em práticas de letramento mais especificamente, em eventos de letramento objetivando a aprendizagem, mas Bunzen (2010) afirma que essas práticas situadas não podem abrigar exclusivamente os gêneros específicos da esfera escolar, porque há gêneros aprendidos na escola que podem ser utilizados em outras esferas da sociedade.

Outrossim, a perspectiva curricular do letramento não se preocupa somente com o conhecimento a respeito de gêneros discursivos, ainda que pertencentes ao ambiente escolar, local de produção frutífero que possibilita a difusão de conhecimentos por toda a sociedade. A respeito de diálogos estabelecidos entre professoras de cursos de formação, Bunzen (2010) comenta que algumas assumem sentir dificuldades com relação ao que incluir e o que excluir no conceito de letramento para inserir em “práticas cotidianas de leitura e escrita que ocorrem nas escolas” (p. 115).

O autor afirma que algumas pessoas que trabalham nesse ambiente ainda tendem a valorizar vigorosamente os gêneros que lhe são específicos, desprezando outros que não correspondem aos gêneros da esfera escolar por várias razões,

como por exemplo, por não acreditarem que sejam importantes no desenvolvimento da aprendizagem da escrita. Bunzen (2010) reitera a importância da inserção de gêneros diversos afirmando que “toda prática escolar encontra-se relacionada a uma cadeia de gêneros que faz esta esfera funcionar nas mais diversas atividades humanas” (p. 117).

A escola é uma instituição de ensino que viabiliza aos estudantes uma melhor atuação em sociedade e no meio profissional, tendo em vista que lhes propicia o contato com pessoas de diferentes faixas etárias, classes sociais, etnias, crenças religiosas, posicionamentos políticos e teóricos e lhes apresenta conteúdos diversos no crescente movimento de construção do saber, e é também um local de produção e de circulação de discursos, mas como Bunzen (2010, p. 115) destaca, não é o único local onde se “realizam práticas de letramento com a finalidade explícita de aprendizagem”.

Barton (2000) explica que as práticas de letramento constituem-se de práticas sociais construídas com raízes no passado para compreender o letramento contemporâneo que engloba práticas fluidas, dinâmicas e em movimento. Sendo assim, entendemos que as práticas situadas do letramento contemporâneo devem dialogar com as práticas remanescentes do passado e ainda, com as práticas futuras, objetivando a construção do saber. Para tanto, as práticas situadas podem incluir o ensino de gêneros discursivos próprios da instituição escolar aliado a outros gêneros discursivos que correspondam às cenas de letramento do cotidiano dos estudantes, pois acreditamos, assim como Bunzen (2010, p 117), que “toda prática escolar encontra-se relacionada a uma cadeia de gêneros que faz esta esfera funcionar nas mais diversas atividades humanas”. Ou seja, em algumas práticas situadas são inseridos gêneros discursivos que a priori não fazem parte daquele ambiente, mas que correspondem ao cotidiano dos estudantes e que acabam sendo levados para a sala de aula e se transformam em objeto de estudo, de discussão e de aprendizado.

A escola é uma instituição de ensino que prepara os estudantes para uma melhor atuação em sociedade e no meio profissional, tendo em vista que lhes propicia o contato com pessoas de diferentes faixas etárias, classes sociais, etnias, crenças religiosas, posicionamentos políticos e teóricos e lhes apresenta conteúdos

diversos no crescente movimento de construção do saber. Para tanto, é necessário o fomento ao diálogo com componentes curriculares distintos por meio da interdisciplinaridade. Uma das formas desse diálogo ocorrer, em se tratando de Língua Portuguesa, é através do ensino que inclua gêneros discursivos próprios da instituição escolar e ainda, por meio de práticas situadas que observem o trabalho com gêneros discursivos de outras áreas que nem sempre estejam ao alcance dos estudantes, de forma que os prepare para atuarem em campos distintos de estudo na sociedade. Nesse sentido, é imprescindível a formação do professor como agente de letramento.

1.1.6 O letramento do professor

O professor tem um importante papel em sala de aula para a construção do conhecimento entre os sujeitos de linguagem e igualmente merece destaque a estruturação do planejamento das ações a serem executadas em sala. O modo como o professor se comporta em cada aula varia e resulta de uma série de fatores concernentes aos seus estudos, à sua formação profissional e de suas experiências realizadas anteriormente, somadas às leituras de mundo e ao contexto em que ele se encontra, considerando as particularidades de cada turma, e quando possível, de cada sujeito.

Seria bastante vantajoso se cada professor pudesse adequar sua prática à realidade de cada turma com a qual ele se relaciona, mas sabemos que nem sempre isso é possível, por motivos variados, como, por exemplo, exigências mercadológicas que cobram do professor que o programa do componente curricular seja cumprido muitas vezes, de modo mecânico, objetivando o mero cumprimento de um dever, sem permitir que o professor olhe para o estudante como alguém com características particulares que precisam ser observadas e consideradas, a fim de que o conhecimento seja construído.

Esse modo mecânico de transmissão dos ensinamentos já foi amplamente criticado por Freire (1987) quando discutia sobre a Educação bancária⁹, que caracteriza a conduta do professor como a de alguém que atua como a autoridade máxima em sala de aula, além de ser também o detentor de todo o conhecimento, o qual ele deveria repassar ao alunado através de atos que transformam a Educação em

[...] um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz 'comunicados' e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção 'bancária' da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 1987, p. 33).

Segundo o autor, essa visão da Educação é perigosa e equivocada, pois o educador se assemelha a um sábio que faz doações aos estudantes que nada sabem e, nessa visão, "não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros" (FREIRE, 1987, p. 33). Assim, Freire se opunha a essa visão na qual os educandos apenas recebiam os conhecimentos sem os processarem, sem refletirem a respeito deles, o que de certa forma era interessante para uma parte da população que não se interessava no desenvolvimento crítico e político de parte do alunado, que quanto menos soubesse, menos riscos representaria para aqueles que estavam posicionados em uma esfera privilegiada da população e que não queriam abrir mãos de suas vantagens financeiras, econômicas e políticas. Ou seja, o conhecimento, segundo Freire (1987), era libertador, na medida em que levava os estudantes a se libertarem de uma Educação opressora em que eles eram meros reprodutores do que ouviam. Esse autor ainda complementa exprimindo sua posição acerca da atuação do professor e da participação ativa do estudante:

⁹ Corresponde à metáfora do depositante x depositário, conceito criado por Paulo Freire (1987) para explicar o processo de ensino pelo qual os educadores preenchem as mentes de seus educandos com conhecimentos múltiplos depositados nas aulas, sem prepará-los para a reflexão acerca do que estava sendo ensinado.

[...] ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir 'entrando' como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada que ver com a transferência de conteúdo e fala da dificuldade mas, ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência (FREIRE, 1996, p. 45).

Associamos a atuação do professor ao seu letramento, que se insere nos estudos relativos à sua formação, tendo em vista que, muito antes de ele entrar em uma sala de aula para atuar como docente, percorreu algumas etapas durante o seu processo de formação como professor e vivenciou experiências como aluno também. Entendemos que algumas das principais preocupações do estudante de licenciatura e do seu formador seriam como ensiná-lo a ensinar; como desenvolver métodos e técnicas que sejam pertinentes e que contribuam com o processo de construção do conhecimento. Isso tudo deve ser considerado, diante do surgimento de novos estudos oriundos de pesquisas em Educação, como aquelas cujos resultados visam à obtenção de melhorias no ensino de língua materna, que o professor em formação não pode deixar de estudar. Relativo à necessidade de promover adaptações necessárias ao ensino da escrita em escolas e em cursos universitários que formam professores, compartilhamos do pensamento de Kleiman quando afirma que

[...] a transformação das estratégias da escola para ensinar a escrita aos grupos populares teria essa função legitimadora, assim como a transformação das estratégias dos cursos universitários para formar professores capazes de atuar em novos contextos, reestruturados segundo novas concepções de usos da língua escrita e das funções da escola no ensino desses usos (KLEIMAN, 2006a, p 76).

O pensamento da autora reforça a pertinência da criação de alternativas que impulsionem o ensino preparatório de estudantes para a docência, levando em conta os novos conceitos atribuídos a respeito de ensino, concepções linguísticas e o papel que a escola desempenha na sociedade. Entendemos como fundamental o trabalho de formação dos professores, que deve fornecer alternativas para que esse profissional desempenhe as funções que lhe são atribuídas de modo adequado às necessidades dos estudantes do mundo moderno, em que se vivencia a valorização da inserção das tecnologias em seu cotidiano.

Cabe então ao professor formador uma grande tarefa de fornecer subsídios ao estudante de licenciatura para ensinar a aprender através de práticas sociais e discursivas que atendam às demandas da atualidade, sem deixar de trabalhar os conteúdos propostos pelos planejamentos e pelas ementas que lhes são atribuídas. A despeito de todo o interesse do professor formador, muitas vezes torna-se um desafio acompanhar todas as mudanças que ocorrem na sociedade, principalmente, com relação à inserção de tecnologias em sala de aula. Some-se a isso o fato de o professor muitas vezes não ter sido formado para pensar ou lidar com tais questões, ratificamos o quanto pode ser desafiador o papel do professor formador e do professor em formação.

Enquanto que em algumas instituições de ensino a tecnologia é presente e frequentemente utilizada para auxiliar o processo de ensino, em outras, muitas vezes o acesso à internet não é disponibilizado para os docentes e discentes. Todavia, consideramos importante inseri-los nas discussões a respeito das tecnologias e das inovações que o mundo digital oferece por acreditarmos que a internet trata-se de mais uma fonte de informações e que pode auxiliar, em certa medida, nas aulas. Cabe então ao professor adaptar-se aos materiais de que dispõe na instituição de ensino para assegurar que o processo de ensino e aprendizagem se dê de modo produtivo, para que as interações em sala proporcionem ensino de qualidade aos estudantes.

Quando isso não ocorre, Kleiman (2008a) atribui alguns dos insucessos da formação do professor ao modelo de letramento escolar:

[...] as deficiências do sistema educacional na formação de sujeitos plenamente letrados não decorrem apenas do fato de o professor não ser um representante pleno da cultura letrada (ver Kleiman, 1991) nem das falhas num currículo que não instrumentaliza o professor para o ensino. As falhas, acredito, são mais profundas, pois são decorrentes dos próprios pressupostos que subjazem ao modelo de letramento escolar (KLEIMAN, 2008a, p. 47).

E conclui que faz parte do processo de letramento inerente à formação do professor incluir “a especificidade da matéria pela qual será responsável na escola” (KLEIMAN, 2008b, p. 492), matéria que será motivo de reflexão para que seja inserida no planejamento, tarefa desempenhada pelo professor. Por mais que se fale em participação dos estudantes na construção do conhecimento na sala de aula,

ainda é o professor que lidera os movimentos em sala, que organiza e planeja suas ações e a dos estudantes nas práticas situadas, no entanto, sem deixar de considerar, nesse processo, as vozes dos sujeitos envolvidos.

Julgamos que o planejamento das práticas realizadas em sala pelo docente deve existir e se concatenar com as teorias e concepções de ensino nas quais ele acredita e fundamenta a sua prática, sem esquecer-se da importância das reflexões que devem promover em suas aulas com os estudantes e também com relação a sua conduta em sala. Para tanto, a participação discente é fundamental para a interação em sala e para a análise e reflexão a respeito dos discursos que circulam em sociedade e que são discutidos em sala de aula. Pensamos que essa é uma maneira de o professor inserir em suas práticas discursivas o que ocorre na sociedade, para ser refletido e debatido, associando parte da formação do estudante a alguns temas do cotidiano deles e ao que preconiza o planejamento do professor.

Outro pesquisador que oferece subsídios teóricos a respeito da formação do professor é Zeichner (1993), que concentrou suas investigações na forma como “os professores aprendem a ensinar” (p. 14) e também na reflexão do professor, interesse justificado devido ao fato de também ser docente e atuar no campo de formação de professores e acreditar que pode contribuir com uma “sociedade mais justa e decente” (p. 14). Esse autor defende a importância do desenvolvimento de estudos e de práticas que colaborem com o trabalho do docente formador de professores e do docente em formação e inclui nessas práticas o papel da reflexão no trabalho do professor, por acreditar que, agindo assim, está contribuindo para a formação de professores que irão atuar de modo mais profícuo em prol da sociedade, algo que se espera de um profissional da área da Educação. Para isso, há necessidade de abordagens sobre o letramento do professor sob uma perspectiva crítica, reflexiva.

1.1.7 O professor sujeito reflexivo e agente de letramento

Uma das questões essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa é o conceito de agente de letramento. De acordo com Kleiman (2006a), essa definição repercute na atuação do professor que reproduz, aplica e tem autonomia perante a coletividade. Para isso, as ações de letramento que o professor propõe através de suas práticas de linguagem lhes conferem agência, a qual entendemos como a capacidade de agir e de atuar em benefício próprio e de um grupo ou de uma comunidade, participando ativamente em prol de uma necessidade de transformação social. Outra definição mais elaborada para o termo Agência foi proposta por Duranti (2004), que a compreende como uma característica de entidades agentes

(i) que possuem algum grau de controle sobre seu próprio comportamento, (ii) cujas ações no mundo afetam outras entidades (e algumas vezes elas próprias), e (iii) cujas ações são o objeto de avaliação (por exemplo, em termos de suas responsabilidades para um dado resultado) (p. 53).

Entendemos o grau de controle sobre o seu próprio comportamento como o poder de discernimento e de atuação que o sujeito detém. Além disso, suas ações afetam a si próprio e a outras pessoas e objetivam alcançar um resultado. O conceito, utilizado na Antropologia Linguística e na Sociologia dialoga com a definição de agente social, a qual, segundo Archer (2000), consiste em alguém que consegue articular interesses comuns aos do grupo e que consegue organizá-lo para uma ação coletiva. O agente ainda tem a permissão para decidir o curso de uma ação e pode estrategicamente interagir com outros agentes. Ele pode transformar os planos de ação conforme as mudanças dos planos de ação do grupo, atuando ativamente em busca de resultados. Em se tratando de uma sala de aula, o docente e os estudantes desempenham a função de agentes, participantes da interação e, por sua vez, também empenhados em propor mudanças em suas realidades.

As ações de um professor visando à transformação do seu ambiente correspondem ao conceito de agente de letramento explicado por Cunha (2010), para quem o professor “é, acima de tudo, uma pessoa ativa que pode fazer

transformações em seu ambiente por meio de suas atuações e ainda influenciar as ações de outras pessoas – alunos, coordenadores, diretores etc” (CUNHA, 2010, p. 152). Além disso, as ações do professor expandem a sua influência a estudantes e pessoas de outros setores da instituição de ensino, como diretores e coordenadores. Agindo assim, estimula a ação das pessoas envolvidas movidas pelo interesse e pelas necessidades do grupo e cria uma cultura em que todos podem agir pela coletividade tão logo seja verificada a possibilidade dessa ação.

Para Zavala (2011), a agência dos sujeitos é um aspecto que deveria ser central na abordagem sobre letramento. Ela enfatiza que tal conceito compreende a capacidade mediada que os indivíduos têm de agir em sociedade e de escolher as forças ideológicas que constituem a sua subjetividade. Adotamos a noção de agência e de agente de letramento para entender o nosso papel como professora nesta pesquisa e delinear as ações que serão propostas em sala de aula.

Para Santos (2012), a agência confere poder ao agente, papel que pode ser desempenhado pelo professor e pelo estudante. Essa autora afirma que “o aluno adquire maior poder de agência por meio dos usos da linguagem, minimizando suas dificuldades, mostrando-se mais resiliente e capaz de promover mudanças” (p. 55). E a respeito da relação da linguagem com a agência, a autora reitera que “uma vez que a linguagem envolve necessariamente agência, é possível considerar que os gêneros discursivos e os textos apresentam, em potencial, elementos que remetem o leitor e o escritor à ação” (SANTOS, 2012, p. 56).

Essa pesquisadora associa agência à formação de professores, a qual “implica uma postura crítica, reflexiva e engajada, perseguindo o ideal de formar sujeitos-agentes, construtores de sua cidadania” (SANTOS, 2012, p. 280). E afirma que os professores tornam-se mais produtivos mediante uma formação em que são abordados “subsídios teóricos e metodológicos imprescindíveis ao seu saber-fazer, ao saber-ser profissional e ao uso de recursos necessários ao agente de letramento” (SANTOS, 2012, p. 280). Ainda, conforme essa autora,

Ao mobilizar saberes, recursos, capacidades e conhecimentos para desenvolver ações, o professor ressignifica a ideia de ensinar, pois também aprende com os alunos, deixando de ser apenas um transmissor de conhecimentos para assumir, efetivamente, o papel de agente de letramento. (SANTOS, 2012, p. 65-66).

A autora defende que não somente o professor como também outros sujeitos de linguagem podem assumir o papel de agente de letramento, a julgar pelas contribuições do professor, que motiva os estudantes a aprenderem. Podemos dizer que o processo ao qual se submete o estudante para tornar-se docente tem início desde o momento em que ele decide estudar para entrar em curso de licenciatura, muitas vezes inspirado na premissa de que seus estudos podem contribuir com a formação de estudantes.

Aproximando a definição oriunda da Sociologia aos estudos sobre letramento, Kleiman (2006a) ratifica a importância da distinção entre os conceitos de agente social e agente de letramento. O primeiro mobiliza os “sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade” para possibilitar aos estudantes a participação em práticas de letramento, “práticas de uso da escrita situadas” (p.82). Já o conceito de agente de letramento é mais amplo, porque entende que o agente social é

[...] conhecedor dos meios, fraquezas e forças dos membros do grupo e de suas práticas locais, mobilizador de seus saberes e experiências, seus 'modos de fazer' (inclusive o uso das lideranças dentro do grupo), para realizar as atividades visadas: ir e vir, localizar, arrecadar, brincar, jogar, pesquisar (KLEIMAN, 2006a, p. 87).

Então, depreendemos que é através de ações como essas que o professor orienta a escrita dos estudantes e pode ajudá-los a modificar o mundo e a sociedade. Sendo assim, o professor, embora atue como um agente social, é bem mais que isso, é um agente de letramento, porque promove mudanças na sociedade letrada, através de atividades de escrita que envolvem reflexões e também a busca por melhorias através de ações de linguagem.

Kleiman (2006a) considera importante para o desenvolvimento de pesquisas no contexto da sala de aula o diálogo entre algumas áreas como a etnografia, que estuda de modo descritivo os povos, sua cultura e sua religião e suas produções; a análise da conversação, que estuda a interação verbal e não verbal, além da sociolinguística interacional, que investiga a linguagem utilizada na comunicação entre as pessoas de modo contextualizado por acreditar que oferecem subsídios

“para os estudos do letramento” (KLEIMAN, 2006a, p.77). Para um aprofundamento em temas como Leitura e Didática da Leitura, a autora sugere as contribuições das Ciências Cognitivas e da Psicolinguística e, para quem busca instrução sobre o letramento, recomenda explorar os subsídios teóricos gerados pelos campos da Antropologia, da História, da Teoria da enunciação e da Análise do Discurso.

A autora explica que a ideia de professor mediador advém do conceito de “mediação semiótica” de Vygotsky (1984[1994]), o qual compreendia o sujeito como fruto das interações sociais e concedia ao professor um papel de destaque, “na co-construção do saber” (KLEIMAN, 2006a, p. 80). Embora essa autora reconheça essa concepção consistente, afirma que não se aplica ao papel do professor na atualidade. Inserido na perspectiva de letramento, ela o entende como aquele que negocia, colabora e coopera com os sujeitos de linguagem envolvidos na interação tanto em sala de aula, como também em locais menos ritualizados nos quais eventos de letramento também ocorrem. Assim sendo, conforme Kleiman (2006a), a visão de professor mediador diferencia-se da perspectiva de letramento porque enquanto a primeira eleva o professor a uma posição central, a segunda compreende “todos os participantes da interação” (p. 81) como mediadores em potencial.

Acreditamos que a noção de professor como mediador gera uma desproporção à medida que estabelece uma hierarquia entre o professor e os estudantes, como se o primeiro fosse o único que detém o saber, e os estudantes aqueles que precisam do professor para adquirirem o conhecimento. Entendemos que essa concepção não é satisfatória porque, apesar de concordarmos com o fato de o professor ser o detentor de saberes múltiplos, não é o único e, ainda, não consideramos relevante somente o conhecimento acadêmico, mas também os conhecimentos adquiridos ao longo de uma trajetória de vida.

Conforme a autora, em práticas situadas, é importante que o professor consiga ouvir os sujeitos, bem como “suas leituras, que reproduzem vozes diferentes daquelas convencionalmente reproduzidas no meio escolar” (KLEIMAN, 2006a, p. 81- 82). Entendemos que uma maneira de considerar as vozes do outro, principalmente no contexto escolar, constitui-se quando o professor propõe ações através das quais se aproxima dos estudantes e realiza práticas discursivas que

propiciam a manifestação das opiniões dos estudantes. Quando isso não acontece, observa-se uma espécie de silenciamento das vozes dos estudantes, quando o professor se reveste de uma posição autoritária que não promove a expressão dos estudantes em sala, ainda que eles demonstrem interesse em fazê-lo.

Em suas reflexões, Kleiman (2006a) afirma que uma das atribuições do professor é inserir os alunos em “práticas de letramento em contexto escolar” (p.82), atuando como agente de letramento. Em se tratando de concepções de escrita, a autora comenta que a concepção que preza pela elaboração de competências voltadas para uma linguagem obscura, imprecisa não dialoga com os modelos que compreendem a aprendizagem da escrita como uma prática discursiva, que possibilita um exame avaliativo da realidade e se constitui como uma ação que representa uma retomada do conceito de cidadão, estimulando os sujeitos a se interessarem por melhores condições de vida e por transformações sociais.

Esse entendimento também pode ser encontrado nas reflexões de Freire (1996), que julgava importante trazer para a discussão no contexto da sala de aula a problematização de questões sociais, estimulando o surgimento de questionamentos da parte dos estudantes e propiciando-lhes o desenvolvimento de cidadania, de criticismo e de busca pela libertação através da curiosidade que levava à mudança. Esse resgate, segundo Kleiman (2006a), pode ser feito através de práticas sociais realizadas pelas escolas brasileiras que não sejam excludentes, práticas essas que podem desconstruir o modelo de letramento que por muito tempo foi dominante.

Além dos papéis renovador e inspirador da Educação, essa autora refere-se às abordagens instrumentais do ensino de língua como estratégias comuns a programas que precisam de resultados rápidos, inspirados no diagnóstico de carências relativas à leitura e à escrita de diferentes maneiras como, por exemplo, para pessoas adultas em processo de alfabetização. Essa abordagem difere bastante da abordagem realizada entre aqueles que iniciaram suas práticas discursivas muito cedo, pois estes adquiriram informações necessárias à prática da leitura e da escrita que aqueles não possuem, o que representa uma perda, pois esses construtos são necessários para compreender determinados textos, mediante questionamentos feitos por Gee (2008) referentes ao interlocutor previsto, a quais

valores culturais o interlocutor representa e, ainda, com relação às relações que possam vir a ser estabelecidas socialmente pelo responsável pelo texto.

Vemos, então, que ocorre a necessidade de estabelecer uma ponte entre os estudantes e algumas informações que ainda não lhes são próprias, sendo um compromisso entre dois sujeitos: o professor, que domina algumas teorias, e os estudantes, que precisam ter acesso a mais informações em outras fontes de letramento e de conhecimento. A instituição de ensino pode colaborar bastante para essa construção, mas o estudante também tem um papel fundamental nesse processo, no qual o professor age promovendo atividades voltadas para o estudo da língua materna.

Os conhecimentos adquiridos pelos estudantes ao longo de sua vida, que, por sua vez, contribuem para sua constituição como professores eficientes, são denominados por Tardif (2002) como saberes docentes e argumenta que

[...] provém de fontes diversas (formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoa e profissional, aprendizagem com os pares, etc.) (TARDIF, 2002, p. 60).

Além disso, o autor considera as diferentes fontes de aquisição desses saberes profissionais, oriundos de experiências vividas em contextos diversos, seja na família, seja nas instituições de ensino pelas quais os estudantes passaram ao longo de toda sua formação como cidadão e como trabalhador, porque tais saberes “estão intimamente ligados tanto ao trabalhador quanto à pessoa do trabalhador. Trata-se de saberes ligados ao labor, de saberes sobre o trabalho, ligados às funções dos professores” (TARDIF, 2002, p. 104-105). Esse autor ainda defende que ao longo de sua trajetória docente, os saberes do professor vão sendo construídos paralelamente à sua identidade profissional, ligados a tudo que foi vivido e experienciado por ele.

Os estudos de letramento, como Vóvio e De Grande (2010), Kleiman (2001), envolvem a agentividade, a capacidade de agir, de atuar socialmente e o trabalho de planejamento e de reflexão a respeito das práticas sociais das quais os professores fazem parte. Um dos benefícios dos estudos de letramento está associado à valorização da atuação docente e do letramento do professor, considerando que a

mídia e a sociedade evidenciam a atuação docente e tendem a diminuir ou desvalorizar o profissional alfabetizador e o de língua materna, acreditando que eles nem sempre são detentores de conhecimento suficiente para atuar como tal.

Kleiman (2008b) afirma que, desde meados de 1970, a capacidade linguístico-enunciativo-discursiva do docente é questionada pela mídia, pela universidade e pelas secretarias de educação, que se preocupam com a “condição de letrado” (KLEIMAN, 2008b, p. 490) desse profissional e com a sua capacidade para “ensinar a ler, escrever ou analisar um texto” (KLEIMAN, 2008b, p. 490). Ou seja, o letramento do docente é de interesse de algumas esferas da sociedade, seja com embasamento teórico, como no caso da universidade e das secretarias de educação, ou como a mídia contrapõe o que é concretizado em sala de aula mediante a atuação do professor com o que considera realmente plausível que seja feito.

Santos (2007) atribui ao professor a tarefa de contribuir para a formação do estudante como produtor de texto reflexivo, “com domínio dos mecanismos de escrita que lhes possibilite construir inúmeras respostas ativas e táticas” (p. 202). Essa autora considera importante que ambas as partes entendam e aceitem a situação como real para somente então interagirem, a fim de conseguirem alterar essa realidade, cada um dentro de suas possibilidades. A autora complementa que, “mediante as alternativas indicadas nessas discussões, necessitam buscar formas de efetivá-las sem perder de vista as restrições impostas ao ensino pela prática institucional e histórico-social” (SANTOS, 2007, p. 202).

A autora também discorre a respeito das dificuldades de produção escrita dos estudantes universitários de Licenciatura em Letras e enfatiza a necessidade de “um redirecionamento do curso, fundamentado em uma perspectiva que vise a práticas de linguagem significativas, nas quais a produção de textos seja concebida como um espaço onde se instauram relações intersubjetivas” (SANTOS, 2007, p. 203).

Ainda com relação à conduta do docente na universidade, um aspecto abordado por Santos (2007) refere-se à assistência individual no trabalho com produção de textos, gerando inúmeros benefícios para os estudantes: “os alunos necessitariam de um acompanhamento mais próximo para transpor as barreiras na

sua constituição como produtores” (p. 106) e reitera que “um atendimento individual poderia, de fato, ajudar os alunos a estabelecer mais relações intersubjetivas, maiores espaços de dialogicidade” (p. 106). A autora ratifica a importância dessa prática com relação aos estudantes de graduação, ao afirmar que:

[...] um exemplo de como esse atendimento individual faz diferença na constituição dos alunos como produtores é o crescimento que observamos em grande parte dos alunos que participa de grupos de pesquisa na graduação e vivencia a prática de escrever resumos, artigos para congressos, relatórios, enfim que realiza a prática de escrita e reescrita de diferentes gêneros sob a orientação de um professor-orientador (SANTOS, 2007, p. 106, nota de rodapé).

No processo de formação docente, é preciso considerar a constituição identitária. Vóvio e De Grande (2010, p. 54) entendem “a construção de identidades como produções discursivas que possibilitam às pessoas afirmarem o que são ou como concebem a si mesmas, desvelando, no mesmo movimento, aquilo que não são”. Nesse movimento, as autoras julgam que “nomear e dizer quem se é são meios pelos quais nós nos constituímos sujeitos e ocupamos posições no mundo social” (p. 54). Para essas autoras, a interação viabiliza trocas entre os sujeitos de linguagem, que assumem papéis distintos em diferentes contextos. À medida que esses intercâmbios ocorrem, necessidades são postas em evidência, juntamente com objetivos e sentidos dos sujeitos que se encontram em um processo contínuo de constituição de identidade, amplamente relacionada com o trabalho docente e com a necessidade de examinar e refletir a respeito de sua prática. Nesse sentido, o contexto desempenha importante papel uma vez que é nele onde se realizam as interações e onde tomam corpo as identidades, onde tudo se inicia ou onde é idealizado para, em seguida, ser concretizado.

Posto que o professor careça de formação reflexiva sobre sua prática constantemente, devemos admitir que, nesse processo de voltar-se para si, existe o outro, indispensável, que auxilia o sujeito a olhar para as experiências vividas, para propor e planejar novas ações e até mesmo para poder idealizá-las com a participação do outro. Para Vóvio e De Grande (2010, p. 56-7), o ato de

[...] dizer sobre si encontra-se dominado pela incompletude, pela instabilidade, porque o fenômeno da não coincidência espacial que lhe é

constitutivo, trata-se da dimensão da alteridade, própria da constituição de identidades e que compõe o jogo de posições de interlocução.

Ou seja, o sujeito sozinho, com toda a sua inteireza, não é capaz de executar uma análise de si mesmo, seja porque os sentidos e impressões que ele tem de si não são os únicos nem são suficientes, seja porque em tudo que fazemos o outro deve ser considerado, bem como as significações dele a respeito de nós e de si mesmo.

Ao abordar acerca da reflexão do professor, Zeichner (1993) esclarece que o termo reflexão recebeu várias atribuições internacionalmente e isso acabou desvalorizando-lhe em certa medida, uma vez que o termo nem sempre compartilha dos mesmos significados, mas o autor concebe a reflexão como um movimento internacional de oposição dos professores que muitas vezes são vistos como pessoas que cumprem normas criadas por quem não está na sala de aula. Ainda, de acordo com Zeichner (1993), os bons professores geram excelentes resultados e, à medida que estes passam a avaliar a sua prática e a de outros professores, tornam-se professores reflexivos. O autor entende que reflexão

[...] também significa o conhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor e de que, independentemente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo como o fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começarem a ensinar (1993, p. 17).

Dessa forma, entendemos a reflexão como um exercício relevante de auto-avaliação o qual deve ser feito pelo professor buscando observar, entre as ações propostas, quais são consideradas satisfatórias e quais são inadequadas para uma efetiva contribuição no aprendizado dos seus estudantes. E junto com Zeichner (1993), consideramos válido que os professores formadores orientem os seus estudantes na academia e em cursos de formação a respeito da importância da reflexão enquanto aprendem a ensinar e ainda julgamos necessário que esse movimento seja realizado constantemente durante toda a atuação do professor.

O autor enfatiza que a responsabilidade pela formação inicial é competência da academia e associa a postura reflexiva à qualidade do trabalho desempenhado como docente (ZEICHNER, 1993). Outra questão levantada pelo pesquisador

consiste no ensino reflexivo e ainda na prática reflexiva. Para tanto, ele apresenta esclarecimentos defendidos por Dewey (1933, citado por Zeichner 1993, p. 18), para quem se configura nociva a não reflexão do professor, porque, agindo assim, acaba por aceitar tudo que lhe é imposto, em vez de buscar desenvolver propostas para a resolução de conflitos cotidianos dentro de um universo de possibilidades.

Segundo Dewey (1993 [1910], p. 2), o pensamento reflexivo é um processo verdadeiramente educativo. Seus estudos influenciaram a prática reflexiva do professor. Para o autor, a reflexão envolve não apenas uma sequência de idéias, mas as conseqüências de pedidos sucessivos, de forma que cada pedido determine, de alguma maneira, o próximo pedido. Nesse tipo de pensamento, cada sequência apoia uma a outra como em um revesamento e deixa um legado do que foi pensado para ser aproveitado em outra sequência de pensamentos.

Nas palavras de Dewey, a ação reflexiva é:

[...] uma acção que implica uma consideração activa [...]; uma maneira de encarar e responder os problemas, uma maneira de ser professor [...]; um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas (DEWEY 1933, citado por Zeichner 1993, p. 18).

E insiste que o professor deve ter um entusiasmo pela sua profissão a tal ponto que a reflexão corresponda a um movimento natural, pois não é algo que conste em uma cartilha com passos a serem seguidos. Ademais, cada etapa do processo de reflexão é única, adequando-se a cada pessoa. Concordamos com o autor ao afirmar que as etapas referentes à reflexão ocorrem de modo variado, conforme cada sujeito compreende o mundo e verifica a necessidade de refletir, porém insistimos que embora não sejam ensinadas fórmulas para a sua realização, cabe aos professores formadores discutir a importância da reflexão individual com os professores em formação (inicial e continuada).

Dewey (1933) elaborou três características concernentes à prática reflexiva, quais sejam: a abertura de espírito, responsabilidade e sinceridade. Assim sendo, o professor deve disponibilizar-se a ouvir outras opiniões e permitir-se pensar de modo diverso daquele que julga o mais adequado ou conveniente; deve agir com responsabilidade visando ao exame das conseqüências de suas ações e de suas escolhas e, ainda, deve ser sincero consigo mesmo e com os seus estudantes.

Acreditamos que, agindo assim, o professor igualmente segue o que Dewey (1933) preceitua, ainda que saibamos que não é sempre que isso possa ocorrer, pois há fatores externos à prática docente que nem sempre favorecem esse movimento reflexivo, quais sejam: falta de interesse, falta de disponibilidade para o diálogo com outros docentes, para discutirem a respeito de suas ações, inexistência de estrutura física que possibilite a efetivação da prática docente com eficácia e ainda por outros fatores que impedem a necessária reflexão. Ainda que nem sempre ocorra por motivos vários, como os já enumerados, acreditamos que a reflexão é uma atividade imprescindível para o professor que atua voltado para o ensino de qualidade, conforme sugerem Zeichner (1998) e Schön (1983).

Zeichner (1998, p. 9) afirma que, em seus programas de formação de professores, objetiva torná-los “pensadores autônomos e práticos e reflexivos” e, conseqüentemente, proporcionar aos estudantes um ensino devidamente qualificado. Entendemos que essa preocupação deve ser fortemente difundida no meio acadêmico, considerando o papel fundamental dos professores formadores no sentido de orientar e contribuir para a composição dos estudantes que pretendem se transformar em docentes, por conseguinte, também formadores, em outra esfera educacional.

Zeichner (1993) enfatiza que pretende com suas discussões levar os professores a um processo de autocrítica, de reflexão de modo coletivo e isolado sobre o ensino e todas as circunstâncias que delineiam suas ações. E para tanto, discorre a respeito de pontos de vista essenciais para a elaboração de seu posicionamento sobre a ideia de “professor como prático reflexivo” (p. 25) os quais ele tenta associar a esse conceito de docente, quais sejam:

- I- A atenção do professor está tanto virada para dentro, para a sua própria prática, como para fora, para as condições sociais nas quais se situa essa prática.
- II- A tendência democrática e emancipatória e a importância dada às decisões do professor quanto a questões que levam a situações de desigualdade e injustiça dentro da sala de aula.
- III- Compromisso com a reflexão enquanto prática social (ZEICHNER, 1993, p. 25-26).

O primeiro princípio defendido pelo autor preconiza que o professor deve concentrar-se em si, mas também e principalmente em condições sociais exteriores

onde a prática se realiza. Ou seja, o professor não pode se isolar dos acontecimentos que ocorrem em sociedade, pois eles protagonizam um papel importante no que diz respeito à constituição dos sujeitos com os quais o professor convive, incluindo a si mesmo nesse rol de sujeitos de linguagem.

O segundo princípio consiste em reconhecer “o caráter fundamentalmente político de tudo o que os professores fazem” (p. 26) no sentido de considerar questões éticas, sociais e raciais que surgem no contexto específico da instituição de ensino e abrir espaço para que elas sejam debatidas, tendo em vista que a sala de aula é um espaço democrático que viabiliza o desenvolvimento de discussões e de argumentações. O terceiro princípio embasa-se no “compromisso com a reflexão enquanto prática social” (p. 26), aspirando a um crescimento mútuo dos professores e transformações na sociedade e na instituição de ensino, que por sua vez, levam a mudanças sociais e institucionais, pois sabemos que as contribuições resultantes do ato de refletir executado pelos professores são valiosas para o docente e para os discentes, que têm a chance de conviver com bons profissionais, como Zeichner (1993) sugere.

Outro estudioso que estudou com detalhes os benefícios da reflexão para a prática docente foi Schön (1983), o qual classificou a reflexão em três modalidades: conhecer na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação, dada a sua relação com o desejo do docente em aprimorar sua prática e torná-la prazerosa, produtiva e investida de preocupação social, quando leva em conta o esforço e o interesse do professor no processo de construção do conhecimento.

Acreditamos que são muitas as vantagens quando o professor constitui-se como um sujeito reflexivo: ganham os professores, que aperfeiçoam as suas práticas sociais; os estudantes, por se transformarem em cidadãos com um acurado poder de análise dos contextos em que se inserem e, por sua vez, a sociedade como um todo, porque recebe cidadãos com maior discernimento e mais preparados para abordar criticamente problemas que o cotidiano exige. E julgamos que o entendimento do professor como sujeito reflexivo harmoniza-se com o caráter reflexivo inerente à LA. Como afirma Moita Lopes (2006, p. 17), a LA contemporânea leva a uma “reflexão sobre si mesma”, sendo um campo que constantemente se transforma. É revestida por esse caráter transformador da LA que a professora

pesquisadora se vê como aprendiz, ora observando a sua prática e fazendo uso da autorreflexão, ora promovendo diálogos entre os estudantes com a finalidade de ouvir suas vozes e, ainda, ao propor ações de letramento em sala de aula, em eventos produzidos juntamente com os alunos.

1.1.8 Eventos de letramento desenvolvidos no planejamento escolar

De acordo com Kleiman (2008b, p. 490), os autores que se dedicam à perspectiva dos Estudos do Letramento Street (1984); Kleiman (1995); Tfouni (1995) e Soares (1998) concordam que há “uma forma de usar a modalidade escrita – a reconhecida e legitimada pelas instituições poderosas, à qual poucos têm acesso” e “há múltiplas formas de usá-la, em práticas diversas que são sociocultural e historicamente determinadas” e esses estudos referem-se a “uma concepção pluralista e multicultural das práticas de uso da língua escrita” (p. 490) cujas

[...] metodologias etnográficas para a geração de dados [...] utilizadas nessa abordagem, permitem focalizar atividades situadas, locais, nas quais são construídos contextos sociais em que há distribuição do poder e nos quais podem ser subvertidos – mesmo que temporariamente – posicionamentos predeterminados e papéis fixos já institucionalizados (DE CERTEAU, 1994, citado por KLEIMAN, 2008b, p. 490 - 491).

As práticas situadas do professor podem abranger reflexões e discussões a respeito de questões sociais, dentre as quais o racismo, a política, o feminismo, distribuição de renda, educação, direitos humanos e dos animais, preservação ambiental e muitos outros possibilitam a expressão do pensamento crítico dos estudantes, analisando o contexto em que eles vivem e estimulando a subversão ou não a alguns discursos e práticas existentes na sociedade, observando o desenvolvimento de movimentos de resistência e como esses estudantes se posicionam nas práticas situadas a respeito de temas que representam o contexto em que vivem.

Kleiman (2008a) compara atividades de leitura realizadas por famílias de crianças de grupos majoritários e por família de grupos de baixa escolarização e

comenta que no ambiente de nível de escolarização alto, adultos responsáveis pelas crianças promovem eventos de letramento nos quais leem livros para elas, as quais aprendem a falar e a fornecer informações detalhadas sobre o livro e sobre a sua escrita, informações estas que elas poderão retomar quando chegarem à escola e participarem de interações em grupo.

A autora enfatiza como são importantes os livros que decoram os quartos de algumas crianças por constituírem estímulos visuais que colaboram com o desenvolvimento da fala, do gosto pela leitura e também da verbalização das crianças, estimuladas pelos pais que perguntam sobre partes das histórias narradas por eles. Essa interação dos pais com os filhos e seus livros transforma um momento de leitura em algo prazeroso que, além de distrair as crianças, colabora com a iniciação à interpretação de textos.

Há uma grande valorização dos eventos de letramento nos grupos majoritários, diferentemente dos grupos de baixa escolarização, nos quais ainda que existam práticas de leitura e de estímulo visual, as perguntas feitas às crianças de cada grupo diferem bastante, além de não haver a verbalização e retomada a respeito do que é visto nos livros. Assim, segundo a autora, há uma economia na verbalização e no estímulo ao desenvolvimento do raciocínio e reflexão das crianças do grupo de baixa escolaridade. E isso deve ser considerado pelo professor que vai se deparar com a heterogeneidade do seu público para poder adequar suas práticas de forma que aqueles que precisam de maiores estímulos sejam atendidos e acompanhem as práticas discursivas realizadas pelo professor.

Diante desses fatos, Kleiman (2008b, p. 492) indaga:

- I- Quais os conhecimentos especializados que possibilitam uma ação significativa na aula de leitura e produção de textos em língua materna?
- II- Quais são os saberes linguísticos relevantes para a atuação profissional, para o local de trabalho?

A partir dos questionamentos acima, destacamos a importância de o professor participar de formações que lhe possibilitem reflexões a respeito do seu planejamento, levando em consideração as especificidades apresentadas por cada turma com a qual vai trabalhar, como fatores sociais, culturais, históricos e psicossociais que são determinantes para na formação dos estudantes. A

preocupação do professor com o planejamento relaciona-se fortemente com as escolhas dos conteúdos relevantes a serem abordados pelo docente.

No rol de saberes linguísticos e conhecimentos especializados, Kleiman (2008b) defende a inclusão do conceito de multimodalidade nos campos da comunicação verbal visto que esta se faz não somente com palavras, mas com gestos, sons, palavras e imagens. Além de propor reflexões a respeito da comunicação multimodal que envolve o verbal e o não verbal, a autora aborda que ocorre de modo exacerbado o uso de teorias em detrimento do trabalho docente, que envolve “outra dimensão: a social e agentiva, voltada para ação, pela linguagem, pela prática social” (KLEIMAN 2008b, p. 506 – 507). Segundo ela,

[...] a questão relevante é determinar, a partir da realidade social do aluno, qual é a atividade que o moverá, para, somente então, definir quais são os gêneros que serão abordados para o grupo poder agir nas situações sociais criadas em função da consecução das atividades (KLEIMAN, 2008b, p. 507, nota de rodapé nº 15).

Ou seja, conforme a pesquisadora orienta, somente a partir das análises da realidade social da turma com a qual trabalhará o docente poderá organizar o seu planejamento e organizar os eventos de letramento que serão produzidos conjuntamente com os estudantes, utilizando-se de gêneros discursivos em conformidade com o que foi apreendido dessa análise inicial, que resultará em ações voltadas para a vida dos estudantes. Agindo dessa maneira, o professor tem a possibilidade de aproximar-se da realidade social na qual os discentes estão inseridos e pode ajustar o seu planejamento de forma que as atividades propostas estejam relacionadas às preferências dos estudantes, o que por sua vez, poderá proporcionar momentos de aprendizado mais interessantes, pois o docente vai abordar temas exigidos pela instituição de ensino em práticas situadas a partir das informações fornecidas pelos estudantes e, apoiado nesses dados, vai poder atuar no processo de construção do conhecimento deles.

Ao discutir sobre a respeito de ações de linguagem envolvendo gêneros discursivos nos eventos realizados que serão planejados e desenvolvidos, Kleiman (2008b, p. 508) afirma que é “a necessidade de agir que determina o gênero a ser mobilizado e, portanto, ensinado, não vice-versa [...] segundo necessidades imediatas de comunicação, assim como segundo determinantes macrossociais”. No

âmbito dessas práticas de linguagem, a pesquisadora sugere que sejam feitas as devidas adaptações em atividades visando alcançar resultados louváveis, como por exemplo, aquelas nas quais o gênero é estruturado conforme o contexto e, ainda, aquelas em que se explora a textualização para a obtenção de resultados com a escrita, para satisfazer aos objetivos de programas de letramento escolar. A opinião da pesquisadora coaduna-se com a posição de Tinoco (2008), para quem é mais coerente partir da prática social para o conteúdo, por possibilitar aos estudantes a inscrição de suas vozes na atividade, algo que nem sempre acontece quando se parte para questões estruturais do gênero, podendo inclusive, gerar uma reprodução de discursos de autoridade, em vez de o estudante imprimir a sua voz na produção.

Kleiman (2008b) afirma que, apesar de o tema ou objetivo do projeto de letramento serem distintos, ele se ajusta oportunamente, visto que tende a “mobilizar conhecimentos, experiências, capacidades, estratégias, recursos, materiais e tecnologias em situações concretas de uso da língua escrita de interesse do aluno” (KLEIMAN, 2008b, nota de rodapé 18, p. 509), sempre lembrando o cuidado que devemos ter ao planejarmos a atuação em sala de aula, objetivando a construção do conhecimento. Essa autora defende a importância e a utilização de projetos de letramento¹⁰ posto que demonstre uma preocupação em articular o ensino e a prática social, pensando nos aspectos sócio-históricos e culturais da escrita. Além disso, cabe ao docente inserir nas suas atividades situadas conhecimentos linguísticos que ampliem a visão de mundo do estudante e que permitam a interação social dele com os outros, aprendendo a partir de temas que sejam de seu interesse, para que os ganhos sejam maiores do ponto de vista pedagógico. Cabe então ao professor manter o compromisso de sempre buscar uma formação que privilegie o seu aprendizado, vislumbrando um melhor rendimento dos estudantes. Assim, concordamos com Kleiman (2008b) quando sugere que, à medida que o docente se informe a respeito do ambiente de aprendizagem, da realidade dos estudantes e do objeto de estudo, ele tornar-se mais apto a desenvolver práticas situadas mais significativas para ele e para os estudantes.

¹⁰ Ainda que os projetos de letramento sejam entendidos como cruciais para quem atua na área de letramento, optamos por trabalhar nesta pesquisa, conforme a perspectiva do letramento ideológico, sem, contudo, elaborar um projeto de letramento para desenvolver com a turma pesquisada.

Após a delimitação dos aportes teóricos que fundamentam este trabalho, na próxima seção, intitulada A abordagem metodológica e o contexto da pesquisa, apresentaremos as descrições dos sujeitos de pesquisa selecionados; do Campus Olinda do IFPE, local que sediou a pesquisa e também serão apresentados o Plano de Curso do Curso Técnico em Computação Gráfica e a Ementa do componente curricular Português Instrumental, utilizados pela professora pesquisadora no desenvolvimento de seu planejamento das aulas.

2. ABORDAGEM METODOLÓGICA E O CONTEXTO DA PESQUISA

Apresentaremos os caminhos metodológicos utilizados no desenvolvimento desta pesquisa nesta seção, constituída por meio das seguintes subseções: 2.1 A pesquisa qualitativa; 2.2 Os instrumentos de coleta de dados; 2.3 O contexto da pesquisa, todos com suas subdivisões, que detalham o tipo de pesquisa escolhido, as maneiras de coletar os dados e o local onde a pesquisa foi realizada, bem como os sujeitos selecionados para comporem o grupo de sujeitos de pesquisa.

2.1 A pesquisa qualitativa

A abordagem qualitativa de pesquisa é caracterizada por Chizzotti (2010) como aquela que permite olhar para o contexto como um ambiente natural no qual ela será realizada, contexto esse que pode vir a modificar a delimitação do problema de pesquisa, conforme se faça necessário. O autor compreende que os sujeitos observados produzem conhecimentos isoladamente e também de modo integrado ao grupo e podem fazer intervenções na realidade vivenciada, sendo pessoas igualmente importantes, sejam elas cultas ou iletradas, falantes ou mais introspectivas. A partir desse raciocínio, depreende-se que, independente das características de cada pessoa participante da pesquisa, ela pode fornecer subsídios suficientes para a geração de dados e, por consequência, promover alterações na sua realidade.

Para a realização de um estudo com essas características, é pertinente que a pesquisadora participante seja capaz de compreender o sentido que os sujeitos da pesquisa dão às práticas de que participam e aos dados surgidos com os fenômenos observados. Segundo Chizzotti (2010), em um estudo de natureza qualitativa devem-se privilegiar técnicas como a descrição, observação participante e análise de conteúdo documental. Ao fazer isso, é necessário entender que essas

técnicas não constituem um modelo único, podem variar de acordo com o desenvolvimento da pesquisa.

No tocante aos dados coletados nesta pesquisa, partilhamos do entendimento de Lüdke e André (2015) que julgam serem os dados diretamente responsáveis pela constituição do “conhecimento sobre o fato pesquisado” (LÜDKE E ANDRÉ, 2015, p. 5), pois compete ao pesquisador atuar ativamente entre o conhecimento que se edifica na área pesquisada e os indícios que se ratificam durante a pesquisa, tornando esse contato mais íntimo do pesquisador com os dados e o objeto investigado, constituintes das etapas do processo da pesquisa propriamente dita.

Em contraste com o que se concebia há alguns anos nas pesquisas em Educação, quando o pesquisador se mantinha distante do objeto pesquisado para manter a imparcialidade de modo que a investigação dos dados ocorresse de modo evidente, as autoras asseveram que não se pode separar o objeto de estudo do pesquisador, tampouco os resultados obtidos daquilo que é investigado. Uma razão para tanto é o fato de o conhecimento se vivificar de modo processual, devendo o pesquisador assumir uma postura questionadora com relação aos dados que surgem e, ainda, correlacionar os conhecimentos pré-existentes de modo ativo, sem deixar de lado as suas concepções e definições políticas, atuando como um veículo entre o que se depreende e o que já existia.

Chizzotti (2010) também tratou das preocupações do pesquisador, quais sejam os sujeitos e a naturalidade das suas ações em situações bem pontuais, em locais e culturas específicas. Conforme o referido autor, cabe a quem executa a pesquisa captar informações próprias dos dados e ocorrências em seus contextos e também observar os resultados que elas ocasionam. Além disso, o autor assevera que

[...] o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZOTTI, 2010, p. 79).

Na pesquisa qualitativa, o observador precisa considerar os sujeitos observados, o modo como ocorrem os processos de produção e suas interações em um dado contexto, além de olhar para os sujeitos sem considerar unicamente as unidades de mensuração e as produções de modo isolado. Como assegura André (2013, p. 16), esse tipo de pesquisa estuda o fenômeno “em seu acontecer natural”, considerando “todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”, ratificando o entendimento de que cada ocorrência, cada sujeito estudado, cada movimento registrado e dado obtido são significativos para as etapas do processo de desenvolvimento de pesquisas dessa natureza.

Chizotti (2010) apresenta duas características desse tipo de pesquisa. A primeira orienta a contraposição “ao pressuposto experimental que defende um padrão único de pesquisa para todas as ciências” (p. 78) por acreditar que “as ciências humanas têm sua especificidade – o estudo do comportamento humano e social – que faz delas ciências específicas, com metodologia própria” (p. 79), e por entender que o uso de modelos “estritamente experimentais conduz a generalizações errôneas em ciências humanas” (Idem).

A segunda característica apoia-se no fato de haver “uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZOTTI 2010, p.79) para explicar como são apreendidos e legitimados os conhecimentos na investigação qualitativa. Além disso, o autor reitera a importância do sujeito-observador porque atua de modo integrante no “processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado” (CHIZOTTI 2010, p. 78). Sendo assim, entendemos ser esse observador, segundo André (2013), aquele que tenta se aproximar dos participantes na pesquisa etnográfica, para partilhar e entender os significados dos fenômenos que ocorrem através de ações de linguagem vivenciadas por grupos sociais estudados. O pesquisador igualmente se preocupa com a análise do processo de aquisição do conhecimento e para tanto, pode fazer uso de técnicas da etnografia, como a entrevista intensiva, observação participante e análise de documentos.

Nesta pesquisa, empregamos como propostas de intervenção para a coleta de dados o que André (2013) classificou como técnicas da etnografia (ANDRÉ,

2013). A pesquisa-ação é entendida pelo autor como algo que “envolve sempre um plano de ação, plano esse que se baseia em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato concomitante desse processo” (ANDRÉ, 2013, p. 28). Ainda que se faça necessário apresentar as classificações do termo pesquisa-ação conforme alguns autores, utilizaremos a noção empreendida por Thiollent (2009), de pesquisa-ação como tipo de pesquisa social.

Ao agir dessa forma, considerando o contexto de realização da pesquisa, bem como o planejamento das ações efetuadas, a participação dos sujeitos de pesquisa e suas produções, a pesquisadora-observadora procurou investigar os significados que os sujeitos deram “às suas ações, no meio ecológico em que constroem suas vidas e suas relações” e, ainda, tentou compreender “o sentido dos atos e das decisões dos atores sociais ou então, dos vínculos indissociáveis das ações particulares com o contexto social em que estas se dão” ou se deram (CHIZZOTTI, 2010, p. 77), em sala de aula.

Partimos da perspectiva de que esse ambiente oferece possibilidades múltiplas de análises e de práticas e, igualmente, de meios de produção de dados, de acontecimentos que devem ser destacados e analisados para definir a sala de aula como local de realização da pesquisa. Assim sendo, partilhamos do entendimento de que a natureza desse espaço pode ser “um contexto para a interação e para a aprendizagem que aí ocorrem em relação aos objetivos e métodos de pesquisa sobre interação, discurso e aprendizagem empregados” (ERICKSON, 2001, p. 9-12), como também não se pode esquecer de que de uma sala para outra podem surgir “diferenças sutis” entre os sujeitos participantes e os materiais utilizados nas aulas (Idem).

Ainda, segundo esse autor, as interações entre os materiais didáticos, os estudantes, os professores, a linguagem utilizada e o discurso em sala de aula refletem em “diferenças quanto à aprendizagem e à atitude em relação a ela”. As práticas situadas abarcam essas diferenças em circunstâncias diversas e são alvo de pesquisas etnográficas, ou microetnográficas, quando focalizam o discurso oral. Para Erickson (2001, p.12),

[...] os propósitos essenciais dessas abordagens são documentar em detalhe o desenrolar dos eventos cotidianos e identificar os significados atribuídos a eles tanto por aqueles que dele participam quanto por aqueles que os observam.

Com base nessa reflexão, entendemos que quaisquer aspectos da pesquisa, incluindo as interpretações do que foi observado pelo pesquisador e as interpretações dos participantes do cenário no qual a pesquisa foi realizada merecem destaque, assim como o “significado literal e metafórico das ações para os atores sociais enquanto ainda documenta essas ações concreta e detalhadamente na sua realização rotineira” (ERICKSON, 2001, p. 15). Ou seja, as minúcias merecem ser observadas porque detêm significância, sejam oriundas do pesquisador ou dos participantes.

Para esse autor, a etnografia é “o método de pesquisa fundamentalmente mais construtivista à nossa disposição” (p. 15) e possibilita a visibilidade sobre “aspectos mais prosaicos do cotidiano” (p. 15). Além disso, o autor defende que a associação da microetnografia com a etnografia torna possível conhecer de modo detalhado as “práticas discursivas do cotidiano da sala de aula” (p. 15) e, por sua vez, refletir e promover ressignificações dessas práticas situadas.

Considerando a escolha da sala de aula como um ambiente propício à realização deste estudo, observamos a necessidade de definir como seria conduzida essa investigação, através da pesquisa-ação, cujas razões em favor de sua aplicação em pesquisas voltadas para o ensino de língua materna são apontadas por Tinoco (2008) por oferecer, por exemplo, um aparato considerável para a formação de professores, principalmente quando há a intenção de ressaltar uma característica específica de um grupo, que pode vir a ser relacionada ao ensino de escrita ou não e pretende-se dividir mecanismos utilizados na sua compreensão.

Outra razão que viabiliza o seu uso é, segundo Tinoco (2008), a prioridade às atitudes, agindo e refletindo sobre a participação dos sujeitos envolvidos em cada momento da pesquisa e até propondo ações, reparos e reflexões para flexibilizar maneiras de viabilizar ações que podem ser executadas durante o desenvolvimento

da pesquisa. Outra vantagem também mencionada por essa autora deve-se ao fato de possibilitar a categorização dos

[...] achados que, no decorrer da pesquisa, foram sendo evidenciados com vistas a oferecer um retorno aos participantes (e a outros interessados na temática) e subsidiar alternativas de resignificação da prática pedagógica, neste caso no tocante ao ensino-aprendizagem de língua escrita (TINOCO, 2008, p. 42).

Exatamente por oportunizar à pesquisadora e aos sujeitos pesquisados a vivência e a coleta de uma gama de informações a respeito do ensino de língua portuguesa e, ainda, por possibilitar o diálogo e o retorno aos sujeitos participantes é que se justifica a escolha da pesquisa-ação para nossa investigação realizada em sala de aula, definida apropriadamente como

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em uma 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, 2009, p. 16).

Sob essa orientação, empregamos neste trabalho a ideia de pesquisa-ação como tipo de pesquisa, conforme Thiollent (2009) orienta, por entendermos como fundamental a ampla e explícita interação estabelecida entre os sujeitos envolvidos na pesquisa. O teórico assume que a pesquisa-ação pode ser aplicada em diversos campos de atuação social, julga substancial a participação dos sujeitos envolvidos com os problemas pesquisados e aponta algumas características desse tipo de pesquisa:

a) ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada; b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta; c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos programas de diferentes naturezas encontrados nesta situação; d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada; e) há, durante todo o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação; f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados (THIOLLENT, 2009, p. 18-19).

O autor sustenta que há “situações nas quais os objetivos são voltados para a tomada de consciência dos agentes implicados na atividade investigada” (2009, p. 21), mas ressalta que não é sempre que essa assimilação leva à resolução imediata de um problema. Em adição a isso, pode atrair a atenção da coletividade para a natureza e a complexidade de um problema político, social ou cultural, bem como analisar de modo intenso grande parte das ações decorrentes do processo através do qual pode se modificar a situação.

A pesquisa-ação faculta ao pesquisador acompanhar os efeitos da tomada de consciência de um grupo investigado e, junto com os integrantes desse grupo, os sujeitos podem formular propostas que visem a soluções dos problemas apontados, modificando a realidade existente. É nesse sentido que também se justifica a importância desse tipo de pesquisa, por tornar possível não somente a percepção de algo que ocorre em um grupo social, mas também promover a reflexão a seu respeito e, principalmente, a discussão em conjunto com os participantes para a elaboração de ideias e de ações que, porventura, possam vir a alterar a realidade daquele grupo estudado.

Considerando a sala de aula como um local suscetível à promoção de planos de ação e à observação de processos de construção do saber, a professora planejou a sua prática durante as aulas, que são dados desta pesquisa, pretendendo atuar como agente de letramento e propor atividades que visassem a transformações nas vidas dos estudantes, assumindo um compromisso “com um campo restrito”, que seria a sala de aula, englobada “em um projeto mais geral” que seria a vida real e em sociedade e “submetendo-se a uma disciplina para alcançar os efeitos do conhecimento” (CHIZZOTTI, 2010, p. 100).

Alicerçada nos argumentos teóricos que fundamentaram a decisão de atuar no campo da pesquisa qualitativa, aproximando-se da investigação de cunho etnográfico e pautada na pesquisa-ação, a pesquisadora deste trabalho analisou as produções de cinco estudantes da turma selecionada juntamente com a atuação da professora, que, por sua vez, atuou como professora e também como pesquisadora, totalizando seis sujeitos de pesquisa¹¹. Para essa decisão, respalda-se na

¹¹ A caracterização dos sujeitos de pesquisa será mencionada em 2.5.2.

justificativa de Lahire (2004) de que é possível extrair de um número pequeno de sujeitos de pesquisa grandes e complexos significados e fugir da ideia de que somente um vultoso número de sujeitos seria satisfatório para ser analisado.

Além disso, o caráter da abordagem qualitativa de pesquisa fornece subsídios suficientes para justificar que, embora o número de sujeitos não seja expressivo quantitativamente, esta pesquisa concentra-se na construção do conhecimento e nas relações decorrentes desse processo entre os sujeitos envolvidos. O objetivo principal deste trabalho é refletir sobre as práticas situadas de uma professora-pesquisadora como agente de letramento em uma turma de um Curso Técnico Subsequente de Computação Gráfica, em um Campus do IFPE. E também objetiva descrever e discutir como a professora constrói com os estudantes práticas discursivas de escrita e de leitura sob uma perspectiva dos letramentos; analisar as aulas da professora na referida turma sob a perspectiva metodológica da pesquisa-ação e problematizar indícios de responsividade na escrita dos estudantes, com base nas orientações adotadas pela professora.

A professora pesquisadora será classificada como sujeito de pesquisa, junto com os cinco estudantes que completam o quadro de sujeitos selecionados como representativos da turma. Algumas de suas produções escritas serão posteriormente analisadas na seção 3 deste trabalho. É importante lembrar que, embora os dados dos estudantes remetam às produções dos cinco sujeitos selecionados, não serão desconsideradas as participações e os dados decorrentes destas, oriundos de toda a turma do primeiro período, desde que suas contribuições sejam relevantes para as análises dos dados obtidos, tendo em vista que os registros em áudio foram feitos durante as aulas com todos os estudantes da turma.

2.2 Os instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa

Posto que esta pesquisa tenha sido desenvolvida conforme os preceitos da pesquisa-ação, a pesquisadora que observava as ações em sala de aula era também a própria docente, sujeito de pesquisa, que paralelamente à análise de sua

prática, também lecionava as aulas observadas e pretendia entender os modos de resposta dos estudantes ao que lhes era solicitado. Para tanto, houve a necessária anuência dos estudantes para a produção de dados que logo entenderam a relevância de uma pesquisa desse tipo e consentiram que a professora registrasse em áudios as aulas, concordando com a cessão dos materiais produzidos por eles. Conseqüentemente, as etapas da pesquisa foram iniciadas e os instrumentos de produção de dados foram os seguintes:

- A) Observação participante, notas de campo e diário escrito pela professora de 14 aulas realizadas no ano de 2017, período que corresponde ao primeiro semestre letivo do ano de 2017;
- B) Gravações em áudio e transcrição de dez aulas gravadas;
- C) Coleta documental: questionário sociocultural, planejamento das aulas, anotações de campo da professora, produções textuais dos estudantes.

Tendo em vista que a concepção ideológica de letramento foi uma das orientações teóricas seguidas nesta pesquisa, entendemos que as histórias vivenciadas pelos estudantes fora da sala de aula são dotadas de valores e de princípios os quais foram em parte responsáveis pelas suas constituições como cidadãos e sujeitos de linguagem e acreditamos que seria inadequado desconsiderar as produções dos estudantes que não foram elaboradas em sala de aula, bem como seria inadequado desconsiderar alguma nota ou informação que colaborou para a realização da pesquisa, ainda que não tenha surgido na sala de aula propriamente dita. O Quadro I a seguir objetiva ilustrar o que foi coletado.

¹²Quadro I - Geração de dados e usos dos instrumentos de pesquisa de 2017.

Instrumentos empregados	Objetivos	Período
Observação participante, diário e notas de campo	(a) Acompanhar o desenvolvimento das atividades, complementando os dados da gravação em áudio; (b) Refletir sobre o papel da professora como agente letramento (c) Refletir sobre o processo de construção do conhecimento dos estudantes.	Fevereiro a Junho de 2017.
Gravações em áudio e transcrição das aulas gravadas:	(a) Acompanhar o desenvolvimento das atividades, complementando os dados das notas de campo e a observação participante. (b) Confrontar as informações que se perderam no intervalo de tempo entre as anotações das aulas e as aulas. (c) Perceber o posicionamento da professora diante das práticas situadas propostas por ela.	Fevereiro a Junho de 2017.
Coleta documental: planejamento das aulas	(a) Refletir sobre o que foi planejado e sobre o que foi realizado efetivamente.	Fevereiro a Junho de 2017.
Coleta documental: questionário sociocultural	Mapear: (a) práticas cotidianas mediadas pela leitura e pela escrita, bem como as funções sociais que a leitura e a escrita assumem na vida dos estudantes; (b) diferentes atitudes em relação a essas práticas; (c) acervos necessários para realizar tais práticas; (d) gêneros orais e escritos usados na esfera de casa, do trabalho e da instituição de ensino que frequentam.	Fevereiro a Junho de 2017.
Coleta documental: produções textuais dos estudantes	(a) Acompanhar, avaliar e orientar as ações e atividades realizadas no desenvolvimento das produções textuais dos estudantes.	Fevereiro a Junho de 2017.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Embora se admita que os instrumentos de pesquisa em particular sejam dotados de informações indispensáveis e significativas, a junção de todos durante a triangulação de dados será de fundamental importância para a compreensão de todas as etapas de criação dos dados analisados. Essas análises serão desenvolvidas na Seção 3.

¹² Inspirado no “Quadro I – Geração de dados e usos dos instrumentos de pesquisa de 2005” (TINOCO, 2008).

2.2.1 A observação participante, os diários e as notas de campo

As aulas nas quais a pesquisa foi realizada duravam 45 minutos cada uma e eram geminadas, lecionadas às quintas-feiras à tarde durante um semestre letivo, que compreendeu o período de 02/02/2017 até 29/06/2017. No calendário do primeiro semestre do ano de 2017, houve muitos feriados às quintas-feiras. Como resultado, houve reposição das aulas aos sábados e as duas turmas de primeiro período, a do matutino e o vespertino, se encontravam em uma única sala e no mesmo turno. Considerando que a turma da manhã não era participante da pesquisa, as aulas nem sempre seguiam o planejamento concebido pela professora, que precisava ser alterado para que a coleta de dados da pesquisa não fosse prejudicada.

A observação, segundo Lüdke e André (2015), mantém o pesquisador estritamente ligado à realidade observada, oportunizando-lhe uma espécie de imersão no contexto estudado. Portanto, acreditamos que os registros feitos após as aulas permitiram à professora a oportunidade de captar olhares e percepções distintas da realidade, conforme as condições de produção em que estava inserida, ora agindo como pesquisadora e observadora e ora como a professora da turma. As anotações da professora pesquisadora eram registradas após cada aula lecionada, em um caderno, e posteriormente eram transcritas para um arquivo em seu computador pessoal, com maior cuidado, transformando-se em seu diário. Inicialmente, não havia uma ordem exata a respeito do que era anotado. Seu conteúdo variava entre impressões e reflexões pessoais a respeito de suas ações, e em alguns momentos, era relativo ao acompanhamento das atividades propostas em sala. No momento da transferência para o computador, o diário se configurava com o registro de informações que complementavam as existentes de acordo com a revisão da professora.

2.2.2 As gravações em áudio e a transcrição das aulas gravadas

Ao início das aulas, a professora conversou com os estudantes a respeito de suas preferências, objetivando constatar quais assuntos eles julgavam relevantes para a sua formação e pretendendo ajustar o planejamento do componente curricular Português Instrumental para atendê-los, contanto que fosse possível e que os temas e assuntos sugeridos por eles não se distanciassem tanto do que a professora havia planejado executar, conforme orientava a ementa curricular e o seu plano de ensino.

Ainda nas primeiras aulas, a professora explicou aos estudantes sobre a importância da pesquisa que ela gostaria de realizar, informando que, se eles permitissem, teriam que assinar um Termo de Compromisso Livre e Esclarecido – (TCLE) para comprovar que estavam concordando em participar voluntariamente da pesquisa, cedendo o material produzido, tendo suas identidades preservadas e sabendo que a divulgação dos resultados só seria disponibilizada após a redação do trabalho final da professora. A professora também lhes informou sobre as gravações que necessitaria fazer, por ser um importante instrumento de coleta de dados isoladamente e, mais ainda, quando no momento da triangulação.

A título de informação, a professora disse-lhes que faria observações por escrito das aulas para compor os dados da pesquisa. Após a anuência deles, registrada por escrito no TCLE, as aulas passaram a ser gravadas, mas nem todas foram registradas em áudio, a exemplo das aulas que reuniam duas turmas distintas aos sábados, ou quando havia a realização de uma prova, porque quando havia duas turmas juntas em um único horário, uma delas não participava da pesquisa e não havia assinado o TCLE. E também porque professora não achou necessário registrar as gravações em dia de prova escrita.

O componente curricular seguiu o que preconizava a ementa do Plano de Curso, mas foram realizadas algumas adaptações no planejamento para incluir gêneros discursivos e conhecimentos linguísticos sugeridos pelos estudantes a partir das necessidades expostas pela turma no diagnóstico oral inicial feito pela

professora, que visou tornar o componente curricular mais atrativo para os estudantes.

2.2.3 A coleta documental: o questionário sociocultural, o planejamento das aulas e as produções dos estudantes

2.2.3.1 O questionário sociocultural

A análise dos documentos coletados tem um papel fundamental e “complementa os dados obtidos através da observação” (LÜDKE E ANDRÉ, 2015, p. 10). Através da aplicação do questionário, ocorrida nas primeiras aulas do curso, a professora pretendia sondar como os estudantes se relacionavam com as práticas de leitura e de escrita e queria saber onde, como e em quais as atividades essas práticas aconteciam.

O questionário sociocultural¹³ aplicado logo nas primeiras semanas de aula foi inspirado no questionário utilizado por Moura (2012) para caracterizar os sujeitos envolvidos na pesquisa. O questionário era dividido em 7 blocos, quais foram: perfil sócio-econômico; práticas de letramento na esfera do trabalho; práticas de letramento na esfera cidadã; práticas de letramento na esfera doméstica; auto-avaliação das capacidades de leitura e escrita; práticas de letramento na esfera cultural; práticas de leitura e escrita no IFPE.

Moura (2012) relata que se baseou no questionário empregado pelo Indicador de Alfabetismo Funcional – Inaf devido ao fato de ilustrar de modo global como os estudantes praticam o letramento. A autora reforça que o questionário possibilita olhar para essas práticas sob primas variados, quais sejam: “o exercício da cidadania, atuação profissional, atividades do cotidiano nas esferas doméstica e escolar” (p. 60). A estrutura do questionário abrange 73 questões, sendo de

¹³ O questionário sociocultural utilizado nesta pesquisa está disponibilizado em anexo.

natureza objetiva (em algumas perguntas, pede-se que o estudante informe o nome do local onde trabalha, quando lhe é perguntado se ele trabalha) e de única escolha ou de múltipla escolha. Tais questões foram organizadas em sete blocos.

O primeiro bloco, que tem 19 questões, trata da caracterização socioeconômica do grupo. O segundo, o terceiro e o quarto bloco tratam de práticas de letramento na esfera do trabalho, na esfera cidadã e na esfera doméstica, com 06, 03 e 05 questões, respectivamente. O quinto bloco traz uma autoavaliação das capacidades de leitura e escrita, com 17 questões; já o sexto bloco aborda práticas de letramento na esfera cultural em 21 questões; e o sétimo bloco, com uma questão de múltipla escolha, trata de práticas de letramento no IFPE. Os Gráficos resultantes desse instrumento serão analisados na seção 3.

2.2.3.2 O Planejamento das aulas

O planejamento inicial das aulas previa o desenvolvimento de temas conforme a ementa do componente curricular Português Instrumental, que será detalhada na subseção 2.3.4. O plano de curso orientava uma divisão em três segmentos: leitura, análise e produção de textos; fatores de textualidade; gêneros discursivos. Esses segmentos deviam incluir noções de texto; de argumentação; de compreensão textual; de leitura, escrita e estudo de gêneros acadêmicos concernentes ao ensino técnico e ao contexto da Computação Gráfica.

Elaboramos um planejamento que precisou ser modificado ao longo do semestre em algumas ocasiões, por motivos distintos, tais como quando uma aula não foi lecionada em um dia de feriado e a reposição foi marcada pela instituição em um horário diferente do horário vespertino no qual as aulas eram ministradas. Essa troca resultou em uma aula dirigida a duas turmas de primeiro período de Computação Gráfica de uma só vez, no turno da manhã e aos sábados.

A mudança de turno justifica-se por dois motivos, o primeiro é a falta de segurança nos arredores da sede provisória da instituição, o que inviabiliza a

realização das aulas aos sábados à tarde, como também pelo fato de não haver funcionários disponíveis nos dois turnos para fornecerem suporte à realização das aulas. Sendo assim, a coordenação entrou em acordo com os professores e com os técnicos administrativos e estabeleceu que as aulas daquele semestre ocorressem no turno da manhã quando se tratasse de reposição aos sábados. Em outras ocasiões, a professora se ausentou por motivo de saúde, ou para comparecer a uma reunião da instituição de ensino. Fatos como esses resultaram em reposições das aulas em outros dias e horários e até aos sábados. Em alguns momentos, em vez de duas, houve quatro aulas em um mesmo dia. Isso também influenciou a alteração do planejamento, objetivando sua melhor execução para aquele contexto.

Após uma discussão da professora com os alunos, a versão final do planejamento contemplou os seguintes temas e etapas: apresentação da ementa do Componente Curricular Português Instrumental, da turma e da professora; leitura e discussão de texto sobre a língua como inclusão social e de texto sobre variação linguística; análise de gêneros discursivos e construção do conceito de texto; produção de um comentário escrito sobre os textos discutidos na aula anterior; exercício oral de análise de gêneros para construir o conceito de tipologia textual; continuação da conceituação de tipologia textual; exercício sobre gêneros discursivos; discussão sobre a notícia do lançamento do filme "Ghost in the Shell" inspirado no mangá japonês e os efeitos de sentido da notícia lida; atividade sobre o filme assistido no componente curricular de roteiro; atividade sobre os arquétipos e a narrativa digital; discussão sobre as temáticas escolhidas para os blogs; o gênero discursivo relatório; exercícios de leitura e discussão dos textos dos blogs abordando os temas Programação e Depressão com foco nos aspectos linguísticos da Coesão e Coerência; formação de grupos para organização e orientação para a execução do trabalho final; continuação das orientações para o trabalho final e elaboração das apresentações em grupo; apresentações em grupo dos trabalhos finais e encerramento do componente curricular.

O planejamento do componente curricular lecionado e elaborado pela professora está ilustrado no Quadro II a seguir, com as ações que a professora planejou e as ações realizadas de fato pela professora.

Quadro II Planejamento das aulas de Português Instrumental do primeiro período do Curso de Computação Gráfica com ações planejadas e ações realizadas de fato.

Número da aula	Data	Ações planejadas	Ações realizadas
1ª aula	02/02	Semana de integração para os estudantes do primeiro período, com oficinas e debates.	Semana de integração para os estudantes do primeiro período, com oficinas e debates.
2ª aula	09/02	Apresentação da professora, da turma e da ementa.	A professora perguntou quais assuntos que os estudantes gostariam que fossem abordados nas aulas e os principais foram: coesão e coerência, pontuação, regras gramaticais, regência e concordância verbal.
3ª aula	16/02	Informações a respeito da pesquisa a ser realizada, assinatura do Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE). Discussão sobre noções de textualidade a partir de exemplos exibidos no projetor.	A professora conversou com os estudantes sobre a intenção de desenvolver a pesquisa com eles e após a aceitação deles, entregou-lhes o TCLE para que os devolvessem assinados. Além disso, iniciou a discussão sobre noções de textualidade, para sondar quais conhecimentos eles já possuíam e mostrou-lhes exemplos de textos verbais e não verbais, como charges políticas e anúncios de campanhas do Greenpeace, versando sobre o meio ambiente e algumas educativas, para interpretarem oralmente e discutirem sobre fatores de textualidade e efeitos de sentido contidos nos textos exibidos.
4ª aula	23/02	Continuação dos Fatores de Textualidade e discussão.	A professora continuou a ver com os estudantes os elementos de textualidade presentes nos exemplares, analisando e interpretando os exemplares de textos verbais e não verbais.
5ª aula	09/03	Produção de gênero discursivo comentário a partir dos gêneros discutidos na aula anterior.	A professora disponibilizou cópias dos textos exibidos nas aulas anteriores e pediu que os estudantes escrevessem individualmente um comentário a respeito de um texto escolhido por eles dentre os que estavam disponíveis e que foram trabalhados nas aulas anteriores.
6ª aula	11/03	Exibição e análise de gêneros discursivos observando o contexto, local de produção, tema, estrutura composicional e estilo. Gêneros discursivos – conceito. Tipologia textual.	A professora exibiu exemplares de gêneros discursivos diversos e os analisou com os estudantes, fazendo-os refletirem sobre o contexto, local de produção, tema, estrutura composicional e estilo, construindo o conceito de gênero textual e discursivo e ainda, observando quais sequências tipológicas eram constituintes de cada gênero. Ela pedia que eles observassem e indicassem quais características dos gêneros faziam com

			que eles os reconhecessem como tais, além das sequências tipológicas que os compunham para verificar se eles estavam identificando os gêneros e suas características, bem como o contexto de produção e de circulação social.
7ª aula	16/03	Aplicação do questionário sociocultural. Continuação da aula anterior.	A professora entregou-lhes o questionário de caracterização sociocultural e pediu-lhes que preenchessem e entregassem na aula e em seguida deu continuidade à aula anterior. Essa atividade oral durou duas aulas, e a professora mostrou vários exemplares, sempre lembrando-lhes que eles deviam pensar por onde circulavam aqueles gêneros, em quais contextos e qual era o público que os utilizava e quais características estavam presentes neles, como o estilo, a forma composicional e o conteúdo temático que eles apresentavam. A professora solicitou que os estudantes fizessem uma pesquisa em casa escolhendo dois gêneros que fossem de sua preferência ou que fizessem parte de sua rotina no trabalho ou em qualquer outro ambiente e os trouxessem na aula seguinte, para fazerem um trabalho avaliativo escrito a respeito dos dois exemplares escolhidos por eles.
8ª aula	23/03	Atividade escrita de interpretação de texto feita com os gêneros escolhidos pelos estudantes, com questões sobre os efeitos de sentido que surgem com os discursos presentes nos gêneros e os elementos linguísticos dos gêneros.	Atividade escrita de interpretação de texto feita com os gêneros escolhidos pelos estudantes, com questões sobre os efeitos de sentido que surgem com os discursos presentes nos gêneros e os elementos linguísticos dos gêneros que eles procuraram na internet, porque nem todos fizeram a pesquisa em casa e trouxeram os gêneros discursivos. Uns fizeram em dupla com os que haviam levado, outros foram à biblioteca em busca de exemplares.
9ª aula	30/03	Atividade em grupo sobre os elementos da narrativa nos roteiros escolhidos por eles.	Discussão sobre a notícia do lançamento do filme inspirado no mangá japonês e os efeitos de sentido da notícia. Atividade escrita sobre a notícia lida.
10ª aula	01/04	Na aula seguinte, cada grupo apresenta os elementos presentes nas narrativas escolhidas.	Aula não realizada.
11ª aula	06/04	A professora pede aos estudantes que	A professora pede aos estudantes que

	(fim da 1ª unidade)	escrevam em sala uma resenha de no máximo uma página sobre o filme assistido e que pesquisem em casa e tragam na próxima aula informações e exemplos dos arquétipos de Carl Jung.	formem os mesmos grupos da disciplina de Roteiro ¹⁴ para que eles identifiquem por escrito os elementos da narrativa contidos nos filmes assistidos por cada grupo para apresentarem na aula seguinte.
12ª aula	20/04	Discussão oral sobre os arquétipos de Carl Jung que servirão de base para a construção dos personagens da disciplina de roteiro.	Reunião do Conselho de Classe.
13ª aula	27/04	Em continuação à aula anterior, cada grupo deverá redigir a descrição dos arquétipos utilizados para comporem os personagens escolhidos e escreverão um parágrafo justificando a escolha de cada arquétipo, além de iniciarem a produção dos diálogos a serem empregados nos roteiros que eles vão produzir.	Aula não realizada. Participação da professora em reunião no Campus Recife, com reposição marcada para o dia 04/05/2017.
14ª aula	04/05	Continuação da aula anterior, produção escrita dos diálogos dos roteiros.	Reposição da aula anterior. Atividade escrita sobre os arquétipos, criação do blog e da narrativa digital em grupos, em dupla ou individualmente.
15ª aula	11/05	Os estudantes produzem no laboratório de informática um tutorial ensinando como utilizar o Celtx, programa de computador utilizado na disciplina de roteiro, que permite a estruturação de um roteiro, com inserção de imagens e áudios, dentre outros recursos. A produção do tutorial é audiovisual, porque contém legendas, instruções por escrito e o vídeo em si.	Discussão oral sobre as temáticas escolhidas pelos estudantes para os blogs.
16ª aula	13/05	Apresentação dos tutoriais em sala e inserção deles em sites de informática a serem definidos por eles, que frequentam sites similares.	Reposição do dia 15/06/2017 ¹⁵ . Gênero discursivo Relatório.
17ª aula	18/05	Discussão oral a respeito da necessidade e do uso do <i>curriculum vitae</i> quando se procura um estágio ou um emprego, tentando responder a perguntas do tipo: como se preparar para e como proceder em entrevistas de emprego, como se cadastrar em sites e em agências de estágio e de emprego, como redigir currículos, para em seguida produzirem individualmente um currículo vitae,	Leitura e exercício de Coesão e Coerência com textos dos blogs dos estudantes. Discussão a respeito dos textos selecionados para o exercício.

¹⁴Na disciplina de Roteiro, ministrada por outra professora também do primeiro período, os estudantes baseiam-se na obra de Christopher Vogler, que trata dos doze passos da "Jornada do Herói de Joseph Campbell para elaborar roteiros e construir personagens inspirados no conceito de arquétipos proposto por Carl Jung. Além disso, eles produzem roteiros e diálogos para histórias em quadrinhos no modelo da *Concept art*.

¹⁵Aula realizada em um sábado, com as duas turmas de primeiro período que a professora lecionava na instituição (turnos matutino e vespertino). Por essa razão, não houve registro em áudio nesse dia.

		observando os elementos fundamentais e os contextos reais de uso deles para apresentarem na aula seguinte.	
18ª aula	25/05	Apresentações sobre currículo.	Formação de grupos e organização para a execução do trabalho final.
19ª aula	01/06	Elaboração de um relatório simples sobre uma visita técnica ou sobre uma aula de Português Instrumental.	Produção do gênero textual e da apresentação do trabalho final do dia 22/06/2017. Anteposição das aulas do dia 08/06, atendendo ao pedido de uma colega que precisou ir a uma reunião em 08/06.
20ª aula	08/06	Fechamento da disciplina.	A reposição desse dia foi feita em 01/06/2017
21ª aula	22/06	Exames finais	Apresentações dos trabalhos finais e fechamento do componente curricular.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

2.2.3.3 As produções textuais dos estudantes

Objetivando preservar as identidades dos sujeitos participantes da pesquisa, os nomes dos estudantes foram modificados e suas produções, citadas no Quadro III abaixo, serão analisadas na seção seguinte.

Quadro III – Produções dos estudantes sujeitos de pesquisa.

Documento e materiais de cada estudante	Matias	Janaína	Ivanice	Mariana	Mylleny
TCLE	X	X	X	X	X
Comentário	X	X	X	X	X
Atividade sobre os gêneros discursivos escolhidos por eles	X	X	X	X	X
Atividade sobre o filme do componente curricular roteiro	X	X	X	X	X
Atividade sobre Ghost in the Shell	X	X	X	X	X
Atividade sobre os arquétipos de Campbell (em grupo, nem todos da turma fizeram)	X	X	X	X	X
Postagem no blog	X	X	X	X	X

Fonte: Dados da Pesquisa, 2017.

2.3 O contexto da pesquisa

Nesta subseção, faremos uma apresentação da instituição de ensino na qual se insere o Campus em que esta pesquisa foi realizada, o Campus Olinda do IFPE e também apresentaremos algumas informações.

2.3.1 O Instituto Federal de Pernambuco

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) é uma instituição secular que se originou da Escola de Artífices do Estado em 1909 (IFPE, 2018) e das escolas agrotécnicas federais criadas na primeira metade do século XX, com propostas pedagógicas que o colocam à frente do seu tempo.

Com dezesseis campi e a rede de Educação a Distância, que abrange dezessete polos, o IFPE “alia seu viés profissionalizante de origem, voltado a atender às demandas do mercado produtivo e da indústria, ao desenvolvimento do saber científico e a uma formação humanística” dos profissionais da cadeia produtiva, visando à transformação socioeconômica do seu entorno (IFPE, 2017).

O Instituto é “vinculado à Rede de Educação Profissional e Tecnológica, criada em 2009 através da Lei nº 11.892/09” e oferece

[...] uma proposta inédita de ensino verticalizado, articulando, num só lugar, 54 cursos que atendem cerca de 17.500 mil estudantes em diferentes níveis e modalidades de formação: ensino médio, técnico, superior nas modalidades Tecnológico, Licenciatura e Bacharelado, além de especialização e mestrado (IFPE, 2017).

Além de todos esses cursos, o IFPE oferece também cursos como o Proeja, para a Educação de Jovens e Adultos; de Formação Inicial e Continuada (FIC) e de Qualificação Profissional, ministrados pelos mais de 1000 professores que fazem parte do corpo docente da instituição. A terceira fase da expansão do IFPE teve início em 2014 e levou para seis municípios da Região Metropolitana do Recife o

IFPE e com ele, todo o crescimento econômico, social educacional e político que a instituição engloba. Olinda foi um dos seis municípios contemplados com uma sede ainda provisória do IFPE, que aguarda a construção de seu Campus definitivo, porém passou a funcionar desde o mês de novembro do ano de 2014.

Em toda a sua história, o IFPE tem oferecido “uma educação pública, gratuita e de qualidade”, reafirmando o seu compromisso com “o desenvolvimento econômico local, mas sobretudo para a formação e inclusão de milhões de cidadãos. Uma instituição sólida, eficiente, renomada, em permanente estado de expansão e evolução” (IFPE, 2017). Essa instituição segue a orientação do artigo 21, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Número 9.394, de 20 de dezembro de 1996¹⁶, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação, que divide o ensino em níveis de Educação Básica e Superior; propõe a articulação da Educação Profissional Técnica do Ensino Médio nas formas Articulada ao Ensino Médio na forma Integrada, Concomitante e Subsequente; e

[...] observadas as finalidades da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o IFPE atua na oferta de Educação Profissional técnica de nível médio, nas formas integradas, concomitante e subsequente e na modalidade PROEJA; Educação Superior: cursos de licenciatura, bacharelados e Superiores de Tecnologia, cursos de pós-graduação *Lato Sensu* e curso de pós-graduação *Stricto Sensu* de mestrado interinstitucional (MINTER) e Profissional e doutorado interinstitucional (DINTER) (Projeto Pedagógico Curso Técnico em Computação Gráfica Subsequente, 2014).

No IFPE, a Educação Profissional Técnica é articulada com o Ensino Médio e, mais especificamente, no Campus Olinda¹⁷, os cursos: Curso Técnico em Artes Visuais, doravante CTAV e Curso Técnico em Computação Gráfica, doravante CTCG são disponibilizados na forma Subsequente, ambos na modalidade Presencial, cujo ingresso é feito por meio de processos seletivos como o exame Vestibular e o SiSU, além de seleções simplificadas que visem preencher eventuais vagas remanescentes (IFPE, 2018). O Curso Técnico na forma Subsequente é um curso de formação técnica destinado àqueles que já tenham concluído o Ensino Médio que pode durar de um ano e meio a dois anos, sendo dividido em semestres

¹⁶ A referida lei pode ser lida acessando o seguinte endereço: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm.

¹⁷ O Campus Olinda faz parte da Expansão III do IFPE, que conta com 16 campi em toda a sua extensão e será mais detalhado na subseção 2.3.3.

letivos e que habilita o estudante a atuar como assistente em locais como: agências de publicidade e propaganda, escritórios de arquitetura, estúdios de *design*, empresas de jogos digitais, de produção de vídeo, entre outros, segundo o site do Campus Olinda do IFPE (2018).

Um dos componentes curriculares ofertados pelo Curso Técnico em Computação Gráfica, logo no primeiro período, é o Português Instrumental, lecionado pela professora pesquisadora, fato que viabilizou a realização desta pesquisa, idealizada pela professora ao iniciar o curso de Doutorado em Linguística Aplicada na Universidade Federal de Alagoas, a partir da necessidade de vivenciar uma formação voltada para o seu crescimento profissional e, ainda, pela imprescindibilidade de refletir a respeito de suas práticas situadas. Esses fatores foram determinantes para a professora aprofundar seus estudos concernentes ao Ensino de Língua Portuguesa e à Formação de Professores, inseridos na Linguística Aplicada (LA).

2.3.2 Olinda: um pouco de sua história

A pequena aldeia chamada de Marim pelos índios, estrategicamente localizada no alto de colinas entre Pernambuco e Itamaracá, assemelhava-se a um sítio onde abundavam água e terras férteis, era adequada aos padrões militares da época e deu lugar a um povoado em 1534. Conta-se que Duarte Coelho, ao fazer menção à tamanha beleza da aldeia, acabou por nomeá-la como Olinda, atraente e propícia ao desenvolvimento de atividades extrativistas do pau-brasil e da cultura da cana-de-açúcar. A então vila prosperou tão rapidamente que chegou a disputar os quesitos luxo e ostentação com a Corte Portuguesa.

Outro aspecto que contribuiu para a estruturação arquitetônica da vila foi a chegada de ordens religiosas a partir de 1580, que catequizaram os indígenas, representando a conquista das terras, por sua vez, invadidas em 1630 pelos holandeses, que incendiaram a vila e construíram casas no Recife, também administrado por eles. Somente com a expulsão dos holandeses em 1654, a

reconstrução da Vila de Olinda teve início, sem alcançar a prosperidade de outrora, cedendo espaço a Recife no tocante a esse aspecto, que vivenciou o mercantilismo e o crescimento de modo mais acelerado.

Em contrapartida, recomendações médicas de banhos de mar nas águas olindenses concederam um novo valor à cidade, reforçado pelo rápido acesso feito via trem urbano e pela construção de casas de veraneio, que, em seguida, acabaram por tornarem-se moradias de fato (PREFEITURA MUNICIPAL DE OLINDA, 2017), propiciando o ressurgimento da cidade, que testemunhou uma verdadeira transformação urbana, com o fornecimento de água potável e a substituição do trem urbano por bondes elétricos (PREFEITURA MUNICIPAL DE OLINDA, 2015).

Olinda tem acompanhado o crescimento cultural e comercial de Recife, sua vizinha, e desde 1982, foi intitulada Patrimônio Histórico e Cultural da Humanidade, título que deu grande visibilidade à cidade, e trouxe investimentos como o do “Programa de Aceleração do crescimento – PAC das cidades históricas com uma verba de 61 milhões para requalificação de igrejas e monumentos”, conforme o Plano Pedagógico do Curso Técnico em Computação Gráfica (no prelo), doravante PPC de CTCG.

A cidade patrimônio sedia catorze monumentos que foram tombados e vêm sendo reestruturados para um melhor aproveitamento desses espaços pela sociedade, transformando-os em equipamentos urbanos que sediem eventos corporativos e culturais, exposições, feiras, shows e espaços digitais. Essa reestruturação e a necessidade da população chamaram a atenção para a construção de um ambiente que oferecesse uma formação profissional, acadêmica e humanística, onde pudessem ser desenvolvidas atividades

[...] correlacionadas às ações culturais, tais como: tratamento de som, imagem e efeitos especiais, produção textual, criação de roteiro, ilustração e animação, desenho assistido por computador, desenvolvimento de aplicativos e conteúdo para *web* e maquetes eletrônicas (PPC do CTCG, no prelo).

A Secretaria de Educação Municipal em um trabalho conjunto com a Secretaria de Turismo, Desenvolvimento e Tecnologia detectou demandas

solicitadas pela população e viabilizou a implantação de um Campus do IFPE na cidade de Olinda, tendo em vista que até o ano de 2012, havia nesta cidade 9 instituições privadas de ensino superior em atividade, onde

[...] eram ofertados 70 cursos presenciais, sendo 19 licenciaturas, 30 bacharelados e 55 cursos tecnológicos. Além disso, eram ofertadas 110 turmas de Ensino a Distância, entre bacharelados, licenciaturas e cursos tecnológicos, no entanto, nenhum em Computação Gráfica (PPC do CTCG, no prelo).

Essa conjuntura aliada ao interesse sócio-econômico e político ensejou e possibilitou o estabelecimento do IFPE Campus Olinda, através dos cursos que oferece, em especial, o Curso Técnico em Computação Gráfica que disponibiliza para a população:

[...] formação, qualificação e desenvolvimento de aptidões profissionais que estimulem a vocação cultural como potencial para o desenvolvimento econômico dentro e fora da cidade (PPC do CTCG, no prelo).

2.3.3 O Campus Olinda, local da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada no Campus Olinda do IFPE, que integra a terceira fase de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, criada pela Lei nº 11.195/2005. O IFPE realizou uma consultoria através da qual, durante dez anos, estudou as demandas produtivas locais, com o intuito de definir os cursos a serem oferecidos na nova unidade. Os resultados da pesquisa foram divulgados para a comunidade, durante uma audiência pública, que ocorreu em agosto de 2013.

Nesta audiência, foi disponibilizada uma lista de cursos para votação e segmentos da sociedade civil elegeram dois cursos com formações ligadas ao eixo de Produção Cultural e Design, objetivando incentivar a economia criativa. Os Cursos Técnicos em Artes Visuais e Computação Gráfica foram escolhidos e são oferecidos para estudantes oriundos do Ensino Médio, desde 15 de outubro de 2014, data da sua aula magna realizada no Campus, que já ofereceu vagas em cursos do Pronatec até meados de 2018.

2.3.4 O Curso Técnico em Computação Gráfica, o Plano Pedagógico de Curso, a Ementa Curricular e o Português Instrumental

O IFPE desenvolve atividades na Educação Básica, Técnica e Tecnológica, doravante EBTT. Ao professor desta complexa atividade, exige-se que atue em distintas modalidades e níveis como: Ensino Médio Integrado ao Técnico, Técnico Subsequente, Proeja, Bacharelado, Licenciatura, mestrado e, em algumas instituições, Doutorado.

Esta instituição tem a missão de oferecer educação profissional, científica e tecnológica gratuita e de qualidade para os estudantes que devem reverter seus conhecimentos apreendidos para o desenvolvimento da sociedade. Seguindo essa premissa, a implantação do Campus do IFPE na cidade de Olinda surgiu como resposta à “insuficiência de espaços culturais para atender à demanda do setor cultural e da população cidadina registrada no Plano Nacional de Cultura – PNC (2010)” (PPC de CTCG, no prelo).

Conforme o PNC de Olinda eram frequentes os pedidos de criação e disponibilização de equipamentos culturais que não supria as carências da população, que clamava por espaços que auxiliassem a difundir seus trabalhos, bem como estimulassem o acesso da população a essas informações (PPC de CTCG, no prelo). Levando em consideração as carências já mencionadas, foram implantados no Campus Olinda os cursos técnicos de Artes Visuais e de Computação Gráfica. Este último será o curso sobre o qual nos deteremos e cujos aspectos legais estão pautados nos fundamentos e níveis de ensino divulgados na LDB, do mesmo modo que nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. O referido curso obedece às

[...] diretrizes educacionais propostas na Organização Acadêmica Institucional do IFPE como também se fundamenta no conjunto da legislação vigente que pauta a Educação Profissional Técnica de nível médio do país, além dos documentos institucionais que conduzem as ações pedagógicas deste IFPE, como o Plano de Desenvolvimento Institucional e o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPC de CTCG, no prelo).

A criação do Curso fundamenta-se em todo esse aporte legal, mas em paralelo a isso, ampara-se também nas particularidades específicas que norteiam a formação do profissional em CG, quais sejam: habilitar profissionais para que atuem na área referida utilizando-se de diálogos e de dinamismo que um Curso Técnico exige; proporcionar ao estudante o desenvolvimento de competências precípuas à execução de procedimentos próprios da área.

Aliado a essas peculiaridades, há o perfil profissional do Curso Técnico Subsequente de Computação Gráfica, que sugere que o estudante elabore e desenvolva projetos nos quais sejam utilizadas duas ou mais dimensões, apropriando-se de conhecimentos no que diz respeito a “ferramentas de modelagem, ilustração, animação e educação de áudio e vídeo” (PPC de CTCG). O estudante desse Curso Técnico também pode atuar em atividades nas quais se desenvolvem simuladores digitais e maquetes eletrônicas.

A matriz curricular do Curso Técnico em Computação Gráfica é estruturada em 3 semestres letivos, nos quais há 9 componentes curriculares no primeiro período, 7 no segundo e mais 7 no terceiro. O componente Português Instrumental é ofertado já no primeiro período, com 2 aulas por semana e uma carga horária de 40 horas-aula e 30 aulas-relógio, conforme o quadro IV:

Quadro IV – Matriz curricular do Curso Técnico em CG

21							
8.4 Matriz Curricular							
Curso: Técnico em Computação Gráfica (SUBSEQUENTE)			Ano de Implantação: 2014.2				
Carga Horária Total: 1.185 h/r			Semana Letivas: 20				
Regime Matrícula: Semestral			Hora/aula: 45 min				
PERÍODOS	COD	COMPONENTES CURRICULARES	PERÍODOS			CHT h/a	CHT h/r
			I 18 s/l	II 18 s/l	III 18 s/l		
1º		Desenho manual	3			60	45
		Introdução ao Design Gráfico	3			60	45
		Modelagem Geométrica I	3			60	45
		Roteiro	2			40	30
		Inglês Instrumental	2			40	30
		Arquitetura (CAD 2D)	2			40	30
		Segurança do trabalho	2			40	30
		Introdução à Programação	4			80	60
		Português Instrumental	2			40	30
2º		Modelagem 3D		4		80	60
		Tratamento de imagem		3		60	45
		Animação I		4		80	60
		Modelagem Geométrica II		3		60	45
		Programação Aplicada		4		80	60
		Síntese de imagem		2		40	30
		Web design		3		60	45
3º		Animação II			2	40	30
		Audio e Vídeo			4	80	60
		Interatividade Gráfica			4	80	60
		Empreendedorismo			2	40	30
		Ilustração Digital e 3D			4	80	60
		Simuladores Digitais			4	80	60
		Maquetes Eletrônicas			3	60	45
Subtotal			23	23	23	1380	1035
Prática Profissional							150
Total Geral							1185

A matriz curricular deste curso está planejada para ter, no máximo, 23 horas/aula por semana, dividido em no máximo 5 horas/aula por dia, durante 6 dias letivos, a serem realizados de segunda a sábado. As ementas dos componentes curriculares constituintes do curso Técnico em Computação Gráfica estão no Anexo.

Fonte: PPC do Curso Técnico em Computação Gráfica do IFPE, Campus Olinda.

O componente curricular Português Instrumental do Curso Técnico em Computação Gráfica preconiza em sua ementa¹⁸ a

[...] leitura e produção de textos, abordando diferentes gêneros e tipos textuais, com o objetivo de efetivar uma comunicação coesa, coerente e argumentativa; desenvolvimento da capacidade de compreensão e interpretação de textos relacionados à esfera acadêmica de computação gráfica; aprimoramento da produção textual, considerando os gêneros recorrentes no ambiente acadêmico-profissional de computação gráfica (PPC de CG, no prelo).

¹⁸ A ementa do Curso Técnico em Computação Gráfica pode ser visualizada a seguir, nos quadros IV e V, nas páginas 84 e 85.

A ementa indica uma abordagem do ensino de Língua Portuguesa centrada na leitura e escrita de gêneros textuais relacionados à esfera da Computação Gráfica que incluem a leitura e a compreensão de textos e o estudo de aspectos formais ligados à produção textual. Já o plano de curso se refere a conteúdos programáticos, que incluem “Leitura, análise e produção de textos; Fatores de textualidade; Gêneros textuais acadêmicos. (PPC de CG, no prelo)”, como podemos ver adiante, nos Quadros IV e V, que disponibilizam a ementa do Componente. A sugestão desses conteúdos programáticos nos permite uma abordagem que dialoga com a perspectiva de letramento e com a concepção de ensino pautada no dialogismo, o que nos possibilitou a realização desta pesquisa.

Julgamos a abordagem instrumental da Língua Portuguesa, por vezes desafiadora, devido à necessidade de abordar temas que estão em constante atualização e promover o diálogo desses com os temas que surgem na atualidade para atenderem a demandas do mercado de trabalho, uma vez que o Curso está inserido em uma área tão ampla, que se relaciona com Design, Publicidade, Propaganda, Arquitetura, Comunicação Social, Produção de Filmes, Áudio e Vídeo, Jogos digitais e outros. Também não podemos deixar de mencionar o fato de o estudante de um Curso Subsequente já ter concluído o Ensino Médio e, por sua vez, ter estado em contato com a Língua Portuguesa durante toda a sua vida e principalmente, durante sua trajetória escolar, mediante professores e metodologias distintos, abordando conteúdos previstos no Ensino Médio que podem se repetir no Ensino Subsequente ou não. A forma como esses estudantes lidam com o estudo de Língua Materna pode ser interpretada de diversas maneiras. O que para uns pode representar uma revisão de conteúdos ou mesmo uma continuidade, para outros pode parecer enfadonho e repetitivo e nem sempre é fácil atender às expectativas de toda uma turma.

O Plano de Curso¹⁹ se refere aos seguintes conteúdos programáticos, quais sejam:

¹⁹ Os quadros que contêm o Plano Pedagógico do Curso Técnico em Computação Gráfica podem ser visualizados nos apêndices e neles constam a Ementa e os Conteúdos Programáticos.

1. Leitura, análise e produção de textos: propriedades específicas da composição dos gêneros textuais e seus modos de organização; propósitos comunicativos dos textos; propriedades específicas dos diversos tipos e gêneros de texto; princípios de intertextualidade.
2. Fatores de textualidade: coesão textual; coerência textual; precisão lexical (adequação vocabular)
3. Gêneros textuais acadêmicos: organização retórica; itens léxico-gramaticais e linguísticos presentes nestes gêneros; redação de textos recorrentes na esfera acadêmica da computação gráfica, como: manual, relatório, resenha, folder, convite virtual, entre outros (Ementa PPC de CG, no prelo).

De acordo com as orientações da Ementa do Curso de Computação Gráfica, a professora elaborou o planejamento da disciplina, que precisou ser alterado tanto para tentar atender a solicitações dos estudantes, como para atender a demandas que surgiram ao longo do semestre letivo, como a presença da professora em reuniões fora do seu campus e dentro do seu Campus.

A respeito da metodologia empregada nas aulas, a ementa do componente sugere que sejam adotadas aulas expositivas pautadas no dialogismo; leitura, compreensão e produção de textos habituais ao universo da CG. No tocante às avaliações, o documento aconselha que o componente curricular possa adotar métodos de avaliação contínua, considerando aspectos qualitativos e sobrepondo-os aos quantitativos, incluindo também a assistência na execução de atividades de linguagem, podendo fazer uso de avaliações escritas.

2.3.5 Os sujeitos participantes da pesquisa

Nesta subseção, apresentaremos os sujeitos envolvidos na realização da pesquisa, quais sejam: a turma do primeiro período de Computação Gráfica do turno vespertino, a professora Carmem e os cinco sujeitos de pesquisa escolhidos pela professora para representarem a turma.

2.3.5.1 A turma do primeiro período de Computação Gráfica

Como já foi explicado anteriormente, a pesquisa foi realizada com estudantes do 1º período do Curso Técnico Subsequente em Computação Gráfica do Campus Olinda do IFPE, do componente curricular Português Instrumental, e a coleta de dados realizou-se durante e após as aulas lecionadas pela professora pesquisadora, no período correspondente a um semestre letivo. Diferente de uma turma do Ensino Médio integrado, cujos estudantes estão situados em faixa etária semelhante, a turma do Curso Técnico Subsequente em Computação Gráfica (CTCG) é composta por estudantes que já concluíram o Ensino Médio recentemente ou há bastante tempo, denotando uma heterogeneidade com relação à faixa etária dos estudantes, que variava dos 18 anos até um pouco menos de 60 anos, como na quantidade de experiências vivenciadas por cada um, representado por aquele que poderia ter acabado de concluir o Ensino Médio, ou que poderia ser um servidor público que estava voltando a estudar após um longo tempo distante da sala de aula.

Além disso, alguns já apresentavam alguma expertise na área da CG e buscavam aprimorar suas capacidades, enquanto que outros ingressaram no Curso intencionando estudar em uma instituição pública, ainda que não tivessem tanta afinidade com a área da Computação Gráfica. Apesar de todos da turma terem participado da pesquisa, era necessário selecionar um grupo para representá-la. O detalhamento desses estudantes selecionados será feito no item seguinte.

2.3.5.2 Os sujeitos de pesquisa

Conforme mencionado anteriormente, seis participantes foram escolhidos como sujeitos de pesquisa: os cinco estudantes Matias, Janaína, Mariana, Mylley e Ivanice e a professora pesquisadora Carmem. Os critérios para a escolha dos estudantes foram os seguintes: assiduidade (julgando que por frequentarem sempre as aulas, provavelmente, produziram uma quantidade maior de materiais para ser analisada e teriam uma participação mais efetiva nas aulas); participação nas práticas situadas e maior quantidade de produções textuais. Sendo assim, os

diálogos entre eles se intensificaram a partir dessa decisão e as análises dos dados produzidos por eles serão mostradas na seção subsequente. É importante assegurar que pseudônimos foram utilizados com a finalidade de preservar as identidades de todos os sujeitos participantes da pesquisa.

2.3.5.2.1 A professora pesquisadora Carmem

A professora Carmem, com idade entre 30 e 40 anos, natural de Recife e residente do mesmo município com o esposo, concluiu os Ensinos Fundamental e Médio em instituições privadas e concluiu a Graduação em Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Inglesa, em 2005. O seu curso de Mestrado em Letras foi concluído no Programa de Pós-Graduação em Linguística no Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) no ano de 2008 e, no momento da pesquisa, cursa o Doutorado em Linguística no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL) na Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Leciona desde o ano de 2002, tendo se distanciado da sala de aula para atuar como discente na carreira jurídica, enfrentando o desafio de cursar uma outra graduação com a qual se identificou bastante, o curso de Direito.

Períodos mais tarde, antes de concluir a segunda graduação, a carreira docente voltou a ocupar o seu tempo e os seus pensamentos, quando fora nomeada para assumir um cargo de docente em um concurso público no Instituto Federal de Alagoas, no ano de 2014. Paralelamente ao retorno à prática docente, cresceu a motivação de voltar a estudar Linguística para se aprimorar e repensar suas práticas situadas com sabedoria e segurança. Inspirada por esse pensamento, se submeteu à seleção do Doutorado e, tendo sido aprovada, iniciou os seus estudos na instituição de ensino supramencionada para dar sequência ao seu plano de estudos, no ano de 2015.

Quando reflete a respeito de suas escolhas profissionais, a professora imagina que muito há de ser feito ainda, porque ela se considera muito principiante,

quando pensa nos caminhos percorridos no processo de formação de professores, e acredita que precisa sempre revisar e repensar as suas ações para a cada dia desempenhar mais satisfatoriamente o seu papel em sala de aula. Essa atuação é permeada por vozes e por identidades que foram sendo construídas e reformuladas ao longo de sua formação como cidadã, filha, esposa, estudante de Ensino Médio, escolhendo o curso pretendido no ano do vestibular, o curso de Letras, a monitoria, a Iniciação à Pesquisa de Iniciação Científica, os primeiros congressos, os primeiros trabalhos apresentados e as escolhas, as decisões a respeito de sua trajetória profissional sempre vêm à tona quando ela se permite refletir sobre as atividades aplicadas em sala, como poderiam ter sido propostas e desempenhadas.

A formação da professora no curso de Letras se encaminhou para a área da análise de Gêneros Textuais, tendo feito pesquisas no PIBIC entre os anos de 2002 e de 2005 e cursado Mestrado entre 2006 e 2008, ambos na UFPE, estabelecendo um diálogo com a área da Linguística de Texto. Porém, a professora sentia que algo ficava faltando, mas não conseguia detectar. Eram constantes as suas indagações pelas impressões, pelo papel social e pela voz do outro nas interpretações de texto, nas leituras feitas, nos materiais analisados. Essa preocupação ecoou por muito tempo até que foi silenciada pela decisão de cursar outra graduação. Foi na posição de discente de um novo curso que a professora entendeu como era importante refletir sobre o papel que o outro desempenha nas diversas relações sociais.

Em meio a esse turbilhão de sentimentos, em 2014, veio a notícia da convocação para assumir um cargo público, algo que parecia irrecusável, mas também se mostrou desafiador, porque implicava retornar às salas de aula e, ainda, em buscar formações e sair em busca das lacunas que haviam surgido na área da Educação, da Linguística e principalmente, das práticas situadas. Surgiu, então, nesse mesmo ano, um novo momento de transição, pois a professora que havia se tornado estudante de outro campo teórico, repentinamente voltaria a ser professora, o que lhe provocou a necessidade premente de uma formação que a fornecesse embasamento teórico que a auxiliasse a desempenhar suas funções.

Munida desse sentimento, a professora pesquisadora frequentemente travava diálogos com os colegas a respeito de suas práticas, quando uma delas afirmou à professora pesquisadora que, dentre os vários papéis que o professor assume, um

deles é o de analisar e de refletir sobre sua prática, em busca de melhorias. Esse contexto suscitou o interesse em procurar uma área da Linguística que permitisse essas reflexões, e a elaboração de um projeto para ser desenvolvido no Curso de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras na UFAL no qual ela identificou-se com a LA e, mais precisamente, com os temas Formação do Professor e Letramentos.

2.3.5.2.2 O estudante Matias

Matias, calado e introspectivo, porém participativo quando solicitado, sempre fazia as atividades propostas e consultava a professora quando precisava tirar alguma dúvida. Não se opunha a ajudar a todos que o solicitavam, principalmente à Mariana. Com idade entre 17 e 24 anos, solteiro, natural de Olinda e residente na mesma cidade com os familiares, concluiu o Ensino Fundamental e o Médio em escola particular há 2 anos e estuda Engenharia da Computação na Universidade de Pernambuco – UPE. Espera com a disciplina Português Instrumental aprender a usar regras de Gramática e a se comunicar melhor e entender o funcionamento da Língua Portuguesa. Passou seis meses sem estudar antes de entrar no IFPE e pretende fazer outro curso superior quando concluir o Curso Técnico e o superior de Engenharia da Computação. Não trabalha, não estagiou ainda e pretende, através do Curso Técnico, adquirir conhecimentos para utilizar na área de CG.

Na seção do questionário intitulada “Práticas de letramento na esfera do trabalho”, respondeu que está procurando trabalho pela primeira vez na área de Comunicação e, referente à opção sobre o que lê ou lia no trabalho/ estágio, marcou que lia jornais; revistas; cartas, ofícios, memorandos, e-mails e livros técnicos. Com relação a materiais que escreve ou escrevia no trabalho/ estágio, identificou: cartas, ofícios, memorandos e e-mails. Interessante que ele anteriormente declarou que nunca trabalhou, nem estagiou, mas não deixou de marcar as alternativas que talvez correspondessem ao que ele imaginou que leria ou escreveria no trabalho/estágio, como na pergunta seguinte, que indagava sobre equipamentos utilizava/utiliza no

trabalho/estágio e ele respondeu computador e calculadora. Sobre cursos preparatórios para concursos ou testes, informou que participava de cursos sem dificuldades.

Concernente às práticas de letramento na esfera cidadã, outra seção do questionário, Matias informou que se mantém informado assistindo à televisão; lê jornal impresso e revistas; conversa com amigos, parentes ou colegas e vai a reuniões de igreja e acessa a Internet. É também através da rede mundial de computadores que ele se mantém informado sobre os candidatos às eleições. Além disso, participa de grupos da igreja.

Na esfera doméstica, na casa em que passou a sua infância, havia revistas e quadrinhos, e os adultos da casa costumavam: ler a bíblia, livros sagrados ou religiosos e livros diversos, porém sem especificá-los; também liam e escreviam tarefas do trabalho e faziam trabalhos escolares. E o adulto responsável por ele sabia ler bem, com curso superior completo e pós-graduação. Ele afirmou possuir álbum de família, fotografias; bíblia, livros religiosos; dicionário; apostilas/ livros didáticos; guias, listas e catálogos; livros de literatura/romances e enciclopédia em sua atual residência.

Na auto-avaliação de Matias, ele afirma não ter dificuldade nenhuma para ler nem para escrever e considera que as suas capacidades de leitura e escrita ajudam muito na obtenção de um emprego. Informa que costuma ler pouco e com a finalidade de se distrair, os seguintes materiais: revistas; livros; bíblia, livros sagrados ou religiosos; gibis, revistas em quadrinhos e materiais disponíveis na internet. Quem influenciou seu gosto pela leitura, segundo ele, foi sua mãe e lê jornal eventualmente.

No jornal, Matias prefere ler notícias da cidade dele/região; notícias nacionais; esportes; classificados; política; humor, quadrinhos, passatempos, palavras cruzadas; programação de cinema, shows, teatro, exposições; notícias internacionais, economia e negócios. Ele lê eventualmente revistas dos tipos de informação semanal, especializadas. Matias lê, pelo menos, um livro por ano, do tipo bíblia, livros sagrados ou religiosos; romance, aventura, policial; livros didáticos; biografias, relatos históricos. Em seu tempo livre, escreve, cria ou copia cartas, e-

mails e mensagens instantâneas. Usa o computador quase todos os dias, para ler e escrever e-mails; para acessar páginas de redes sociais; ler notícias; fazer pesquisas; jogar; assistir filmes, shows, séries, animes, documentários ou estudar.

As atividades cotidianas de leitura e escrita que ele realiza sem dificuldade são: preparar uma lista de compras; escrever um bilhete simples; escrever mensagens instantâneas em aplicativos; comparar preços de produtos antes de comprar; procurar ofertas da semana em folhetos e jornais; fazer pesquisas na internet; ler livros, revistas e mangás; reclamar para alguma empresa sobre serviços ou produtos que adquiriu. Relativo à pergunta sobre a dificuldade para ler manuais para instalar aparelhos eletrônicos e softwares, Matias assinalou que lê com dificuldade tais manuais.

Na esfera cultural, as práticas de letramento de Matias são: sempre frequenta uma instituição religiosa; assiste à TV; lê ou folheia livros, revistas e quadrinhos em livrarias; acessa às redes sociais; somente lê os comentários das redes sociais; usa aplicativos/plataformas de mensagens instantâneas. Às vezes: ouve rádio; vai a exposições e feiras; assiste a filmes, documentários, séries em casa; assiste a filmes no cinema; vai a museus; vai ao teatro; pega livros emprestados na biblioteca; lê ou consulta livros na biblioteca; lê ou consulta revistas e jornais na biblioteca; vai a livrarias; lê ou folheia livros, revistas e quadrinhos em livrarias; lê histórias em quadrinhos; escreve comentários em redes sociais; escreve e-mails. E no IFPE, lê livros didáticos; esquemas de aulas, textos ou exercícios no quadro branco; sites ou páginas da internet.

2.3.5.2.3 A estudante Janaína

Janaína tem entre 17 e 24 anos, é natural de Olinda e reside nesta cidade com seus familiares. Concluiu os Ensinos Fundamental e Médio em escolas privadas, há aproximadamente 5 anos. Frequentou um Curso Técnico em Informática para Internet na Faculdade Joaquim Nabuco pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Do componente curricular de

Português Instrumental, ela espera aprender a usar regras de Gramática, refletir sobre o uso da Língua Portuguesa em sociedade e utilizá-la na área de Computação Gráfica. Não precisou parar de estudar antes de entrar no IFPE e planeja trabalhar na área do curso quando terminá-lo. Ainda não trabalha, nem fez estágio. Pretende, com o Curso Técnico, adquirir formação profissional e técnica.

A segunda estudante selecionada como sujeito de pesquisa está desempregada e indicou o setor comercial como sendo o de sua atividade profissional. No trabalho, ela lia bilhetes e recados; agenda e calendário. E os equipamentos que utilizava no trabalho ou estágio eram outras máquinas em geral/outros equipamentos eletrônicos. As atividades que ela informou que realizou sem dificuldades para arranjar um emprego foram: preencher fichas de emprego; ser entrevistada para trabalhar; preparar currículo para se candidatar a emprego; participar de concursos ou testes.

Para se manter informada, Janaína usa a televisão; jornal impresso; conversas com amigos, parentes ou colegas; internet e para se informar sobre os candidatos nas eleições, busca informações na televisão; em conversas com amigos; em jornal impresso; em folhetos; e na Internet. Janaína não participa de nenhum grupo ou associação. Já na esfera doméstica, informou que na casa onde passou a infância havia livros; revistas, dicionários; jornais e quadrinhos. E os pais ou adultos da casa costumavam ler jornais; livro; ler ou escrever tarefas do trabalho; fazer trabalhos escolares; ler sites da internet. O adulto responsável por ela durante a infância sabia ler bem e tinha curso superior completo. Em sua residência, há os materiais escritos: calendários e folhinhas; álbum de família e fotografias; Bíblia, livros religiosos; agenda de telefones/endereços; livros infantis; apostilas/livros didáticos; guias, listas e catálogos; livros de literatura/romances.

Janaína assinalou no questionário que não tem nenhuma dificuldade para escrever e ler e que sua capacidade de leitura e de escrita ajuda muito na obtenção de um emprego. Costuma ler muito para se distrair os seguintes materiais: livros, gibis, revistas em quadrinhos; materiais disponíveis na internet.

As pessoas que mais influenciaram o gosto de Janaína pela leitura foram: algum professor ou professora; mãe ou responsável do sexo feminino, pai ou

responsável do sexo masculino, mas ela não especificou quais eram e também a escritora Thalita Rebouças. Embora Janaína leia jornal eventualmente/de vez em quando, informou que, quando o faz, costuma ler a seção de Esportes, programação de televisão, horóscopo, classificados, humor, quadrinhos, passatempos, palavras cruzadas, programação de cinema, shows, teatro, exposições.

As revistas que ela informou ler eventualmente são de vários tipos: especializadas, sobre pessoas da mídia e novelas televisivas. Ela lê quadrinhos e livros, romances (aventura e policial), biografias, relatos históricos. Em seu tempo livre, escreve letras de músicas, cartas e e-mails, comentários nas redes sociais e em sites como o Youtube, blogs de terceiros e mensagens instantâneas. Além disso, ela usa o computador todos os dias, com as finalidades de ler e escrever e-mails, acessar páginas de redes sociais, fazer pesquisas, ler notícias, acompanhar novidades de programas de TV e de artistas, ler blogs, assistir a tutoriais, jogar, assistir: a filmes, shows, séries, animes, documentários, para produzir vídeos, fazer desenhos técnicos usando softwares, fazer projetos técnicos usando softwares e por fim, para estudar.

Sem dificuldade, Janaína prepara uma lista de compras, escreve um bilhete simples, escreve mensagens instantâneas em aplicativos, compara preços de produtos antes de comprar, procura ofertas da semana em folhetos e jornais, faz pesquisas na internet, anota dívidas e despesas, paga contas em bancos ou casas lotéricas, lê a bula de remédio comprado, lê manuais para instalar aparelhos eletrônicos e softwares, lê livros, revistas e mangás.

Com relação às práticas de letramento na esfera cultural, sempre assiste à TV, vai a shows, assiste a filmes, séries e/ou documentários em casa, lê ou consulta livros na biblioteca, vai a livrarias, lê histórias em quadrinhos, acessa as redes sociais, escreve comentários em redes sociais, somente lê comentários em redes sociais, usa aplicativos de mensagens instantâneas. Às vezes, Janaína frequenta uma instituição religiosa, ouve rádio, vai a exposições e feiras, assiste a filmes, séries, e/ou documentários em casa, assiste a filmes no cinema, vai a museus, vai ao teatro, pega livros emprestados na biblioteca, lê ou consulta jornais e revistas na biblioteca, escreve cartas, escreve e-mails. No IFPE, Janaína realiza leituras de livros técnicos ou teóricos, textos ou exercícios em folhas avulsas, esquemas de

aula, textos ou exercícios no quadro branco, sites ou páginas da internet, folhetos e cartazes.

2.3.5.2.4 A estudante Ivanice

Ivanice, com idade entre 17 e 24 anos, natural de Recife e residente na mesma cidade, mora com os familiares, concluiu os estudos de Ensino Fundamental e Ensino Médio em escola particular e havia concluído o Ensino Médio há apenas 2 anos, como bem aparentava seu aspecto físico jovial e comprovavam as respostas do questionário. Ivanice demonstrava uma maturidade e um senso de responsabilidade que ficava evidente quando precisava faltar às aulas de reposição realizadas aos sábados e vinha justificar suas faltas quando precisava assistir às aulas de outro curso presencial. Apesar de sua aparente timidez e introspecção, ela sempre participava quando era estimulada a falar e não se opunha a isso.

A estudante cursava outro Curso Técnico em uma escola de efeitos visuais e informou que esperava aprender, com o componente curricular de Português Instrumental (PI), a usar regras de Gramática; refletir sobre o uso da Língua em sociedade e entender o funcionamento da Língua Portuguesa. Ivanice não precisou parar de estudar e planeja trabalhar na área do Curso e fazer um Curso superior assim que concluir o Curso Técnico. Ainda não trabalha, nem estagia e pretende com o Curso obter formação profissional e técnica e adquirir conhecimentos para utilizar na área de CG.

Sobre a seção do questionário “Práticas de letramento na esfera cidadã”, ela informou que usava a televisão e conversava com amigos, parentes ou colegas e da internet para se informar sobre temas da atualidade. Quando o assunto era eleições, a televisão, o rádio, a internet e as conversas com os amigos eram fontes de informação.

Na casa em que Ivanice passou a infância, havia livros, revistas, dicionários, jornais, enciclopédias e quadrinhos. Os pais dela costumavam ler jornais, revistas,

livros, sites da internet e ainda, liam e escreviam tarefas do trabalho. Ela avaliou a capacidade de leitura do adulto responsável por ela durante a infância como quem sabia ler bem e com curso superior completo. A estudante afirma que em sua residência há os materiais escritos: Bíblia, livros religiosos; agenda de telefones/endereços; dicionário; livro de receitas; livros infantis; apostilas; livros didáticos; livros de literatura/romances e enciclopédias.

Ivanice não tem nenhuma dificuldade para ler e afirma que escreve com pouca dificuldade, qualidades as quais ela acredita que serão de grande valia na busca de um emprego. Para se distrair, Ivanice utiliza: revistas, livros, gibis, revistas em quadrinhos e materiais disponíveis na internet. Embora a pergunta do questionário pedisse que ela mencionasse somente duas pessoas que tivessem influenciado seu gosto pela leitura, Ivanice indicou cinco, quais sejam: a mãe ou responsável do gênero feminino; o pai ou responsável do gênero masculino; algum outro parente; algum amigo e uma quinta pessoa, cujo nome foi escrito por extenso e em seguida, rasurado, impossibilitando a sua identificação.

Ivanice eventualmente/de vez em quando lê jornal, cujas seções mais lidas são notícias da sua cidade/região; notícias nacionais; programação de TV; humor, quadrinhos, passatempos, palavras cruzadas; programação de cinema, shows, teatro, exposições. A leitura das revistas ocorre pelo menos uma vez por semana incluindo revistas informativas semanais e especializadas .

Ivanice eventualmente/de vez em quando lê livros dos gêneros romance, aventura, policial, ficção e livros didáticos e escreve em seu tempo livre, histórias reais ou inventadas. Usa o computador todos os dias, com as finalidades de ler e escrever e-mails; acessar páginas de redes sociais; fazer pesquisas; ler notícias; acompanhar novidades de programas de TV e artistas; ler blogs; assistir a tutoriais; jogar; assistir a filmes, animes, shows, séries, documentários; produzir vídeos; fazer desenhos técnicos usando softwares; escrever trabalhos técnicos; fazer pesquisas e estudar.

Ela afirmou que sem dificuldade preparava uma lista de compras, escrevia um bilhete simples, mensagens instantâneas em aplicativos, procurava ofertas da semana em folhetos e jornais, fazia pesquisas na internet, anotava dívidas e

despesas, lia a bula de um remédio que comprou, lia manuais para instalar aparelhos domésticos, eletrônicos e softwares, livros, revistas e mangás.

Sempre assiste a filmes no cinema; lê histórias em quadrinhos; acessa as redes sociais, mas somente lê os comentários das redes sociais; usa aplicativos de mensagens instantâneas. E às vezes: frequenta uma instituição religiosa; assiste à TV; ouve rádio; vai a exposições e feiras; shows; assiste a séries; documentários e filmes em casa; vai a museus; ao teatro; pega livros emprestados na biblioteca; lê ou consulta livros na biblioteca; vai a livrarias; lê ou folheia livros, revistas e quadrinhos em livrarias. Já no IFPE, realiza leituras de livros didáticos; livros técnicos ou teóricos; textos ou exercícios em folhas avulsas; esquemas de aula; textos ou exercícios no quadro branco; sites ou páginas da internet.

2.3.5.2.5 A estudante Mariana

Mariana já era uma senhora casada, com mais de 50 anos, mãe de filhos adultos e servidora pública, que decidiu estudar para se aprimorar na área da Computação, que ela julgava não conhecer muito bem. Sua vontade de aprender contrastava com as habilidades de alguns colegas que já dominavam algumas técnicas de manuseio do computador e ela fazia questão de expressar sua admiração e gratidão pelos que muito sabiam e a auxiliavam em sala em atividades nas aulas de Português ou, conforme os relatos dela, em aulas de outras disciplinas.

Assídua, participava de tudo que podia, ainda que nem sempre tivesse propriedade para opinar, como ela sempre enfatizava, mas não deixava de contribuir em sala. Seu senso de humor prevalecia em muitos momentos das aulas e os estudantes tinham um respeito grande por ela, tanto que a chamavam de Mariana e ouviam os conselhos que ela dava. Natural de Recife e residente em Olinda, reside com familiares e concluiu os Ensinos Fundamental e Médio em escola pública há mais de 15 anos, no ensino regular. Kursou o Curso Técnico em Química Industrial em Escada, cidade de Pernambuco e o curso superior de Comunicação Social – Relações Públicas.

Mariana esperava aprender a usar regras de Gramática; a se comunicar melhor e a entender o funcionamento da Língua Portuguesa. Bem antes de entrar no CTCG, ficou mais de seis anos sem estudar porque não conseguiu escola pública e porque precisava trabalhar. Ao término do CTCG, almeja fazer outro curso na mesma área e já trabalha na Delegacia da Receita Federal em Recife, em área distinta do curso. Já estagiou no INSS e não estagiou na área de CG, mas objetiva com o curso adquirir conhecimentos para utilizar na área.

Ela trabalha no setor da Administração Pública, e lê bilhetes e recados; agenda, calendário; pedidos, comandas; relatórios; cartas, ofícios, memorandos, e-mails e formulários. A estudante escreve relatórios; cartas, ofícios, memorandos e e-mails e utiliza computador no trabalho. Sem dificuldades preparou um currículo para se candidatar a um emprego; participou de concursos e testes e também participou de cursos preparatórios para concursos ou testes.

Usa a televisão; o rádio; revistas; conversas com amigos, parentes ou colegas e a internet para se informar sobre assuntos da atualidade e para se informar sobre os candidatos à eleição, ela assistia à televisão; escutava ao rádio; lia folhetos e acessava a internet. A estudante participava de associações como igreja ou grupo religioso; grupos em redes sociais através de e-mails e de aplicativos de mensagens instantâneas e participava de um sindicato.

Na casa onde passou a sua infância havia cartilha escolar ou carta de ABC; livros; revistas; dicionários; enciclopédias; quadrinhos. Os pais ou adultos da casa costumavam ler a Bíblia, livros sagrados ou religiosos; liam e escreviam tarefas do trabalho e faziam trabalhos escolares. O adulto responsável por ela durante a infância sabia ler bem e tinha o segundo grau incompleto, hoje Ensino Médio. Mariana afirma que na residência dela há os seguintes gêneros: calendários e folhinhas; álbum de família, fotografias; Bíblia, livros sagrados ou religiosos; dicionários; apostilas/livros didáticos; livros de literatura/romances; enciclopédia.

Ao avaliar suas experiências de leitura e de escrita, Mariana afirmou que não tinha nenhuma dificuldade para ler, nem, tampouco, para escrever e ainda, que sua capacidade de leitura e de escrita a ajudaram muito na obtenção de um emprego. Ela também informou que costumava ler pouco para se distrair, embora utilize:

revistas; gibis, histórias em quadrinhos; materiais disponíveis na internet. Quem mais influenciou o gosto dela pela leitura foi a mãe ou um responsável do gênero feminino e o padre/pastor ou algum líder religioso.

Mariana lia no jornal, algumas vezes ou uma vez por semana, as seguintes seções: notícias nacionais; programação de cinema, shows, teatros, exposições. Já a leitura de revistas ocorria eventualmente/de vez em quando, do tipo de informação semanal. Os livros lidos eventualmente ou de vez em quando por Mariana eram a Bíblia, ou livros considerados sagrados ou religiosos. Costumava escrever, copiar ou criar cartas e e-mails e mensagens instantâneas em seu tempo livre e usava o computador todos os dias com a finalidade de acessar páginas de redes sociais; para fazer projetos técnicos usando softwares e para estudar.

Sem dificuldade, ela prepara uma lista de compras; escreve um bilhete simples; escreve mensagens instantâneas em Whatsapp, Telegram e outros; faz pesquisas na internet; realiza depósitos ou saques em caixas eletrônicos; controla saldos e extratos bancários; lê manuais para instalar aparelhos domésticos; lê manuais para instalar aparelhos eletrônicos e softwares; lê livros, revistas e mangás e ainda, reclama para alguma empresa sobre serviços ou produtos que adquiriu.

Mariana informou que sempre frequenta uma instituição religiosa; assiste à TV; ouve rádio; lê ou folheia livros, revistas e quadrinhos em livrarias. Às vezes: vai a exposições e feiras; shows; assiste a filmes, séries e documentários em casa; assiste a filmes no cinema; vai a museus; vai ao teatro; pega livros emprestados na biblioteca; lê ou consulta livros na biblioteca; vai a livrarias; lê histórias em quadrinhos; acessa as redes sociais; somente lê os comentários nas redes sociais; usa aplicativos de mensagens instantâneas; escreve cartas e escreve e-mails. No IFPE, lê: livros técnicos ou teóricos; textos ou exercícios em folhas avulsas; esquemas de aula, textos ou exercícios no quadro branco; revistas; folhetos e cartazes.

2.3.5.2.6 A estudante Mylleny

Mylleny informou que sua idade situa-se entre 17 e 24 anos, solteira, natural de Olinda, residente em Paulista, reside com familiares, concluiu o Ensino Fundamental em escola particular e o Ensino Médio em escola pública há cinco anos, no modo regular. Concluiu o Curso Técnico em Edificações na instituição Grau Técnico e chegou a cursar alguns períodos do Curso de Letras na Universidade de Pernambuco – UPE, mas, por não ter se identificado com a área, saiu e se submeteu ao vestibular para cursar Computação Gráfica. Sentava-se sempre nas cadeiras da frente da sala, próxima a um colega mais velho e compartilhava com ele e com a professora algumas angústias como a busca de um emprego e a coincidência de ser mais velha que a grande maioria da turma. Muito tímida, só falava em voz alta quando era chamada pela professora, mas estava sempre atenta ao que acontecia ao seu redor e buscava participar de todas as atividades que eram propostas.

Mylleny afirmou que esperava com o componente curricular PI ser capaz de refletir sobre o uso da Língua Portuguesa, aprender a se comunicar melhor e a utilizar a Língua Portuguesa na Computação Gráfica. Não se afastou da escola, e tinha planos de entrar no Curso Superior de Arquitetura quando concluísse o Curso Técnico em Computação Gráfica. Ainda não trabalhava, nem estagiava e objetivava adquirir conhecimentos para usar na área de Computação Gráfica com o curso.

Mylleny estava desempregada, embora sua área fosse de construção civil. No trabalho, lia revistas; relatórios, manuais, instruções, contas, orçamentos, livros técnicos, plantas, mapas, esquemas, diagramas e desenhos técnicos. Era no trabalho onde ela escrevia contas e orçamentos, e utilizava aparelhos como calculadora, metros, fitas métricas, régua, contadores, medidores, balanças e computador. Sem dificuldades, participou de entrevistas e preparou currículos para se candidatar a vagas de emprego. Mylleny se mantém informada através de televisão; rádio; conversas com amigos, parentes ou colegas; internet e igualmente usa a televisão; rádio; conversas com amigos, parentes ou colegas e a internet para se informar a respeito de candidatos a eleições.

Havia na casa em que Mylleny passou a infância os seguintes materiais de leitura: livros, revistas, dicionários e quadrinhos. E os seus pais costumavam ler jornais, revistas, livros e ainda, liam e escreviam tarefas do trabalho. O adulto responsável por ela sabia ler bem e tinha 2º grau completo. Na residência dela, hoje, há os seguintes materiais escritos: calendários e folhinhas, álbum de família, fotografias; Bíblia, livros religiosos; Dicionário, livro de receitas, livros infantis; apostilas/livros didáticos; livros de literatura e romances.

A estudante afirmou não ter nenhuma dificuldade para ler, nem para escrever e que sua capacidade de leitura não ajudava nem atrapalhava na obtenção de emprego, em sua opinião, porém acreditava que a capacidade de escrita ajudasse muito na obtenção de emprego. Ela considerava que para se distrair lia pouco, apenas livros e materiais disponíveis na internet e eventualmente/de vez em quando, lia livros do tipo romance, aventura, policial, ficção e de poesia. Não costumava ler jornal e lia revistas eventualmente/de vez em quando, do tipo especializadas, quadrinhos, gibis, humor e quem mais influenciou seu gosto pela leitura foi algum professor ou professora.

Mylleny assinalou que criava, copiava ou escrevia quando tinha tempo livre, os seguintes gêneros: receitas; cartas e e-mails; poemas, contos, crônicas; mensagens instantâneas e usava o computador quase todos os dias com a finalidade de ler e escrever e-mails e para acessar páginas de redes sociais, fazer pesquisas, ler notícias, assistir a tutoriais, assistir a filmes, shows, séries, documentários, animes e para fazer projetos técnicos usando softwares e estudar.

Ela respondeu que realizava as seguintes ações sem dificuldade: escrever um bilhete simples; escrever mensagens instantâneas; fazer pesquisas na internet; pagar contas em bancos e em lotéricas; realizar depósitos e saques em caixas eletrônicos; controlar saldos e extratos bancários; ler a bula de remédios; ler manuais para instalar aparelhos domésticos, eletrônicos e softwares, ler livros, revistas e mangás.

Mylleny informou que sempre assistia a filmes, séries, documentários em casa; ia a livrarias; lia ou folheava livros, revistas e quadrinhos em livrarias; acessava as redes sociais; onde somente lia os comentários e usava aplicativos de

mensagens instantâneas. Às vezes, assistia à TV; ouvia rádio, ia a exposições e feiras; ia a shows; assistia a filmes no cinema; ia a museus; lia histórias em quadrinhos; escrevia comentários em redes sociais; escrevia e-mails e escrevia poemas. No IFPE, lia apostilas, textos ou exercícios em folhas avulsas, revistas, sites ou páginas da internet. A próxima seção apresentará as análises dos documentos produzidos pelos estudantes e pela professora pesquisadora, sujeitos desta pesquisa.

3 PROBLEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DA PRÁTICA DA PROFESSORA

A fim de nortear a análise proposta nesta seção, retomamos os objetivos e questões de pesquisa através da qual pretendemos problematizar a prática da professora como agente de letramento, analisando especificamente de quais formas a professora conduziu as práticas discursivas sob uma perspectiva dos letramentos; propondo reflexões das aulas observadas sob a perspectiva da pesquisa-ação e, por fim, nos deteremos na análise de indícios de responsividade dos estudantes com base nas orientações apresentadas pela professora.

As questões de pesquisa que guiaram o desenvolvimento das nossas análises foram:

- 1- Como a professora constrói práticas discursivas de escrita e de leitura sob uma perspectiva dos letramentos?
- 2- A atuação da professora corresponde à caracterização de agente de letramento?
- 3- Ao responder às orientações da professora, como os estudantes expressam responsividade?

Nas subseções seguintes, nos deteremos no desenvolvimento das análises dos dados produzidos com o intuito de responder a essas questões norteadoras mencionadas.

3.1 Práticas discursivas construídas com os estudantes

Acreditamos que o trabalho da pesquisa-ação possibilita um aprimoramento do trabalho da professora, a partir do momento em que ela, junto com os estudantes buscam construir melhorias no processo de ensino e aprendizagem, assumindo papel duplo de professora e pesquisadora. A professora-pesquisadora fez uso de alguns instrumentos de registro de dados, como as suas anotações de campo e diários, como também as gravações de suas aulas. Esses registros constituíram

fonte de informações, um meio de produção de dados essenciais no desenvolvimento da pesquisa.

Na análise dos dados, convém esclarecer que a discussão sobre a atuação da professora como agente de letramento será constituída com base nas orientações que ela adota sobre as práticas de escrita que foram realizadas pelos estudantes e nas posições assumidas na interação com a turma no decorrer das aulas. Apoiamos nossas reflexões em Tinoco (2008), quando discute a respeito dos letramentos múltiplos para a formação de professores e defende como mais viável o modelo ideológico, por oferecer uma gama maior de possibilidades de práticas discursivas a serem vivenciadas em sala de aula. Acreditamos ainda que esse modelo de letramento se coadune com a concepção dialógica de linguagem adotada neste estudo.

O planejamento do componente curricular foi colocado em pauta para discussão com os estudantes logo no segundo dia de aula, 09 de fevereiro de 2017. A professora informou aos estudantes que faria uma dinâmica naquele dia, objetivando conhecer previamente um pouco do contexto sócio-histórico, cultural e político deles, mas ela complementou que esses diálogos seriam retomados ao longo do semestre letivo, durante as práticas discursivas desenvolvidas em sala. A atividade consistia em uma dinâmica oral em que os estudantes responderiam a perguntas a respeito de suas preferências de leitura e de escrita. Além dos estudantes, a professora também participou da dinâmica, respondendo às questões propostas por ela e anotadas no quadro.

Após a professora se apresentar à turma e responder às perguntas as quais eles também responderiam, os estudantes foram um a um participando, e a professora anotava tudo em um caderno. Algumas de suas memórias desse dia são observadas no enunciado 1, retirado do diário da professora:

E1: Diário da professora Carmem²⁰, em 09/02/2017.

Falei de alguns assuntos que poderíamos abordar nas aulas. Além de falar de gêneros que poderíamos produzir, perguntei a eles quais assuntos eles queriam estudar, advertindo que nem tudo poderia ser modificado, porque eu precisaria considerar a ementa, mas que poderia fazer adaptações no meu planejamento [...] Pedi que, na apresentação de cada um, dissessem de onde eram, quais

²⁰ Os nomes apresentados nesta pesquisa são fictícios para preservar a identidade dos sujeitos..

eram suas preferências por leitura e escrita e quais eram suas maiores dificuldades em Língua Portuguesa. Senti que os estudantes gostaram dessa aproximação inicial, mas percebi que, a princípio, muitos ficaram inibidos de se apresentar, e aos poucos, o clima foi ficando mais descontraído, e eles entenderam como era importante vivenciarmos aquele momento. Muitos alegaram problemas com a gramática, com as regras, com a pontuação e eu disse-lhes que isso seria visto à medida que fôssemos desenvolvendo as aulas, a partir do contato com os textos e com os colegas.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2017.

A partir do exposto, depreende-se que a professora, ao explicitar que deseja conhecer a realidade dos estudantes e entrar no acordo com eles para inserir algum gênero ou tema que eles sugeriram ou pelo qual se interessem, demonstra uma conduta que corresponde à perspectiva de letramento proposta por diferentes pesquisadores, concebendo-o como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2008, p. 19). Acrescente-se a essa concepção, o intuito da professora de desenvolver uma prática em correspondência com a perspectiva dialógica de linguagem, conforme propõem Bakhtin e Volochínov (2002), para quem os enunciados proferidos pelos sujeitos provocam as respostas de outros sujeitos em um contexto dialógico, no qual “toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal,” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2002, p. 98).

O enunciado 2 apresenta um trecho do diário da professora em que ela registra parte das preferências de leitura dos estudantes, obtidas através do diálogo estabelecido entre eles por meio do qual buscou entender as práticas de leitura e de escrita deles para promover alterações no seu planejamento. Os registros da professora relativos a essa aula foram assim resumidos no enunciado 2, retirado de seu diário:

E2: Diário da professora do dia 09/02/2017.

E2: As preferências de leitura estavam em sua maioria relacionadas ao meio digital, onde eles alegaram ler mensagens instantâneas, acessar redes sociais, sites e blogs. Eles também disseram que gostavam muito de filmes, de animes e de séries, principalmente os exibidos no Netflix²¹, que permite o acesso pelo computador e pelo celular. Alguns se mostraram leitores assíduos de mangás, e outros fãs de jogos.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2017.

²¹ Conforme informação disponível em seu site, o Netflix é “um serviço de transmissão online que permite aos clientes assistir a uma ampla variedade de séries, filmes e documentários premiados em milhares de aparelhos conectados à internet” (NETFLIX, 2018).

As informações fornecidas²² pelos estudantes logo nas primeiras interações geraram uma alteração no planejamento²³ da aula daquele dia, em que a professora, ciente das preferências de leitura dos estudantes por temas relativos a cinema e produções japonesas, levou para a sala de aula uma reportagem sobre um filme que estrearia naqueles dias, proporcionando-lhes mais uma discussão sobre o tema, embasada na concepção dialógica de linguagem e ensino, como podemos ver nos trechos do enunciado 3, reproduzido do diário da professora:

E3: Diário da professora do dia 30/03/2017

Quando eu vi a notícia no jornal, não resisti à ideia de abordar o assunto e o gênero notícia nesta aula, considerando que sabia do interesse deles por cinema, por ficção e mais ainda por mangás e animes.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2017.

Além das características inerentes ao gênero notícia, havia outros temas a abordar, correlacionados com a notícia, como questões políticas, estéticas, mercadológicas e culturais, além da temática que envolvia a cibercultura, elementos de um mundo distópico e a existência de androides. Tudo isso foi discutido com os estudantes, os quais interagiram bastante entre si e, depois da discussão e da leitura do texto, responderam a questões de interpretação por escrito. A professora Carmem, planejava as atividades, considerando, conforme preveem os estudos do letramento ideológico propostos por Street (1984) e Kleiman (2008a), primeiro a discussão do tema abordado na notícia para depois refletir sobre a estrutura formal do gênero notícia, caso houvesse oportunidade, pois ela entende que, assim como Tinoco (2008), parte-se da prática social para o conteúdo porque assim os estudantes têm mais facilidade de inscreverem suas vozes na atividade proposta pela professora.

A cópia da notícia (Figura 1, vide página 116) utilizada nessa aula, na qual a professora discutiu o lançamento do filme “Ghost in the Shell” com os estudantes,

²² Os temas pelos quais os estudantes demonstraram interesse foram filmes de ficção científica, animes e mangás, animações, desenhos animados e, em relação aos aspectos linguísticos e gramaticais, solicitaram uma atenção especial a questões relacionadas à coesão e coerência, ortografia, pontuação, regência verbal e concordância verbo-nominal.

²³ A professora construiu as práticas coletivamente, sem perder de vista as exigências do curso. Em algumas situações conseguiu fazer alterações para atender às solicitações dos estudantes e em outras, as circunstâncias já comentadas como a existência de feriados ou faltas da professora por motivos distintos a levaram a realizar alterações no planejamento que precisaram ser compatíveis inclusive com o dia em que haveria reposição das aulas, para não causar prejuízos maiores aos estudantes.

contém a foto da atriz Scarlett Johansson no papel da protagonista Major, cuja história original remete a uma japonesa. O texto aprofunda questões polêmicas evocadas no título e subtítulo. No entanto nem todos os estudantes se importaram com a escolha da atriz e admitiram que assistiriam ao filme sobremaneira porque conheciam o enredo e estavam curiosos para que estreasse:

Figura 1 - Cópia da reportagem utilizada para a discussão com os estudantes.

12 Destak DIVERSÃO & ARTE

JOÃO GILBERTO NOLL
ESCRITOR MORRE AOS 70

Autor de obras como 'O Cego e a Dançarina' e 'A Folia do Corpo', o escritor que sofreu, aos 70 anos, de causas naturais. João Gilberto Noll foi o primeiro



Estreia de 'Ghost in the Shell' carrega polêmica

'A Vigilante do Amanhã', versão do anime, chega com Scarlett Johansson no papel que, no original, é de uma japonesa

DA REDAÇÃO
redacao@destak.com.br

Assim que há anunciado que Scarlett Johansson viverá Major, protagonista de "Ghost in the Shell", na versão live-action do anime japonês, iniciou-se um debate sobre o "white washing" (algo como "embranquecimento", na tradução) da personagem, que é japonesa. A discussão é que não seria estranho uma pessoa branca fazer o papel, sendo mais que o anime é um clássico do Japão, e portanto muito importante para a cultura do país. Depois de tentativas de reverter o caso e até uma declaração da própria atriz sobre o assunto, "A Vigilante do Amanhã", dirigido por Rupert Sanders ("Branca de Neve e o Caçador"), chega hoje aos cinemas.

A história derivada do mangá lançado por Masamune Shirow em 1989, e do anime de Mamoru

Oshii, de 1995, narra um futuro distópico, onde os humanos podem acessar redes de informações com seus cybercérebros, até que o hacker Kuse (Michael Pitt), começa a invadir a mente das pessoas para controlá-las.

Quem foi encarregada de acabar com o terrorismo é Motoko Kusanagi, líder de um esquadrão secreto que luta contra crimes tecnológicos. Mais conhecida

Trama se passa em futuro distópico onde um hacker invade os cérebros das pessoas para controlá-las

como Major, ela é a primeira de sua espécie, um híbrido entre humano e ciborgue. Com o passar da história, a personagem começa a questionar suas origens e a clavar de tudo o que lhe foi dito.

O longa busca manter a estética cyberpunk dos anos 1980, da história original, além de ser visualmente bem feito e rico em detalhes, o que parece balancear o respeito pelo trabalho original do anime lançado há 22 anos.

Fonte: Jornal DESTAK, 2017, dados da pesquisa, 2017.

O enunciado 4 contém trechos do diário que relatam como a professora abordou os temas com a turma e o prolongamento das discussões, gerando novos conhecimentos a respeito de questões entre dois países que se interessam pelo eixo cultural em discussão durante as aulas, como vemos no relato do diário da professora sobre a aula (E4):

E4: Diário da professora do dia 30/03/2017

E relativo aos temas transversais os quais a notícia envolvia, eles participaram tanto, que Franco, um estudante, chegou a me pedir para se aprofundar na temática estratégia de marketing e pediu autorização para exibir um pequeno vídeo que tratava das relações mercadológicas entre a China e o Japão e discutimos a respeito disso também. Foi muito interessante ver a resposta deles ao que foi levado para sala.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2017.

Nesse relato da professora e na fala de Franco durante a aula,²⁴ quando ele solicitou à professora para exibir um vídeo que acrescentava argumento de autoridade a sua fala, podemos observar como Franco demonstrou responsividade ao ser estimulado pelos questionamentos feitos pela professora. A respeito da responsividade, Bakhtin (2011 [1952-53]) que:

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (p. 271).

O estudante Franco não somente se expressou através de gestos e de palavras, mas sugeriu a exibição de um curto documentário que se relacionava a um dos temas debatidos em sala, ampliando e respaldando a sua argumentação, contribuindo com a formação da opinião de alguns dos colegas que estavam presentes e que, assim como a professora, não tinham conhecimento da informação partilhada por ele, demonstrando que o conhecimento se constrói paulatinamente nas práticas de letramento, com a participação de todos. E, ainda, que durante as práticas realizadas existem trocas entre a professora e os estudantes nas quais os

²⁴ Neste dia houve um problema técnico com o gravador utilizado para captação do áudio das aulas e conseqüentemente, a aula não foi gravada na íntegra, o que resultou em uma transcrição de apenas parte da aula. O áudio do momento em que Franco passa a interagir com a professora não foi registrado e a fonte de dados que remonta a esse diálogo é somente o diário da professora.

papeis se fundem. Desse modo, a professora deixa de ser aquela participante que somente ensina e passa a construir conhecimentos com os estudantes, tal qual Santos (2012) explica, ao conceituar o agente de letramento como aquele que “ressignifica a ideia de ensinar, pois também aprende com os alunos, deixando de ser apenas um transmissor de conhecimentos para assumir, efetivamente, o papel de agente de letramento” (p. 65-66).

Ainda no desenvolvimento dessa aula, que envolveu a leitura e discussão da notícia, percebemos uma interação muito tranquila entre professora e alunos, em um momento em que eles a orientam sobre o significado dos termos anime e mangá: gêneros presentes na cultura oriental e que já fazem parte do cotidiano de brasileiros, incluindo alguns estudantes da turma, os quais indicaram as preferências pela leitura desses gêneros no questionário sociocultural, respondido por eles no início do semestre e indicados oralmente por eles como sugestão de temas indicados por eles nas primeiras aulas da disciplina.

O enunciado 5 reproduz os trechos do questionário de caracterização dos estudantes ao ser questionados sobre as preferências de leitura. A seção VI tratava das práticas de letramento na esfera cultural e questionava sobre a frequência em que os estudantes realizavam algumas atividades como assistir à TV; a filmes, séries e documentários em casa e a filmes no cinema. Além dessas atividades, havia as alternativas sobre práticas de leitura relacionadas a consultas, leitura e empréstimo de livros em bibliotecas e, ainda, sobre a ida a livrarias e a leitura de livros, revistas e quadrinhos naquele ambiente. A seção VII perguntava a respeito das práticas de leitura e escrita no IFPE. Os estudantes podiam assinalar mais de uma opção, além de indicar por escrito se havia uma preferência por alguma que não constasse na lista de respostas, o que se verificou com relação aos animes e mangás, que foram indicados como resposta por alguns estudantes, tanto na seção VI, como na seção VII do questionário, assinaladas por escrito ao lado das alternativas, como demonstramos no enunciado 5 a seguir:

Enunciado 5: Trechos do questionário de caracterização dos estudantes

VI. Práticas de letramento na esfera cultural

Indique a frequência em que você realiza as seguintes atividades:

52. Assistir à TV:

a. Sempre b. Às vezes c. Nunca

56. Assistir a filmes, séries e/ou documentários em casa

a. Sempre b. Às vezes c. Nunca

57. Assistir a filmes no cinema

a. Sempre b. Às vezes c. Nunca

60. Com que frequência você pega livros emprestados na biblioteca?

a. Sempre b. Às vezes c. Nunca

61. Com que frequência você lê ou consulta livros na biblioteca?

a. Sempre b. Às vezes c. Nunca

62. Com que frequência você lê ou consulta revistas e jornais na biblioteca?

a. Sempre b. Às vezes c. Nunca

63. Com que frequência você vai a livrarias?

a. Sempre b. Às vezes c. Nunca

64. Com que frequência você lê ou folheia livros, revistas e quadrinhos em livrarias?

a. Sempre b. Às vezes c. Nunca

65. Com que frequência você lê histórias em quadrinhos?

a. Sempre b. Às vezes c. Nunca

VII. Práticas de leitura e escrita no IFPE

73. Quais são os tipos de leitura que você mais realiza no *Campus*? (Pode marcar mais de uma opção)

a. Livros didáticos

b. Livros técnicos ou teóricos

c. Manuais

d. Apostilas

e. Textos ou exercícios em folhas avulsas

f. Esquemas de aula, textos ou exercícios no quadro branco

g. Revistas

h. Jornais

i. Sites ou páginas da internet

j. Folhetos e cartazes

k. Seus próprios textos ou de colegas

l. Outros tipos. Quais? _____

Fonte: Questionário utilizado na pesquisa, 2017.

Os estudantes definem os conceitos sobre os gêneros desconhecidos pela professora, que reconhece, nesse momento da aula, aprender com os alunos, como ilustra o enunciado 6:

Enunciado 6: Transcrição da aula do dia 30/03/2017²⁵

/.../

P: tem, assim, a história é derivada do mangá, lançado em 1991, e do anime, lançado em 1995 e ele vai explicar o que ele faz e então é um filme baseado em um mangá e em um anime ... e o anime, não é escrito?

V: não

C: não

P: o anime já é a produção?

V: é porque o anime ele é mais baseado num mangá mesmo, é fiel mesmo

P: fiel

H: nem sempre

V: não, sempre é, a não ser que seja filler, mas enfim...

P: peraí, como é?

V: é um episódio de preenchimento, quando não tem o original, ele enfim ...

P: filler, com dois eles?

V: sim, para preencher

P: episódio de preenchimento, que riqueza, aí o anime é como se fosse a animação?

V: é a animação do mangá

P: animação do mangá... ok, então a gente tem o mangá que é o gênero escrito, não é? e o anime, que é...

V: a animação do mangá

P: que pra o leigo, é o filme do mangá

V: é, é, é o desenho, não é o filme mesmo

H: é a projeção dele

P: a projeção, muito bem

H: pra quem não gosta de ler, eles fizeram em vídeo

P: é a projeção audiovisual

H: isso ... tem o visual

P: eu estava pensando que o mangá era aquela revista e que o anime era outro tipo de revista

C: é não

H: o anime é animação

P: certo, o gênero escrito e a produção audiovisual, pode ser assim?

C: unhum

P: audiovisual, animação, não é filme?

V: não

P: ok, não vou mais dizer ... animação do mangá e ela tenta reproduzir fielmente, é?

V: fielmente

P: conversar com quem sabe é outra coisa, eu aprendo muito com vocês

/.../

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Em outro momento da mesma aula, verificamos o surgimento de opiniões opostas a respeito da escolha por uma atriz não oriental para atuar como protagonista na gravação de um filme inspirado em obras orientais. A professora imaginava que esse dado fosse influenciar o gosto dos estudantes, mas nem todos se incomodaram com esse fato, como podemos ler no enunciado 7 exposto a seguir, em que a professora comenta que um deles alegou não se incomodar com esse fato, tanto que certamente assistiria ao filme tão logo fosse lançado.

²⁵ Para as transcrições, utilizamos a codificação proposta por Marcuschi (2008) com algumas adaptações.

E7: Diário da professora Carmen do dia 30/03/2017.

senti a aceitação da turma durante a discussão a respeito do filme, a concordância de uns pela atriz protagonista e discordância de outros. Um deles disse-me que estava neutro e que era irrelevante o fato de ela ter sido chamada para o papel e que não deixaria de assistir ao filme somente por aquela razão, mesmo não sendo interpretado por uma atriz oriental.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

É interessante observar que nem todos atentaram ou se incomodaram com a polêmica que a manchete do jornal sugeriria, quando questionou a escolha de uma atriz branca e de olhos claros para interpretar um papel essencialmente oriental. Uma hipótese para explicar a razão de os estudantes não terem se incomodado com isso é devido a atriz escolhida ser conhecida do público, ter atuação em outros filmes de ação e, principalmente, tem traços fenotípicos os quais correspondem a um ideal de beleza europocêntrico, valorizado e cultuado por parte da sociedade. Segundo o autor da reportagem, essa escolha soou incoerente e a professora comentou sobre essa posição do autor, concordando com a opinião veiculada na reportagem. Se os gêneros discursivos que inspiraram a gravação do filme também eram orientais, um mangá e um anime, seria mais adequado escolher uma atriz com traços orientais e não europeus para atuar como personagem principal.

Duas questões importantes foram discutidas na aula: a primeira, o choque cultural causado pelo embranquecimento de um personagem em favor de estratégias mercadológicas que visavam atrair um maior público; a segunda, a descaracterização do personagem da versão escrita para a do cinema. Considerando que a atriz Scarlet Johansson detém uma gama de fãs espalhados pelo mundo por ter atuado em alguns filmes que foram sucesso de bilheteria, a escolha dela não foi aleatória, e isso foi comentado e questionado em sala. O enunciado 8 apresenta as reflexões da professora:

E8: Diário da professora do dia 30/03/2017.

Na aula de hoje, alterei o planejamento, levando para a sala algo distinto do que havia planejado. Recebi um jornal a caminho do trabalho que continha uma reportagem que tratava de um lançamento de um filme que julguei pertinente analisar com eles, além das próprias questões que a reportagem suscitava. Algumas das questões eram: até que ponto vale a pena escolher alguém com traços fenotípicos tão diversos dos descritos na história original para atender a demandas de mercado e ainda, até que ponto essa escolha influencia ou não o gosto do público²⁶?

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

A partir do relato exposto, podemos tecer algumas considerações. A primeira delas é que, apesar de ter assumido o risco de alterar o planejamento, a professora se questionou se havia tomado de fato uma decisão satisfatória ao levar aquela temática para a sala de aula. A partir do exposto, observamos que as perguntas apresentadas pela professora pretendiam levar os estudantes a analisar o texto e os efeitos de sentido sobre os temas e motivá-los a uma posição responsiva durante a aula. Essa incerteza ou oscilação da professora corresponde a questionamentos decorrentes do fato de sermos sujeitos polifônicos, em que diferentes vozes sociais e discursos referentes a perspectivas teóricas ecoam e ressoam, dialogando com os discursos que permeiam a constituição de cada sujeito, considerando o papel social de onde enunciamos, o que resultou nesse sentimento de dúvida. Além disso, a professora, ao questionar-se a respeito de suas escolhas e entender as suas angústias quanto às suas decisões e ações, produz autorreflexões sobre sua prática docente e, conseqüentemente sobre sua formação, que busca construir com base na perspectiva do letramento. No enunciado 9, há um trecho de seu diário que ilustra as reflexões a respeito de sua atuação.

E9: Diário da professora do dia 30/03/2017.

Eu me senti aliviada e feliz por ter tido a ideia de alterar o planejamento e mais ainda por sido tão bem recebida e bem sucedida no meu propósito. Na verdade, o resultado foi muito melhor que o esperado, pois eu sabia que havia um risco de eles não gostarem do filme e de ficarem entediados durante a aula, após a minha tentativa de apresentar algo inovador e diferente do que vinha sendo explorado em sala. Fiquei muito grata por ter conseguido sair da aula com a sensação de que poderia de vez em quando ousar e utilizar-me de outros artefatos e instrumentos que não os que eu estava acostumada.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

²⁶ Como já foi mencionado antes, na nota de rodapé de número 5, parte da gravação dos diálogos da professora com Franco foi perdida devido a um problema técnico e o registro dessa parte da aula foi feito apenas no diário da professora.

Apesar de toda oscilação, a professora, ao final da aula, demonstra estar satisfeita com sua atuação, correspondendo à perspectiva que embasou o seu trabalho como agente de letramento. Observamos que ela reconhece desenvolver reflexão sua prática docente quando admite ter promovido a alteração no planejamento: “Eu me senti aliviada e feliz por ter tido a ideia de alterar o planejamento”; quando assumiu o risco de eles não aceitarem sua decisão: “eu sabia que havia um risco de eles não gostarem do filme e de ficarem entediados durante a aula, após a minha tentativa de apresentar algo inovador e diferente do que vinha sendo explorado em sala”; e, por fim, quando verifica que sua tentativa foi bem sucedida, ao expressar sua opinião: “Fiquei muito grata por ter conseguido sair da aula com a sensação de que poderia de vez em quando ousar e utilizar-me de outros artefatos e instrumentos que não os que eu estava acostumada” (E9, Diário da professora do dia 30/03/2017).

Além das reflexões da professora a respeito das alterações no planejamento, podemos observar o modo como ela dialoga com os estudantes a respeito de diversas questões em suas práticas situadas. O diálogo da professora acerca da maneira como eles constroem seus textos pode ser visualizado no enunciado 10, que mostra um momento em que a professora negocia com um estudante sobre o modo de finalização do texto dele. O estudante Heitor perguntou à professora se nas narrativas era necessário colocar uma solução, e a professora orientou-o a inserir caso julgasse pertinente.

E10: Trecho da aula do dia 04/05/2017

/.../

H: professora, precisa colocar uma solução no final?

P: por que a sua narrativa fala de um problema? Coloque, vai ficar bom, não vai? Uma ideia pra solucionar o problema, não é?

H: Mas necessariamente precisa colocar?

P: Não, só se você quiser, você acha que vai ficar melhor o texto? Vai enriquecer? Botel!

/.../

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

As narrativas digitais englobam conteúdos diversos e nem sempre os seus autores tratam de problemas que precisam de soluções. Em alguns casos, expor o problema e debater sobre ele é a grande finalidade da produção textual. Quando Heitor questiona a professora se precisa propor uma solução, a professora não se

opõe a sua proposta e justifica-se explicando que, se for necessária uma solução para que o texto fique mais adequado às condições de produção, pode ser alterado.

Ao agir dessa maneira, a professora atuou de acordo com a concepção interacionista de ensino e sob a perspectiva de letramento proposta por Street (1984) e Kleiman (2008a), pois não impôs a sua opinião e mostrou ao estudante Heitor que, assim como o conhecimento pode ser construído em conjunto, as ações em sala de aula também podem ser dialogadas e repensadas pela professora e pelos estudantes, os quais nem sempre precisam obedecer a ordens e seguir modelos para alcançar seus objetivos. Ou seja, para obter uma resposta, existem vários caminhos e não somente o que a professora exige ou determina como o mais adequado.

Outra situação que expressa essa conduta da professora aconteceu quando estudante Mariana questiona o modo de execução da resposta da atividade, que se baseou nos grupos formados em outro componente curricular. A proposta da professora seria que respondessem individualmente a questões relativas a um trabalho desenvolvido em grupo. Mariana, por sua vez, consulta a professora e oferece-lhe uma contraproposta, argumentando que se o filme de que trata a atividade foi assistido em grupo, nada mais justo que as respostas também sejam construídas em grupo. A professora admite que a ideia da aluna é coerente e aceita a proposta, demonstrando que os estudantes podem fazer questionamentos a respeito do que é exigido em sala de aula e que, embora a professora seja a condutora do processo pelo lugar que ocupa, há espaço para a construção conjunta de encaminhamentos.

No decorrer das aulas, há evidências de que a professora busca fundamentar, predominantemente, sua prática pedagógica na concepção dialógica de linguagem proposta por Bakhtin (2011 [1952-53]) que enfatiza a importância do diálogo entre os sujeitos para o desenvolvimento das interações e das práticas de linguagem em sociedade e, ainda, na perspectiva de letramento Kleiman (2006a), que propõe práticas situadas através das quais os estudantes, conjuntamente com a professora, podem emitir posicionamentos, fazer reflexões e propor modificações nos eventos de letramento dos quais participam. Essa é a razão por que ela motiva a participação dos alunos nas aulas, mostra-se disponível a aprender na troca de

experiências efetivadas em diferentes eventos de letramento construídos com eles, acata as sugestões dos alunos, como em E11:

E11: Trecho da gravação da aula do dia 04/05/2017.

/.../
 I: professora
 P: oi
 I: aí no caso é pra fazer em grupo por que o trabalho é em grupo?
 P: não, não, eu queria a resposta de cada um mesmo
 M: é que, se for em grupo, a resposta vai ficar tudo igual né
 P: eu não tinha pensado nisso não, então tá bom, pode ser em grupo, veja, certo, não tem problema, pode ser em grupo, vocês tão aí em grupo, seguindo o grupo da outro componente curricular.
 /.../

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Percebemos que as negociações entre a professora e os estudantes tendem a ocorrer por meio de diálogos, nos quais a professora faz sugestões e aceita as propostas deles e, da mesma forma que a professora sugere ou acata essas sugestões, atua de uma maneira interativa que permite aos estudantes consultarem e exporem suas opiniões, inclusive, quando se opõe às dela. Quando ela age dessa forma, demonstra que entende a importância do diálogo nas relações estabelecidas entre os sujeitos discursivos nas práticas situadas propostas e entende também que as discussões contribuem para a formação dos estudantes como cidadãos.

3.2 Caracterização da professora como agente de letramento

Embora as ações da professora estivessem pautadas predominantemente na perspectiva dos letramentos, como já dissemos, em alguns momentos ela não desempenhou o papel de agente de letramento da forma como Kleiman (2006b, p. 422) orienta, ao afirmar que “o agente de letramento ajuda, como ator social que é, a criar contextos para que outros atores que se engajarão em atividades relevantes para o grupo venham a se constituir”. Ou seja, o professor agente de letramento promove ações que sejam relevantes para o crescimento e aprendizagem do grupo.

Nesse sentido, quando a professora privilegiou a análise dos aspectos linguísticos e formais em detrimento dos aspectos discursivos do texto, entendemos

que ela atuou como agente de letramento, porém se mostrou mais apegada a conceitos linguísticos gramaticais e à normatividade da língua em vez de explorar na atividade a interação entre os sujeitos. Esse fato é resultante em partes de sua formação, que não foi pautada totalmente na perspectiva de letramento, como podemos visualizar no enunciado 12, a seguir. Entretanto, vale lembrar que na perspectiva de letramento, questões gramaticais são abordadas, porém com um olhar distinto de quem se vincula, estritamente, aos aspectos formais, linguísticos.

E12: Gravação da aula do dia 18/05/2017

/.../

P: Outro assunto importante, outra questão relevante é... entendeu que ele falou que podia ficar o 'para finalizar', mas o 'para finalizar' isoladamente ele vai indicar o término, a conclusão, mas se você quiser colocar lá em cima pra indicar que aquele assunto vai se acabar e vai entrar em outro, você informa isso e já faz a conexão com um novo assunto certo? usa outro elemento de coesão e aí começa, olhe, outra questão importante para ser abordada no ensino médio é o curso de espanhol, tá entendendo? e aí ficaria tudo concatenado, as ideias ficariam organizadas, entende? e o segundo? fazendo o primeiro, ficou melhor pra fazer o segundo? querem mais um tempinho? minha gente, cês tem que responder...

/.../

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

A situação relatada no enunciado 13, retirado do diário da professora, mostra os seus questionamentos a respeito da sua atuação na aula em que eles iam produzir uma resenha sobre o filme assistido em Roteiro, outro componente curricular obrigatório para a turma do primeiro período de Computação Gráfica.

E13: Diário da professora Carmem referente à aula do dia 04/05/2017.

A última questão era para fazerem uma resenha curta de até 20 linhas sobre o filme. Expliquei brevemente sobre o gênero e eles começaram a responder às questões. (...) Eu senti que devia ter explicado mais a respeito do gênero resenha, devia ter levado exemplos e deveria ter construído o conceito de resenha com eles, em vez de apenas pedir que eles o fizessem, pois nem todos conhecem o gênero, e eu como professora não poderia ter deixado tudo a cargo deles, porque eles muitas vezes esperam que eu sinalize por onde eles devem seguir. Afinal de contas, ali era o momento de nos debruçarmos sobre alguns gêneros acadêmicos, ainda que duas aulas semanais não fossem suficientes. Poderíamos então ter feito uma pesquisa em casa, um seminário e agora penso que havia várias formas de abordar o gênero resenha que eu não utilizei.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

A partir da análise das reflexões da professora, percebemos a sua insatisfação quanto ao fato de ter explicado pouco sobre o gênero resenha e ter pedido que escrevessem uma. Considerando que uma das etapas da atividade consistia em uma produção de um gênero discursivo, segundo a perspectiva de letramento, a atuação da professora poderia ter sido mais adequada para a

construção do conhecimento dos estudantes se ela tivesse conduzido uma etapa da aula na qual houvesse interrogado os estudantes sobre os conhecimentos deles a respeito do gênero resenha e, ainda, tivesse inserido na discussão o papel social desse gênero, sua utilidade e seus contextos de uso para que, posteriormente, eles se reunissem e produzissem esse gênero.

Entendemos que a discussão poderia ter sido mais produtiva e, por consequência, as produções textuais deles também, caso a professora tivesse oferecido uma contribuição mais ampla, discutindo a respeito dos diferentes usos do gênero resenha, tanto no meio acadêmico como no meio do entretenimento, considerando as resenhas de filmes, de séries de TV e de jogos, os quais alguns deles já haviam afirmado apreciar bastante. Abordar o gênero aproximando-o do cotidiano dos estudantes seria uma maneira válida de aprofundarem-se a respeito desse gênero e refletirem acerca de sua função social, uma vez que a proposta inicial do seu planejamento global era de refletir acerca de sua atuação como agente de letramento, assumindo o papel de promover ações em sala que motivem reflexões e produções textuais, visando promover mudanças na realidade do estudante.

A partir do exposto, entendemos que a professora, ao refletir sobre a sua atuação, quando escreveu a respeito de suas escolhas e entendia que essas não podiam ser aleatórias, nem isentas de um planejamento elaborado, percebeu que precisaria desenvolver uma prática mais correspondente com a perspectiva do letramento ideológico, como podemos ver no enunciado 14:

E14: Diário da professora Carmem referente à aula do dia 04/05/2017.

[...] senti que devia ter explicado mais a respeito do gênero resenha, devia ter levado exemplos e deveria ter construído o conceito [...] em vez de apenas pedir que eles o fizessem, pois nem todos conhecem o gênero, e eu como professora não poderia ter deixado tudo a cargo deles[...]

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Julgamos que as decisões do professor agente de letramento interferem diretamente na construção do conhecimento dos estudantes e podem provocar mudanças nas esferas nas quais eles atuam. Para tanto, é fundamental a autorreflexão do professor a partir de suas práticas, para promover alterações em sua formação e, conseqüentemente, na formação dos estudantes de modo que o

conhecimento construído seja difundido entre eles, em outras esferas pelas quais eles circulam e nas quais atuam. A autorreflexão promove mudanças que se efetivam, que trazem implicações significativas nas práticas de aprendizagem, como Pimenta (2006, p.43) defende a “indiscutível contribuição da perspectiva da reflexão no exercício da docência para a valorização da profissão docente, dos saberes dos professores, do trabalho coletivo destes e das escolas enquanto espaço de formação contínua” e conclui:

[...] o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria. E, portanto, como pesquisador de sua própria prática (PIMENTA, 2006, p.43).

Assim, entendemos que a reflexão proposital do professor sobre a sua prática, aliada a estudos concernentes ao tema, possibilitam-lhe alterações importantes sobre sua prática docente. A reflexão também permite ao professor guiar suas ações futuras, como defende Libâneo (2006), para quem o modo de agir futuro surge a partir da reflexão, do ato “de pensar a relação entre a situação” e o pensamento daquele que reflete. E conclui que “o pensamento, a reflexão, está entre o mundo externo e a ação do sujeito, e sua função é dar uma nova direção à minha ação, esclarecer o que devo fazer” (LIBÂNEO, 2006, p. 57). Entre as ações que o professor deve fazer, ou medidas que deve tomar, estão os modos de interação com os estudantes, como discutiremos a seguir.

3.3 A interação da professora com os estudantes

Entendemos que as interações entre os sujeitos se dão por meio dos discursos que se vivificam por meio de ações de linguagem que são realizadas em contextos diversos, segundo Bakhtin/Volochínov (2002 [1929]). A sala de aula não contraria esse entendimento, porém, devido ao fato de constituir-se de sujeitos oriundos de diferentes realidades sociais com conhecimentos previamente construídos, é um espaço que solidifica a construção de conhecimentos, como

também é onde se criam, se reformulam e se expandem discursos que dialogam com outros discursos através das interações entre os sujeitos.

Por julgarmos que a interação da professora com os estudantes se deu de diversas maneiras, elencamos, dentre os modos de interação expressos no cotidiano pedagógico, categorias de análise através das quais é possível observar se a atuação dela corresponde ou não a de uma agente de letramento, quais sejam: atendimento aos alunos; motivação ao introduzir a aula; abordagem de aspectos linguístico-discursivos; incentivo à expressão de suas ideias e posicionamentos nas aulas.

3.3.1 O atendimento aos estudantes

Em relação à interação com os estudantes nas aulas, verificamos que a professora as inicia com cordialidade, frequentemente cumprimentando, perguntando-lhes questões do tipo: como foi o fim de semana, ou feriado e como eles estão se sentindo, para somente depois dessa abordagem inicial, começar a apresentar o planejamento das práticas a serem realizadas naquele dia, como podemos ver no enunciado 15.

E15: Aula do dia 04/05/2017

/.../

P: boa tarde, boa tarde, gente, tudo bem com vocês?

J: tranquilo, professora

F: tudo certinho

P: hoje eu separei dois momentos de atividades pela questão da situação do tempo, veja, vasco, tá animado?

J: ele disse que hoje tá

P: ainda bem, gosto de ver vocês animados, então vamos lá, eu quero que vocês, lembrando da atividade de roteiro que vocês fizeram, dos grupos que vocês formaram, quero que vocês me digam em quais arquétipos vocês se basearam para escolher os personagens no roteiro que vocês criaram, certo e isso aí eu vou querer descrito, aí você vai dizer se usou o arquétipo de jung ou o de campbell. vocês usaram? vocês não tem aula de roteiro com a outra professora?

M: temos

P: então, ou então não se basearam em nenhum dos dois, olhe, eu quis fazer de acordo com esse arquétipo tal, eu quero que vocês digam qual foi e porque vocês escolheram. Ah, foi ela que sugeriu, ah, eu quis, eu gostei, tá certo?

M: é porque foi minha equipe, né?

P: isso, aí você diz: 'a minha equipe escolheu esses por essas razões', aí depois eu quero que vocês façam a descrição de quatro personagens do seu roteiro. 'ah, mas no meu só tem três', então coloque somente as três, certo, eu quero que você descreva como é que eles são, como é que vocês

construíram os personagens, num é? Quais características eles têm? Aí eu quero quatro, algumas pessoas fizeram seis, sete, quatro personagens, eu tou pedindo somente quatro. aí quais as maiores dificuldades que vocês enfrentaram na elaboração do roteiro, para quem terminou tudo, dificuldades que vocês enfrentaram em relação a tudo, 'ah eu não sei escrever, eu não sei conhecia os arquétipos, eu não conhecia o programa', então assim, eu quero que vocês me digam quais são as dificuldades incluindo as da minha e vocês já conheciam o programa celtx? alguém já tinha usado, já tinha escutado falar? somente maria? pronto, aí você diz sim e quem não conhecia diz que não.
/.../

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

A cordialidade é um traço característico do tratamento da professora para com os estudantes e a recíproca também se evidencia. Sabemos que a afetividade em sala de aula promove o rompimento de algumas barreiras que se estabelecem entre os estudantes e os professores e, nesse sentido, o comportamento da professora contribui exponencialmente para que essas barreiras não surjam e caso venham a existir, não permaneçam. A importância do afeto nas interações entre professor e aluno é defendida por Vygotsky (1994[1994]), para quem emoções e sentimentos como o afeto se relacionam intimamente com o intelecto. Segundo o autor, “um fato impregnado de emoção é recordado de forma mais sólida, firme e prolongada que um feito indiferente” (VYGOTSKY, 2003, p. 121). Ou seja, esse autor defende que a interação com o outro de modo afetivo, permeado de emoções pode ser mais proveitoso na construção do conhecimento, pois as emoções farão com que o estudante lembre mais dos conteúdos.

Uma demonstração de interação e de preocupação com o outro verifica-se quando um estudante chega atrasado à aula, por ter vindo de ônibus ou de bicicleta, e esboça que vai repetir a explicação para quem chegou depois para que participe da discussão sobre o tema em desenvolvimento e consiga realizar a atividade proposta, conforme vemos no enunciado 16. Além disso, ela se preocupa com o fato de muitos deles terem relatado que já foram assaltados quando falam sobre transporte público e pergunta se eles querem falar sobre o assunto.

E16: Aula do dia 11/05/2017

/.../

R: professora, desculpa aí, o ônibus demorou que só...

P: se aperreie não, eu explico de novo, você vem de longe, é?

R: é não, é que demora mesmo a passar

D: é uma coisa que tem é que uma empresa ela fica responsável por uma linha, como a do rio doce cdu, que só tem uma linha que vai, que usa aquela

P: sim só uma empresa que faz aquela linha, podia ter mais né, eu num sei eu penso que a gente podia realmente pensar em algo, né?

V: todo mundo vinha de bicicleta e ninguém ia pegar o ônibus naquele dia e as empresas iam ser obrigadas a diminuir as passagens
P: diminuir as passagens, mas quanto custa uma bicicleta?
V: depende, com uns duzentos e pouco, trezentos e pouco você compra uma bicicleta
P: todo mundo aqui tem duzentos e pouco pra comprar uma bicicleta?
D: não, professora
P: não é nem tem, não é isso, entenda: todo mundo está disposto a desembolsar esse valor em uma bicicleta?
V: eu compraria, mas vamos ver, por mês, você pagando a passagem a dinheiro, dá quase duzentos reais, pra quem pega só de ida e volta, um ônibus, mas pra quem pega dois, quatro, dá mais de duzentos reais de passagem por mês, então assim, é mais justo pegar esse dinheiro e comprar uma bicicleta
H: num se mete não que o negócio aqui é entre estudantes
P: oxente e você é o quê?
V: é que eu tou sem o vale estudante, eu tou vindo pra cá a dinheiro, aí, pra quem paga a dinheiro, sai muito mais jogo comprar uma bicicleta do que vir de ônibus
P: certo
M: ah não, (todos falando de uma vez)
P: peraí, P: peraí, vamos devagar, vou querer ouvir você sobre essa questão aí do aspecto do respeito, vamos ouvir Daniel,
P: como é Daniel?
D: a gente viu numa feira de empreendedores agora que os ladrões iam roubar as bicicletas e iam vender
M: mas não é só comprar bicicleta, tem que ter ciclovias, tem que ter climatização, árvores, pra você não ficar o tempo todo no sol e não chegar no trabalho todo suado e a bicicleta não comporta muita coisa, só comporta uma pessoa e ainda tem que usar uma bolsa, uma mala
P: ó, isso que mariane falou, Janine também tava falando aqui, que tem que ter ciclovias, se for pensar no paisagismo tem que ter mais árvores na cidade e às vezes o poder público não se preocupa com isso, né, não se preocupa com as pessoas, o que dirá com as árvores da cidade né? então, a questão cultural que franco tinha falado, da violência no trânsito, volta pra cá pra essa outra né, está tudo interligado, a violência no trânsito, a violência na cidade aí você quer usar uma bicicleta porque, porque acha confortável, porque acha mais saudável, porque não vai poluir o meio ambiente, né, porque vai economizar, mas a cidade oferece condições para você andar de bicicleta? né? aí no fim de semana tem aquele plano que o pessoal usa a bicicleta dia de domingo
D: mas isso é lazer, é diversão
P: é lazer, mas já pra fugir um pouquinho, agora vá dia de semana usar bicicleta, né, eu perguntei, pra quem chegou depois, quem daqui vem de bicicleta pra cá? ninguém usa, né? é seguro vir de bicicleta pra cá a gente sabe que a mulher é mais assaltada que o homem, não é isso? aí você vem com uma bolsa, num é não?
V: eu já fui assaltado três vezes, professora
P: três? quem aqui já foi assaltado? mariane, matias, matias 2, millenne, peraí, vamos contar, uma, duas, quatro, cinco, seis, seis mulheres e os homens agora, por favor
H: levanta aí, rapaz
P: seis mulheres e quatro homens, então vejam, pra o homem às vezes é um pouco mais fácil sair com menos coisas, a mulher anda com mais coisas, aí você vai de bicicleta com sua bolsa, o que é que acontece, você andando na rua você é assaltado, imagine de bicicleta
D: e ainda tem o lado emocional, professora
P: o que é que acontece com o lado emocional? você, que já foi assaltado três vezes, diga aí
V: seis, professora
P: seis???? minha gente... vocês querem falar sobre isso?
/.../

Fonte: Dados da pesquisa 2017.

A discussão é iniciada sobre o transporte público após um estudante justificar o seu atraso para a aula devido ao meio de transporte adotado, e eles, como usuários, emitem suas opiniões e sinalizam outras formas de se locomover para não dependerem de ônibus e metrô, os quais, para a maioria, se mostram ineficazes,

além de dispendiosos. A professora chama os estudantes à reflexão quando comenta que eles deviam pensar em algo, em alguma maneira de protestar com relação ao fato de somente uma empresa de ônibus oferecer o serviço em um trajeto que é considerado longo e demorado, que corresponde ao trecho Rio Doce/CDU: “sim só uma empresa que faz aquela linha, podia ter mais né, eu num sei eu penso que a gente podia realmente pensar em algo, né?”. A professora os levou a interagir entre si em busca de mudança na realidade deles, na lutar em busca de melhorias no transporte público, algo que beneficiaria grande parte da população recifense e olindense. A atuação da professora assemelhou-se ao que Souza e Oliveira (2017) recomendam:

O agente de letramento é capaz de articular interesses partilhados pelos aprendizes, organizar um grupo ou comunidade para a ação coletiva, auxiliar na tomada de decisões sobre determinados cursos de ação, interagir com outros agentes (outros professores, coordenadores, pais e mães da escola), de forma estratégica e modificar e transformar seus planos de ação segundo as necessidades em construção do grupo (SOUZA E OLIVEIRA, 2017, p. 143).

Ainda demonstrando preocupação com os estudantes, a professora comenta sobre a baixa frequência de alguns deles. Ela também percebe quando eles retornam e se mostra satisfeita com a volta deles, como podemos observar no enunciado 17 reproduzido a seguir, no qual ela pergunta ao estudante Antônio porque ele nunca mais esteve presente nas aulas.

E17: Trecho da aula do dia 18/05/2017

<p>/.../ P: Antônio, nunca mais tinha vindo, Antônio... A: foi, professora, tava doente P: mas ficou bom? A: fiquei sim P: graças a Deus, então vamos trabalhar /.../</p>

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

No enunciado 18, a professora também demonstra uma preocupação quando cumprimenta os estudantes e percebe que alguns ainda não chegaram à sala, preocupação esta que remonta ao seu interesse para que todos participem das práticas discursivas desenvolvidas em sala, considerando a turma como um grande grupo em que cada um tem a sua contribuição.

E18: Trecho da aula do dia 30/03/2017).

/...

/P: boa tarde, tudo bem com vocês? cadê o restante do pessoal?

V: tudo, professora, tem um protesto hoje no Carmo e é justo onde o ônibus passa para vir pra cá, então muita gente vai demorar pra chegar...

P: eita e nem podemos esperar muito pra fazer a atividade de hoje... bem, como Vasco já falou, está havendo esse problema do protesto e nem todos vão conseguir chegar a tempo, mas precisamos discutir o texto

M: isso, vamos discutir, que está na hora de discutir... /.../

/.../

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Analisando os enunciados de 15 a 18, percebemos que a professora demonstra uma preocupação com o bem-estar dos estudantes antes de começar a explicar as práticas a serem realizadas. Considerando que as aulas geralmente ocorrem uma vez na semana e em outro dia a professora se encontra com a mesma turma para lecionar outro componente curricular, podemos dizer que suas ações visam garantir a efetiva e satisfatória realização das atividades; explicando-lhes mais de uma vez caso necessário, para que eles não se confundam e realizem os eventos de letramento, reforçando ou relembrando algo já feito ou dito.

3.3.2 A abordagem dos aspectos linguísticos e discursivos

No início do semestre, a professora explicou aos estudantes que agiria respaldada pela concepção de ensino dialógica, com base nas discussões de Bakhtin/Volochínov (2002 [1929]) e Bakhtin (2011 [1952-53]), que consideram o outro fundamental para a interação verbal, pois é por meio da linguagem que os sujeitos interagem e tornam vivos os enunciados. Outra informação fornecida pela professora referia-se aos modelos de letramento existentes, deixando claro que um era mais utilizado em práticas voltadas para o ensino tradicional e formal, denominado por Street (2011) de letramento autônomo. Comentou também com os estudantes que seria consideraria o modelo ideológico durante o semestre letivo por oferecer subsídios a sua prática e por favorecer a construção do conhecimento de modo conjunto e dialógico entre todos eles. Embora a professora não precisasse

fazer esse tipo de discussão com os alunos, inclusive usando essa terminologia, por se tratar de um tipo de conhecimento que cabe exclusivamente ao professor em sua formação, achou conveniente mencionar os letramentos e explicar como aquele conhecimento estaria inserido na realização da pesquisa desenvolvida com a colaboração deles.

A professora informou-lhes que gostaria que a participação deles nas aulas fosse mais ativa e afirmou entender tratar-se de uma integração necessária, mas compreendia que ocorreria processualmente, porque havia fatores decorrentes de aspectos inerentes à personalidade de cada um que influenciariam no ritmo dessa integração, ainda afirmou estar disposta a contribuir para a participação ativa deles. Agindo assim, ela chamava-os pelos nomes, ou quando ainda não sabia, perguntava-lhes como se chamavam para que eles se sentissem mais motivados a interagir naquele momento em que cada colaboração representava uma contribuição no processo de ensino e aprendizagem da turma, como ilustra o E19:

E19: Trecho da aula do dia 09/03/2017).

/.../
P: caberia” redes sociais”
P: Ivanice – é ivanice, né? Eu tava perguntando a ele que ele brincou, dizendo que ... ia fazer ... com gírias, brincou com gírias. Aí eu perguntei assim, ... em qual situação a gente poderia fazer um comentário em que as gírias fossem adequadas?
Ivanice é... depende das gírias
E: do dia a dia
P: Não, tou dizendo assim, eu pedi para ele dizer uma situação, dar um exemplo de uma situação em que a gíria fosse, fizesse parte do contexto, entende?
I: Acho que é quando são pessoas íntimas, que tá conhecidas
P: Pessoas íntimas, já conhecidas, numa conversa informal? E se fosse pra escrever? Ia escrever pra quem, usando gíria?
I: Amigos, familiares próximos
P: Amigos, familiares... E na internet, a gente pode usar gírias?
I: Pode
P: Então a gente pode usar, num é?
I: (falou muito baixo) porta se abriu
P: Faz um favor pra mim, fala mais alto, pra eu poder ouvir?
I: Informal,
P: Informal?
I: Sim
P: Ceerto, tá bom, quando for falar, fala um pouquinho mais alto, pra ver se sai aqui (apontando pro gravador) E vocês?
/.../

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Chamar o estudante pelo nome é uma conduta que se repete nas suas aulas, porque a professora acredita que, com esse comportamento, atrai a atenção dos

alunos para a aula e igualmente demonstra que a participação deles é relevante para as discussões realizadas nas práticas situadas. Nesse processo de interação, ela indica que, assim como o nome deles tem importância, sua opinião, sua voz e seus posicionamentos também têm. Essa é uma forma de demonstrar que, naquele momento, o seu discurso está totalmente voltado para os seus interlocutores, os quais Bakhtin (2011 [1952-53]) menciona como “participantes ativos da comunicação discursiva” (p. 301). Assim sendo, a resposta do interlocutor ao locutor é, para esse autor, “como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta” (BAKHTIN, 2011 [1952-53], p. 301), pois entende que “o enunciado tem autor [...] e destinatário” (p. 301).

Levando-se em questão que a pesquisa estava pautada sob a perspectiva dos letramentos, a professora considerou necessário realizar com os estudantes a análise de alguns gêneros discursivos para construir com eles o conceito de texto, ação realizada na aula cujos temas eram análise de gêneros discursivos e construção do conceito de texto. Na referida aula, a professora exhibe no projetor uma campanha sobre cuidados com os animais, mostrada mais adiante (cf. figura 2, página 137) e inicia a análise do gênero perguntando aos estudantes onde aquele gênero poderia ser veiculado e a quem se destinavam as ideias apresentadas naquele gênero. Ela também questiona quais seriam seus prováveis interlocutores, incentivando os estudantes a apresentarem a compreensão sobre o texto. Então a estudante Mariana responde que qualquer um poderia ser um provável interlocutor, porque cabe a todos a responsabilidade social de evitar um crime ambiental como o de maus tratos a animais, conforme o E20, a seguir.

E20: Trecho da aula do dia 09/03/2017)

<p>/.../ P: Então percebam que não é de ONG porque não tem essa informação (++) mas poderia (+) poderia estar em uma parede de um pet shop? V: Hummm M: Poderia, P: Aí é quando eu penso assim (++) pra que público (+) esse recado ele é dado? para quem isso é endereçado? V: Geral M: Pra todos P: Pra todo mundo? M.: Eu acho que sim P: Mas [M.: Porque todo mundo é responsável (+) P: Todo mundo é responsável, num é?</p>

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Na análise do gênero discursivo, a professora questiona o fato de o texto se referir ao ato de maltratar animais ser considerado crime, mas não ter apresentado a lei por escrito, para que todos ficassem cientes do crime de que se tratava e finaliza seu comentário utilizando a expressão “num é”, para retomar o contato com os estudantes. Em seguida a professora pergunta aos estudantes se eles observaram o aspecto não verbal no gênero exposto.

A professora atua como agente de letramento quando estimula a reflexão dos estudantes a respeito do conteúdo veiculado no texto e chama atenção para o papel social da campanha refletido nos elementos verbais e não-verbais que podem influenciar os seus interlocutores. Ao comentar ter sentido falta da lei que tipifica o crime de abandono de animais, ela emite o seu posicionamento e consegue que outros também o façam, tal como o estudante Vasco, que concordou com ela. Vemos também no enunciado 21 o posicionamento de Mariana junto com Raiane, a respeito do aspecto físico do animal retratado na campanha: molhado, sofrido, abandonado, amedrontado e com frio.

Nesse momento em que ela chama os estudantes para refletirem a respeito do tratamento dado aos animais, a partir da leitura do texto, ela estabelece o diálogo com outros discursos já existentes e possibilita o surgimento do diálogo dos estudantes com esses discursos (vide E21). Além disso, tal qual sugerem Santos de Lima e Santos (2014, p.5), a professora vai “além da materialidade linguística do texto e extrapola o conteúdo do texto” com a finalidade de ver os estudantes fazerem a conexão com “elementos implícitos ou explícitos no texto”. Isso pode ser observado quando explora a opinião deles a respeito do que é veiculado na campanha.

Desse modo, vemos que, dialogicamente, ela “constrói a sua enunciação no território de outrem (o autor da campanha), sobre o fundo aperceptivo do seu ouvinte” (BAKHTIN, 2014 [1934-35], p. 91), representado pelos estudantes e, assim, constrói com os alunos a compreensão do texto, agindo sob a perspectiva dos letramentos ao propor uma atividade de leitura e de escrita que possibilita a reflexão dos estudantes acerca de questões sociais, em práticas concretas de usos da língua.

E21: Trecho do áudio da aula do dia 09/03/2017

/.../ P: posse responsável (+) maltratar ou abandonar animais é crime previsto em lei. seria bom terem colocado a lei aqui, num é?

V: é

D. M.: é

V: fiquei procurando isso quando eu li e não achei

P: seria bom também a lei, num é? e o não verbal, vocês olharam o não verbal?

R: um cachorro (+) molhado

P: um cachorro (+) tá feliz o cachorro?

R: não.

P: ele tá molhado

M: ele tá sofrido, ele tá sofrido, num é?

P: esse molhado aí, calor? ...

R: não, chuva

M: parece que levou chuva, passou frio

P: o que é que representa? parece que levou chuva, é (+) Mariana (++)

V: tá sem casa, sem teto, tá no meio da rua.

/.../

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Quando a professora decide tratar de um tema que envolve as relações humanas ou as relações entre os animais, ela se posiciona ideologicamente e pretende com isso dar lugar às vozes dos estudantes. Para isso, ela problematiza ideias dos textos e incentiva-os para que exponham seus pontos de vista a respeito do tema, como ocorreu em relação ao enunciado 22, apresentado em duas aulas, quando estava sendo discutido o conceito de texto e na aula em que se discutiu o tema Tipologia Textual. Este tema foi escolhido pela professora por dois motivos: um, por ela acreditar que daria prosseguimento ao tema abordado na aula anterior (noções textuais) e segundo, por estar na ementa do componente curricular que ela precisaria desenvolver em suas aulas. O referido texto pode ser visualizado a seguir, na figura 2.

Figura 2 - Campanha contra o abandono dos animais.

**ANIMAL NÃO É BRINQUEDO
SENTE FOME, FRIO E MEDO.**

Por isso, não pode ser descartado e deixado à própria sorte nas ruas.

Quando você leva um animal para sua casa, a responsabilidade pela vida - e a qualidade de vida - dele É SUA!

POSSE RESPONSÁVEL:
maltratar ou abandonar animais é CRIME previsto em lei.



Fonte: Dados da pesquisa, 2017, disponível em: <http://centervet1.blogspot.com/2014/05/animal-nao-e-brinquedo-sente-fome-frio.html>

O referido texto (Figura 2) trata de um anúncio que divulga uma campanha contra o abandono de animais, fato que ocorre quando pessoas que criam animais e, por algum motivo, desistem de tê-los em seus lares, abandonando-os a sua própria sorte nas ruas. Os gêneros analisados nessa aula foram utilizados na aula posterior, na qual a professora explorou a produção textual dos estudantes em uma atividade de escrita.

O próximo enunciado (E22) contém um trecho da aula em que a professora retomou a discussão sobre os textos analisados na aula anterior e solicitou aos estudantes que escrevessem um comentário a respeito daqueles gêneros. Ela remeteu àquela aula na qual eles se posicionaram bastante de modo oral, emitindo juízos de valor e discutiram a respeito dos efeitos de sentido dos textos para lhes explicar que, naquele momento, a proposta era de produzirem um comentário a respeito dos gêneros discursivos disponibilizados por ela. Todavia, quando a professora explicava que havia impresso algumas amostras dos gêneros analisados para que eles escolhessem e escrevessem a respeito, o silêncio deles a incomodou, como podemos ler no enunciado 21 a seguir:

E22: Trecho da aula do dia 09/03/2017

P: Ó gente, boa tarde, então ó, gente, cês lembram da aula passada? Quando nós discutimos aquelas imagens? Que estavam no quadro? Então, aí eu ... imprimi as imagens que compõem alguns gêneros como charges e campanhas publicitárias e eu trouxe aqui pra vocês e eu queria que vocês fizessem um comentário. Como é que vai ser essa atividade? Cês vão olhar o que já foi comentado, o que já foi conversado na aula anterior, vocês vão escrever, certo? Aí, vocês podem se juntar em duplas, mas a produção textual é individual, cada um vai escrever o seu. Eu fiz assim, eu separei esta, estas daqui e queria que vocês escolhessem, certo? Porque todo mundo tá tão calado assim?

F: A gente tá ouvindo a senhora.

P: É?

V: É não, é por causa da gravação

P: Não, minha gente, mas ... a gente num combinou que pode ser normal?

V: Foi, professora, mas quando chega na hora, a gente fica com vergonha

P: Eita, e agora, como é que a gente faz?

V: A gente se acostuma

D: Ou não...

P: Vamos tentar então? Quatro, cinco, são seis imagens, certo, imagens não, são seis textos. E aí, você vai querer qual? Querem vir aqui pegar?

R: Peguei o de tiririca

C: É em dupla, professora?

P: Não, cês podem conversar, um com o outro, mas na hora de produzir, cada um vai fazer o seu, certo? Tem mais alguém? Vasco pegou? Isso, eu queria que vocês comentassem o que é que o texto... como é o texto, vocês têm que situar, primeiro vocês tem que explicar, contextualizar. O texto é uma charge, o texto é uma campanha publicitária, o texto é um panfleto, eu queria que vocês me dissessem pra eu saber num é, qual é o gênero e queria que vocês dissessem também assim, sobre a mensagem que é transmitida no texto. Eu queria que vocês expressassem a opinião de vocês sobre a mensagem transmitida, se é uma mensagem positiva, certo? Alguma dúvida? Qual é a linguagem que vocês vão usar no comentário?

E: formal
P: Formal? Que mais?
E: Sei não
P Hum?
V: Ele tá dizendo que vai usar gíria
T: Mentira, mentira, nem se garante na formal (inaudível) nem parece que faltou
P: Mas e se fosse pra fazer um comentário que pudesse incluir gírias? Qual seria? Qual seria a situação?
E: Pela internet
P Certo, mas seria como?
E: Como se eu tivesse brincando
P: Se fosse uma situação que pudesse, em que você pudesse
E: (Inaudível)
P: Quando é que você pode fazer um comentário em que usa gírias?
E: Para falar com alguém
P: Alguém que usa gíria?
P: Por onde esse texto circula? Na comunidade,
E: É a mesma coisa de falar na minha comunidade.
E: (falando com outro e fica inaudível).
F: Pode começar?
P Pode
F: E quando é que a professora vai comentar?
P Hum?
F: Pensei que a senhora ia fazer algum comentário.
P É? Sobre o quê? Sobre a atividade? Então, você vai explicar qual é o gênero que tem aí, só pra poder situar, entendeu? Em vez de você dizer assim...
F: Essa eu entendi, se é uma charge, se é um
P: Isso
F: Uma propaganda, ou coisa do tipo.
P: Isso, aí você diz : o texto é uma propaganda. Trata-se de uma propaganda.
F: E depois eu falo do contexto
P: Aí você... Você emite sua opinião, a ideia que ele transmite é tal, e depois? Num é? Você concorda com o que é transmitido? Você concorda com a campanha que é feita? Você concorda com a charge? Concorda com a ideia do chargista, ... de quem produziu aquele texto? ... Certo? Alguma dúvida? Você pode comentar com quem tá do seu lado, pode trocar uma ideia e depois, você faz o seu... certo? ... Certo?
E: Por exemplo, no facebook, em redes sociais...
P: Caberia? Redes sociais?
P: Ivanice – é ivanice, né? Eu tava perguntando a ele que ele brincou, dizendo que ... ia fazer ... com gírias, brincou com gírias. Aí eu perguntei assim, ... em qual situação a gente poderia fazer um comentário em que as gírias fossem adequadas?
Ivanice é... depende das gírias
E: do dia a dia
P: Não, tou dizendo assim, eu pedi para ele dizer uma situação, dar um exemplo de uma situação em que a gíria fosse, fizesse parte do contexto, entende?
I: Acho que é quando são pessoas íntimas, que tá conhecidas
P: Pessoas íntimas, já conhecidas, numa conversa informal? E se fosse pra escrever? Ia escrever pra quem, usando gíria?
I: Amigos, familiares próximos
P: Amigos, familiares... E na internet, a gente pode usar gírias?
I: Pode
P: Então a gente pode usar, num é?
I: (falou muito baixo) porta se abriu
P: Faz um favor pra mim, fala mais alto, pra eu poder ouvir?
I: Informal,
P: Informal?
I: Sim
P: Ceerto, tá bom, quando for falar, fala um pouquinho mais alto, pra ver se sai aqui (apontando pro gravador) E vocês?
C: Ele tá analisando o meu

P: É? Eu vou parar um pouquinho, num é?

/.../

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

A partir da leitura do enunciado 22, observamos que a professora utiliza uma estratégia de retomada da aula anterior para explicar a atividade daquele dia. Essa retomada do contexto original contribui para “a construção e o enriquecimento de um contexto de uso” (KLEIMAN, 1997, p. 52) e aproxima os estudantes da professora, no sentido de chamá-los para interagir com ela. Em seguida, vemos que a professora percebe e questiona o silêncio da turma toda, justificado por um deles como se estivessem atentos à explicação, mas, logo em seguida, outro diz que estão calados porque estão sendo gravados, o que a professora tenta atenuar, lembrando-lhes de que eles haviam combinado que as gravações deveriam ocorrer de modo natural, para registrar seus pontos de vista. Um dos estudantes respondeu que, apesar de terem acertado isso, não funcionava tão naturalmente como previsto, mas o estudante reforçou que tentariam agir naturalmente aos poucos.

Naquele momento, ficou claro que, apesar das tentativas da professora em fazer com que eles se sentissem mais à vontade com a presença do gravador em sala, ainda que esta tenha sido acordada, compreendida e autorizada por eles, habituar-se ao fato de estarem sendo gravados não seria tão simples, principalmente nos primeiros dias de aula. Sendo assim, a professora percebeu que iria desempenhar um papel fundamental em busca dos momentos de espontaneidade nas aulas, mesmo sabendo que o gravador era um instrumento de registro de dados útil e igualmente incômodo tanto para eles como para ela. Essa preocupação da professora demonstra como ela organizava suas práticas discursivas objetivando que nenhum estudante se sentisse desconfortável nas aulas para que as práticas situadas se efetivassem de modo satisfatório para ambas as partes, a professora e o alunado.

Outro dado relevante observado com a leitura do enunciado 22 consiste na explicação da atividade aos estudantes inserindo na sua fala os elementos os quais ela julgava importante que eles mencionassem na produção textual deles. Para ser mais clara em sua explicação, a professora pergunta aos estudantes se eles irão optar pelo uso de uma linguagem formal ou informal naquela situação e, a partir da

pergunta do estudante a respeito das gírias, questiona se naquele contexto elas eram adequadas e ainda, quais seriam seus contextos de uso.

Embora a professora tenha reconhecido a necessidade de propiciar situações em que os alunos atuassem com espontaneidade, o silêncio dos alunos pode ter sido também porque, inicialmente, eles demonstram não entender a atividade, eles parecem não entender como produzir o comentário. À medida que perguntam à professora, ela começa a explicar com maior compreensão, exprimindo com maior orientação como realizar a atividade, como vemos no enunciado 23:

E23: Trecho do áudio da aula do dia 09/03/2017

/.../
 P: Isso, eu queria que vocês comentassem o que é que o texto... como é o texto, vocês têm que situar, primeiro vocês tem que explicar, contextualizar. O texto é uma charge, o texto é uma campanha publicitária, o texto é um panfleto, eu queria que vocês me dissessem pra eu saber num é, qual é o gênero e queria que vocês dissessem também assim, sobre a mensagem que é transmitida no texto. Eu queria que vocês expressassem a opinião de vocês sobre a mensagem transmitida, se é uma mensagem positiva, certo? Alguma dúvida? Qual é a linguagem que vocês vão usar no comentário?
 /.../

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Porém, mesmo com essa explicação, os alunos continuam em dúvida sobre como produzir o comentário, inclusive esperam que ela realize um comentário para explicá-los, conforme o enunciado 24:

E24: Trecho do áudio da aula do dia 09/03/2017

/.../
 F: e quando é que a professora vai comentar?
 P: hum?
 F: pensei que a senhora ia fazer algum comentário.
 P: é? sobre o quê? sobre a atividade? então, você vai explicar qual é o gênero que tem aí, só pra poder situar, entendeu? em vez de você dizer assim...
 F: essa eu entendi, se é uma charge, se é um
 P: isso
 F: uma propaganda, ou coisa do tipo.
 P: isso, aí você diz : o texto é uma propaganda. trata-se de uma propaganda.
 F: e depois eu falo do contexto
 P: aí você... você emite sua opinião, a ideia que ele transmite é tal, e depois? num é? você concorda com o que é transmitido? você concorda com a campanha que é feita? você concorda com a charge? concorda com a ideia do chargista, ... de quem produziu aquele texto? ... certo?
 alguma dúvida? você pode comentar com quem tá do seu lado, pode trocar uma ideia e depois, você faz o seu... certo? ... certo?
 /.../

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Nessa interação com os alunos, vale enfatizar a contínua disponibilidade da professora para dialogar com os alunos, promovendo espaços em que eles se sintam à vontade para dirimir dúvidas, fazer sugestões, brincar com os colegas etc. Vemos essas interações como expressão da confirmação de que ela busca efetivar uma prática sob a concepção dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2011 [1952-53]), (BAKHTIN/VOLOCHÌNOV, 2002 [1929]), assim como sob a perspectiva de agente de letramento (KLEIMAN, 2006a).

A busca da professora para atuar como agente de letramento na realização de práticas discursivas e situadas persistiu em aulas futuras, como podemos observar na reflexão que apresenta em diário, ilustrada no enunciado 25, referente ao dia em que ela abordaria o tema Tipologia Textual, através da leitura e análise de alguns textos, incluindo a Figura 2 (vide página 137), que exibia o cachorro na campanha contra o maltrato de animais.

E25: Diário da professora do dia 16/03/2017.

Neste dia eu me senti insegura mais de uma vez. A primeira delas ocorreu quando constatei que os estudantes das duas turmas foram para a aula, e eu hesitei se poderia utilizar os dados obtidos nesse dia para a minha pesquisa, uma vez que a turma da manhã não fazia parte dela. (...) A segunda vez que senti a insegurança surgiu logo que comecei a exibir os textos e passei a perguntar a eles quais indícios havia naqueles textos que sugeriam tratar-se de uma informação, de um pedido ou de uma ordem. Não foram poucos os olhares que pareciam criticar-me porque aguardavam a resposta que eu não queria dizer, porque entendia que deveria dialogar com eles e construir as definições a partir do conhecimento que eles estavam compartilhando naquela prática social. Quando eu exibia um texto, uns não queriam esperar pela resposta do amigo, ou ainda, olhavam com desdém para o amigo que lia mais lentamente, como se ele não merecesse confiança quanto a sua resposta, uma vez que demorava muito a analisar o texto silenciosamente.[...]

Fonte: Dados da Pesquisa, 2017.

Nesse enunciado, a professora explicita as inseguranças dela devido a dois aspectos: um deles revela a sua preocupação com os instrumentos de coleta de dados com a turma analisada que se uniu a outra turma²⁷ a qual não poderia fazer parte da pesquisa porque já havia sido iniciada a coleta de dados, incluindo a coleta das assinaturas nos termos de compromisso. Além disso, foi estabelecido que naquele momento, observar duas turmas seria inviável. A segunda insegurança

²⁷ Como já foi explicado anteriormente, vale lembrar que as aulas analisadas nesta pesquisa ocorriam no turno vespertino. Entretanto, a professora lecionava também no primeiro período do turno matutino e algumas vezes durante o semestre letivo ocorreram reposições das aulas aos sábados no turno matutino, em decorrência de feriados nos dias das aulas. Assim, quando isso acontecia, a turma participante da pesquisa se unia à turma do turno matutino, a qual não fazia parte da pesquisa, inviabilizando a gravação das aulas.

alegada pela professora consistiu em assumir a postura de quem age conforme a perspectiva de letramento e firma suas ações a partir do que foi decidido, independente de como os estudantes a confrontam, demonstrando entendimento ou insatisfação por não terem as respostas prontas antes da reflexão e das análises dos textos coletivamente.

Essa conduta dos estudantes decorre em parte, provavelmente, do fato de eles estarem acostumados a um modelo de ensino em que o professor frequentemente apresenta as respostas para eles, antes mesmo que comecem a desenvolver um raciocínio, fazer inferências ou construir conhecimentos. Conforme a reflexão da professora, essa era a postura esperada por alguns deles nessa aula. Porém a expectativa foi quebrada quando, em busca de efetivar uma atuação corresponde à de agente de letramento, a professora instiga-os a construir uma posição, mesmo enfrentando a resistência dos alunos (“Não foram poucos os olhares que pareciam criticar-me porque aguardavam a resposta que eu não queria dizer”).

A partir das demonstrações de insatisfação dos alunos quando ela não atuou conforme o esperado, a professora compreendeu que nem todos aceitariam de imediato a sua escolha por aulas mais interativas. Todavia, ela insistiu em promover práticas situadas permeadas por diálogos para que todos entendessem e tivessem voz, participando ativamente das aulas. A continuação do relato do Enunciado 25 contida no enunciado 26 ilustra o ocorrido: a percepção da professora e o seu desejo de continuar agindo conforme a perspectiva de letramento, embora tenha sentido um pouco de insatisfação de alguns estudantes.

E26: Diário da professora do dia 16/03/2017.

[...] Apesar da minha insegurança, tentei controlar-me ao máximo, porque havia planejado a atividade de modo que lhes apresentaria os conceitos existentes somente ao final da aula, pois queria mesmo conduzir a aula dessa maneira. Entendi que aquele sentimento não deveria me atrapalhar ou me impedir de avançar com minhas convicções, ainda que alguns demonstrassem insatisfação. Imaginei que muitas vezes os estudantes não pensam ou não sabem que a professora também está ali aprendendo a vivenciar questões existenciais que nem sempre ficam visíveis para eles e que algumas decisões são tomadas antecipadamente e outras, no momento em que estão ocorrendo as práticas sociais que resultam em experiências enriquecedoras para uns e menos para outros.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2017.

A professora percebeu a insatisfação de alguns estudantes e sentiu-se insegura por saber que não estava agindo conforme alguns gostariam, mas, ainda

assim, manteve-se firme por acreditar em seu propósito inicial de construir o conhecimento com eles a partir das análises dos textos lidos e, somente ao final, apresentar-lhes as definições das tipologias discutidas. Ao agir dessa maneira, ela atuou de acordo com a perspectiva de letramento sob diferentes aspectos: ao considerar os posicionamentos dos estudantes a respeito dos textos durante as discussões, como também ao construir com os alunos diálogos para ouvir suas avaliações acerca do andamento das aulas, como também ao realizar autorreflexões sobre sua prática pedagógica e atuar com coerência, correspondendo aos seus objetivos de ensino.

3.3.3 O incentivo aos posicionamentos dos estudantes

Nesta subseção, selecionamos alguns momentos de interação entre a professora e os estudantes. Para isso, focamos as análises nas maneiras como a professora se utiliza de momentos nos eventos de letramento para motivá-los a expressar a compreensão, ou seja, os seus posicionamentos a respeito de determinados temas que estavam inseridos no planejamento, nas atividades propostas por ela sobre temas que tiveram espaço nas discussões ocorridas em sala.

Inicialmente, escolhemos alguns momentos do dia 18 de maio de 2017, um evento de letramento destinado a tratar de temas como coesão e coerência com base na discussão de postagens feitas pelos estudantes em blogs na aula anterior (04/05/2017). A professora iniciou a aula informando-lhes que já havia começado a leitura das postagens sem se preocupar com revisão ortográfica e gramatical, acrescentando que deixaria comentários breves nas postagens que já havia lido. Ainda informou que a próxima leitura seria mais completa e as sugestões de revisões seriam enviadas por e-mail, individualmente, exatamente para evitar a exposição desnecessária das inadequações que cada um poderia ter cometido no blog público, visível a todos.

Quando a professora decide que não vai postar comentários sobre as inadequações observadas por ela nos blogs dos estudantes, e sim enviá-los por e-mail caso fosse necessário, demonstra uma preocupação ética com a integridade do estudante, por não querer expor essas inadequações em um meio eletrônico disponível a todos na rede mundial de computadores. Além disso, quando explica que vai sugerir em vez de apontar erros, ela se coloca na posição de interlocutora aberta ao diálogo com o locutor autor da postagem, em vez de indicar a mudança de modo autoritário. Assim, ela atua na perspectiva dialógica, concebendo a escrita dos gêneros como um espaço interativo que propicia um diálogo entre o autor e os leitores dos textos, e acata como orientação teórica o que Geraldi (1984) conceitua de Análise linguística, a qual

[...] inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto a questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos, análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto etc.); organização e inclusão de informações etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a 'correções'. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores que se destina (GERALDI, 1984, p.74).

Assim, pautada nos estudos de Geraldi (1984), a professora propõe reflexões a respeito dos diferentes usos da língua, como podemos observar com a leitura do enunciado 27.

E27: Transcrição de trecho da aula do dia 18/05/2017.

/.../

P: é, às vezes a pessoa tá distraída ali e não percebe (+++) então (+) eu vou mandar esse tipo de comentário por e-mail, certo dizendo olhe, ali faltou um r

M: aí é bom

P: isso, por e-mail não vou lá no blog dizer que faltou um r para evitar a exposição então por e-mail eu vou dizer olhe, reveja, reescreva, mas por e-mail e aos poucos eu estou fazendo alguns e só no blog vai ter um comentário pequeno, superficial, dizendo que legal, ótimo, gostei

R: até pra gente saber que a senhora leu

P: isso, pra mostrar que eu vou enviar e pra provar que eu li

M: e dá pra editar num é

P: dá sim

M: eu até editei que postei errado sem o s

/.../

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

A seguir, nas Figuras 3 e 4, temos a atividade do dia 18/05/2017, em que, como já foi dito, a professora selecionou dois textos produzidos por estudantes daquela turma de primeiro período de Computação Gráfica, publicados em blogs que eles criaram, a fim de aprofundar a discussão dos temas abordados nos textos: o primeiro (Texto 1) tratava de Linguagens de programação, um tema concernente à área deles, e outro (Texto 2) convocava o leitor a falar acerca de doenças mentais. A professora também tinha como objetivo discutir a estruturação dos textos, enfatizando a coesão e a coerência. Para isso, inverteu a ordem dos parágrafos dos textos. A atividade de leitura proposta foi a seguinte (vide Figuras 3 e 4):

Figura 3 - Página 1 da atividade sobre coesão e coerência

	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA PERNAMBUCO CAMPUS OLINDA	Rua Sérgio Godoy de Vasconcelos 390 Jardim Atlântico Olinda - PE CEP 53140-110
	Aluno(a): _____ Data: _____ Turma: _____ Português Instrumental – XXXXXXXXXXXX	
<p>1-Os textos a seguir foram embaralhados. Leia-os com atenção e tente usar da coesão e da coerência para torná-los compreensíveis.</p>		
<p>Texto 1 - Linguagens abstratas no ensino médio (https://papodescafeinado.wordpress.com/)</p>		
<p>() Linguagens como Python, JavaScript ou Lua são fortes candidatas. Outra opção é ensinar programação dentro de um ambiente específico, como o uso de um motor de jogos de computador ou a programação de robôs. Linguagens abstratas também têm sido empregadas em cursos introdutórios de programação em diferentes universidades.</p>		
<p>() Resumindo, a tendência é que o ensino de programação se torne uma prática comum em todos os níveis da educação, no Brasil e no mundo. Em especial, recomendo fortemente que alunos e profissionais das diversas áreas técnico científicas, que tenham aptidão, se empenhem em adquirir conhecimentos avançados de programação de computadores, o que trará um grande diferencial em suas carreiras profissionais.</p>		
<p>() Para um ensino introdutório de programação no ensino médio, é adequado o uso de linguagens de programação abstratas, que facilitem o aprendizado dos princípios básicos de programação, como tomada de decisão, repetição, codificação de funções, uso abstrato de estruturas de dados etc.</p>		
<p>() Na área de engenharia, linguagens de alto desempenho são fundamentais em simuladores numéricos profissionais. Nesses casos, era mais comum o uso da linguagem Fortran, mas esta tem cedido espaço para as linguagens C e C++. C++ também é a linguagem mais utilizada em programas de alto desempenho na área de informática, em geral. De qualquer forma, eu defendo o aprendizado de C antes de C++, pois acredito que permite um melhor entendimento do custo computacional de um código.</p>		
<p>() Para finalizar, deixo vocês com este ótimo vídeo. Nele, grandes nomes da computação, como Bill Gates e Mark Zuckerberg, fundadores da Microsoft e do Facebook respectivamente, falam um pouco sobre porque todos deveriam aprender a programar:</p>		
<p>() Para a formação de programadores profissionais, no entanto, é também importante o aprendizado de linguagens menos abstratas, como C, C++ e Java. Um conhecimento sólido da linguagem C facilita o aprendizado de qualquer outra linguagem de programação. Programar em C exige um conhecimento conceitual do funcionamento de um computador, e este conhecimento é muito importante para desenvolver programas corretos e eficientes, mesmo quando se faz uso de linguagens de programação de nível de abstração mais elevado.</p>		

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Figura 4 - Página 2 da atividade de coesão e coerência.

Texto 2 - Precisamos falar sobre doenças mentais! – (<http://seja-amudanca.tumblr.com/>)

- () O CVV (Centro de valorização a vida) realiza apoio emocional e prevenção ao suicídio e atende 24 horas voluntariamente sobre sigilo quem precisar conversar. <http://www.cvv.org.br/>
 () Doença Física e Doença Mental



() Infelizmente, a falta de informação em torno das doenças mentais é muito grande, e com a internet a todo vapor, falar que tem ansiedade/depressão/bipolaridade etc se tornou uma espécie de “modinha”, mas precisamos saber que transtorno de ansiedade não é estar ansioso para um evento (o que é normal, obviamente), depressão não é estar triste por um momento, bipolaridade não é você estar feliz uma hora e depois triste, vai muito além disso, e afeta a vida de várias pessoas, das coisas mais simples as mais complexas. Por exemplo, atividades normais como escovar os dentes e tomar um banho se tornam um fardo, fazer algo que antes era da sua rotina como sair com os amigos vira um pesadelo, conviver em sociedade, participar de uma entrevista de emprego, etc.

() Quando falamos que estamos com dor de cabeça, por exemplo, a primeira coisa que falamos é para ir a um médico ou tomar um remédio, agora quando se trata de doenças mentais as respostas são basicamente: “deixa de drama” “sai dessa cama, vai viver”, mas, quando alguém tem uma doença física as coisas são totalmente diferentes, não é?

() Por ainda ser um tabu, existem muitas pessoas que possuem algum tipo de doença mental e não sabem o diagnóstico por não ter ou/e não procurar um acompanhamento necessário. Por isso, é muito importante informações e debates acerca desse tema, pedir ajuda, procurar um profissional. E lembre-se: **você não está sozinho.**

() É muito difícil conviver com uma doença mental, mas pequenos gestos como um “eu estou aqui” faz total diferença na vida de uma pessoa que possui algum transtorno. Não diminua a dor de ninguém e nem trate esse assunto como nada, pois é uma doença como qualquer outra que precisa de cuidados e tratamentos necessários.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Após a professora esclarecer aos estudantes que já havia iniciado as leituras dos blogs produzidos por eles em outro evento de letramento e ter indicado como conduziria a correção dos aspectos gramaticais e textuais das postagens dos blogs deles, informou-lhes que aproveitou dois textos provenientes dos blogs deles para propor uma atividade em que abordariam a Coesão e a Coerência, a partir da leitura dos parágrafos desses dois textos deles que ela escolheu, cujos parágrafos embaralhou. Com essa atividade, ao orientar os estudantes a ordenar os parágrafos dos dois textos, a professora objetivava refletir com os estudantes a respeito da importância da Coesão e da Coerência para a constituição e compreensão de um de um texto. Outro objetivo pretendido pela professora, ao propor a atividade em

questão, era refletir sobre os temas tratados nos textos para que eles se posicionassem a respeito.

Os temas Coesão e Coerência estavam inseridos no planejamento inicial feito pela professora, bem como sua abordagem estava prevista na ementa do componente curricular “Português Instrumental”, como pode ser visto no Quadro V, na página 84 deste texto. Do ponto de vista linguístico-textual, acreditamos que os Fatores de Textualidade, tópico no qual se inserem a Coesão e a Coerência, são conceitos importantes para a construção da noção de produção textual. E do ponto de vista discursivo, entendemos que os estudantes precisam refletir a respeito dos elementos de Coesão para a construção do texto, bem como de aspectos que contribuem para a Coerência textual em contextos diversos.

É importante salientar que a eleição prévia desses temas não corresponde à perspectiva de letramentos. Porém, mesmo se esforçando para tratar os temas sob uma perspectiva discursiva, ela não se sentia segura para não cumprir o planejamento exigido pelo Instituto Federal, como também ainda expressava uma certa insegurança acerca de como conduzir as aulas integralmente sob a concepção dos letramentos. Tratava-se de uma formação que estava em processo de construção.

Em uma aula de Português Instrumental, que deve voltar-se para a reflexão, a leitura, a compreensão e produção textual de gêneros discursivos, é importante que parte dos textos selecionados esteja inserida no contexto do curso no qual se insere para cumprir com a finalidade do componente curricular. Acrescentamos também que textos com outras temáticas podem ser inseridos nas discussões realizadas em sala, como, por exemplo, textos que correspondam ao cotidiano deles, ou que promovam reflexões acerca de questões discutidas na contemporaneidade, sempre buscando desenvolver reflexões e promover a curiosidade dos estudantes para que eles busquem o conhecimento além da sala de aula.

Quando a professora fazia essas escolhas com base na consulta feita aos alunos, ela atuava como agente de letramento e assumia a perspectiva de letramento a qual defende nos diários como a mais viável para a execução de seu trabalho em sala de aula. Para tanto, percebemos a preocupação de Carmem em

explicar a atividade a ser realizada, como mostra o trecho transcrito a seguir, no enunciado 28, no qual também observamos que a professora comenta quais aspectos do texto gostaria que eles observassem durante a leitura realizada em voz alta²⁸ pelos estudantes.

E28: Trecho da aula do dia 18/05/2018.

/.../

P: aproveitando a questão ainda dos blogs, né (+) eu fiz uma leitura de dois daqui da sala (+) e (++) peguei os textos e coloquei em uma atividade, então já tou pedindo licença após ter feito, viu” César”

C: ahn

P: após ter feito, eu tou pedindo licença (+)

P: eu peguei seu texto e o texto de Janaína daqui da sala pra gente ver como é que a gente pode olhar a coesão e a coerência (+) o que é que eu fiz” ele fez uma postagem e eu peguei uma parte do texto dele (+) e embaralhei os parágrafos (++) são seis parágrafos (+) eu embaralhei (+++) e aí vocês vão fazer a leitura agora (+) tentar (+) tentando fazer com que o texto fique coeso e coerente (+) eu não alterei ponto e vírgula, pontuação (+) nada da pontuação dos textos (+) nenhuma (+) letra foi adicionada tá certo nada foi mexido (++) o que eu mexi foi nos parágrafos (+) tão entendendo” aí vocês vão ler e vão tentar colocar em ordem (+++) tá bom” vou começar a distribuir logo (++) os meninos

/.../

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

O enunciado 28 mostra a professora explicando detalhadamente aos estudantes o objetivo da atividade a ser desenvolvida que envolvia a leitura de dois textos escritos por eles com a ordem dos parágrafos mudada por ela. Mostra também a professora enfatizando que não fez nenhuma alteração nos textos porque não era essa a finalidade da atividade, como podemos observar no seguinte trecho: “eu não alterei ponto e vírgula, pontuação (+) nada da pontuação dos textos (+) nenhuma (+) letra foi adicionada tá certo nada foi mexido (++) o que eu mexi foi nos parágrafos (+) tão entendendo”. Com essa atividade, a professora objetivava que eles refletissem a respeito de aspectos da textualidade, como a coesão e a coerência, após colocarem os parágrafos em ordem. Convém lembrar que em um momento de retomada da explicação da atividade, a professora esclarece que não fez a correção dos textos porque não estava nos objetivos dela naquele momento, corrigir gramaticalmente as produções dos estudantes.

²⁸ Alguns dados foram determinantes para que a professora optasse pela leitura em voz alta em detrimento da leitura silenciosa dos textos: As aulas eram realizadas nos dois primeiros horários da tarde e frequentemente alguns chegavam após o início. Caso a leitura fosse silenciosa, uns estariam finalizando a leitura enquanto que outros estariam começando. O planejamento das aulas previa uma sequência, que consistia em ler e discutir os textos, responder às atividades e em seguida, corrigi-las. Considerando a duração das aulas em apenas dois tempos de quarenta e cinco minutos em encontros semanais, a professora decidiu que seria mais rápida a leitura em voz alta com os estudantes para logo dar continuidade ao que havia planejado.

Durante o momento das explicações, ela lhes informou que haveria tempo suficiente para a leitura silenciosa do texto e também para uma posterior leitura coletiva, seguida de uma discussão a respeito dos temas dos textos. Em seguida, continuou a explicar alguns aspectos que gostaria que eles observassem na leitura, como a adequação ou não do título e os marcadores enunciativos que indicam o início do texto, conforme podemos ler no enunciado 29, representado a seguir.

E29: Trecho da aula do dia 18/05/2018.

/.../

P: então a primeira coisa que eu queria que vocês prestassem atenção era para o título, porque o título muitas vezes vai sinalizar para o restante do texto (+) ele deveria sinalizar e às vezes não acontece isso aí eu quero que vocês vejam e me digam, vejam aí o título e me digam se ele tem relação com o que foi escrito (+) linguagens abstratas no ensino médio aí a gente depois vai ver se realmente (+) falou sobre isso no texto, tá certo? (2.5) digam aí, quem é que vai começar, é Vasco?

/.../

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Mediante a leitura dos enunciados 28 e 29, percebe-se que a professora interfere no processo de leitura deles, talvez motivada pela ansiedade de explicar a atividade a ser desenvolvida e, mais ainda, de fazer-se entender e garantir uma efetiva compreensão ativa dos estudantes. Entretanto, ao explicar a atividade minuciosamente e repetidamente, entendemos que a professora se perdeu um pouco na distribuição das etapas da atividade, considerando que a discussão concernente ao tema dos textos deveria ser a etapa inicial da atividade, como é possível ler a seguir, no enunciado 30, em que ela começa a explicar, mas não conclui o raciocínio.

A leitura do trecho transcrito indica a frequente preocupação da professora em explicar o modo de execução da atividade e ainda de sinalizar para os estudantes o que orienta para ser observado, a fim de que reflitam a respeito do entendimento do texto. Embora ela quisesse instigar o debate sobre o texto para ouvir a compreensão dos alunos, mantinha-se no controle. Além disso, podemos observar no enunciado 30, logo abaixo, a professora dialogando com os estudantes acerca da estrutura do texto e dos marcadores de cada parágrafo, com o intuito de obter uma sequência coerente, indagando a opinião deles, agindo de acordo com a perspectiva de letramento.

E30: Trecho da aula do dia 18/05/2017.

/.../

P: pois então vamos ver como você tava dizendo assim, resumindo não dá para começar, então tem algumas pistas no texto que indicam o que é que vai ser

M: resumindo e finalizar, já tá dizendo

P: é

V: não pode usar no início

P: então vamos lá, o primeiro parágrafo, vocês acham que é o terceiro? me perdi (porta se abre, entra alguém) (leitura do parágrafo novamente) ... ficou parecendo uma introdução?

V: ficou

P: mesmo quando ele diz assim para o ensino, não é?

M: é

P: justamente, não é o ensino?

V: ele joga o tema e explica porque

P: ele joga o tema e explica porque e aí a gente vê que é no ensino médio não é? que é aí que ele vai tratar da questão do ensino de programação e qual é o segundo?

V: o último

P: o último, para a formação de programadores, você acha que é esse, vasco?

D: eu acho que é o segundo

/.../

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

A seguir, temos, no enunciado 31, um trecho do diário da professora Carmem comentando sobre o dia 18/05/2017 (o mesmo dia em que os diálogos do enunciado 30 ocorreram), abordando as suas impressões a respeito da atividade proposta em sala.

E31: Diário da professora Carmem, dia 18/05/2017

Havia poucos estudantes, pois alguns usam o transporte público para ir ao Campus e nem sempre chegam no horário. Ainda assim, deu tempo de comentar sobre o exercício, corrigi-lo e conversar sobre as duas temáticas abordadas. Uma delas era a inserção de linguagens de programação no ensino médio. O texto em si não apresentava muitas dificuldades, e a maioria dos estudantes estava familiarizada com a temática, o que contribuiu para a resolução da atividade.

A temática do texto 2 era sobre doença física contrapondo-se à doença mental, com foco no entendimento que é dado a cada uma como se a segunda fosse menos importante. O texto ficou um pouco mais difícil porque não apresentava pistas tão evidentes como o primeiro de que estava iniciando ou finalizando o parágrafo, e os próprios estudantes comentaram isso. Após corrigirmos as atividades, Mariana comentou que teve um colega de trabalho que cometeu suicídio e falou de alguns sinais que ele apresentava e que a deixavam preocupada. Perguntei a eles quem tinha casos de suicídio na família e ou no trabalho e uns cinco levantaram a mão. Então reforcei a importância do CVV de considerar a depressão como doença perigosa que é e de nos preocuparmos com o outro.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2017.

O diário do dia 18/05/2017 exibido no enunciado 31 remete a informações relevantes como: o fato de poucos chegarem no horário da aula, o que resulta em repetidas explicações da professora sobre as atividades aos que chegam após o

início da aula; o alívio dela por ter conseguido executar toda a atividade em tempo hábil, mesmo com os atrasos de parte da turma; a escolha de temas para discussão pelos quais os estudantes demonstraram interesse, embora tal escolha tenha sido da professora, conforme vemos nas figuras 3 e 4 (páginas 146 e 147), cuja atividade traz um texto relativo à Programação e o outro, sobre depressão, elaborados por dois estudantes participantes da pesquisa.

O fato de a professora usar exercício no lugar da palavra atividade é um indício de vozes que marcaram a formação dela numa perspectiva tradicional de ensino, porque exercício remete à ação repetitiva sem que seja necessária a reflexão; já o termo atividade, compreendemos como ação do sujeito mediante reflexão. A respeito das vozes que interpelam o professor, Brito (2009, p.42) afirma que “o sujeito-professor-de-língua(s)-em-formação consolida a imagem tradicional de professor como centro do saber/poder. O sujeito se vê em uma teia de discursos e vozes conflitantes e contraditórias, porém constitutivas” e complementa que

[...] as vozes se confrontam e trazem à tona, na superfície linguística, o conflito entre saberes provenientes de diferentes regiões interdiscursivas. Tais saberes se sobrepõem, se entrecruzam, se imbricam, mas jamais se anulam. Isto é, o saber constitutivo do sujeito, apropriado e construído ao longo de sua vida (de suas histórias de leitura, de suas memórias discursivas) não o abandona, mas se emaranha a esse “novo” saber, marcando o discurso como lugar de contradição, dispersão e repetição de sentidos (BRITO, 2009, p. 128).

Assim, a interpelação dessas vozes ilustra o conflito que se dá entre os saberes que constituem o sujeito em toda a sua vida, aliados aos novos conhecimentos adquiridos em suas vivências. Entendemos que o sujeito não consegue se desvencilhar dos saberes anteriores e muitas vezes os contrapõe aos novos, entrando em conflito, assim como a professora-pesquisadora deste estudo, que por vezes sentiu-se angustiada por reconhecer estar vivenciando um conflito desse tipo, ou ainda, por não identificar as causas do conflito, como observamos em algumas passagens de seus diários, como o reproduzido no enunciado 31, no qual ela discorria sobre a aula do dia 18 de maio de 2017.

Nessa aula, a ideia inicial seria abordar alguns elementos de coesão e coerência presentes no texto para que os estudantes refletissem a partir da organização dos parágrafos dos textos para, em seguida, discutirem a respeito dos

temas tratados. Porém a argumentação construída em torno do texto que apresentava relevância social ao expor a depressão e seus desdobramentos exigiu um tempo maior da aula. Assim, a análise dos elementos linguísticos ficou em segundo plano. A professora decidiu agir desse modo ao perceber o interesse que os estudantes demonstraram ao opinar a respeito do tema abordado. Outro aspecto motivador foi a compreensão de que estava em consonância com a proposta dialógica de ensino. Essa proposta dialógica é discutida por Santos e Lima (2013, p. 5), os quais a julgam adequada por entenderem que aproxima os interlocutores dos usos reais da língua, diferentemente das propostas centradas “apenas nos aspectos formais e estritamente linguísticos” [...] que ocasionam “um distanciamento dos usos reais e efetivos da língua, das práticas discursivas das quais os sujeitos participam no seu cotidiano”. Sendo assim, tamanho foi o interesse dos estudantes em emitirem seus posicionamentos que uma aluna interrompeu a fala do outro, e a professora precisou intervir: “P: ó, Mariana vamos ouvir ele falando que eu deixo você falar também”, para que ambos tivessem oportunidade de falar e de ser ouvidos, como vemos ler no enunciado 32 a seguir:

E32: Trecho da aula do dia 18/05/2018.

/.../
P: é uma doença sim, como qualquer outra, que precisa de cuidados, agora eu acho que ela é uma doença pior que muitas outras
M: também acho
P: entenderam? é só uma crítica porque eu penso de outra maneira
R: porque ela sempre vai tá ali
P: isso
R: ela não é feito uma gripe que você...
M porque depende da reação, depende de muita coisa
P: ó, Mariana vamos ouvir ele falando que eu deixo você falar também
M: tá bom, tá bom
P: diga aí
R: ela não é feito uma gripe que você toma remédio e fica bom
P: isso, uma dor de cabeça, né?
R: é, uma doença mental você vai ter que tomar remédio pra vida toda, aquilo ali tá na sua cabeça
P: dependendo do diagnóstico, sim
R: é, dependendo do diagnóstico
M: dependendo do diagnóstico, do tratamento
P: do tratamento...
M: da reação que seu organismo vai responder
P: muito, é a resposta do organismo
M: depende da resposta do organismo
P: isso mesmo, Mariana.
/.../

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

A professora promove o diálogo com Mariana e com a turma a respeito dos temas suscitados com a discussão iniciada a partir da leitura do texto sobre depressão. A interação efetiva-se de tal modo que a aluna Mariana sente-se à vontade para apresentar a correlação do tema com suas experiências de vida. Nesse sentido, Zeichner (1993) afirma que o professor não pode dissociar o seu trabalho das condições sociais onde a prática se realiza. Ou seja, o professor pode promover a discussão de temas relacionados com a realidade dos estudantes, como indicam os estudos do letramento propostos por Barton (2000) e Bunzen (2010). Segundo Barton (2000), devido às práticas de letramento relacionarem-se nitidamente com o passado, para entendermos a fluidez e dinamicidade das práticas do letramento contemporâneo, é plausível que, no ensino de gêneros, inclua-se a discussão sobre os gêneros discursivos pertencentes às cenas de letramento do cotidiano dos estudantes.

Nesse sentido, Bunzen (2010) assevera que alguns gêneros discursivos, embora não façam parte do ambiente escolar, mas por corresponderem ao cotidiano dos estudantes, são levados para a discussão em sala de aula e contribuem com o aprendizado dos estudantes. Assim, no trecho reproduzido no enunciado 30, podemos observar Mariana –a estudante com mais idade que os outros e, por sua vez, conforme suas falas durante as aulas, expressava mais experiência do que os demais estudantes da turma – relatando a história de uma colega do passado que foi acometida por uma depressão em virtude do tratamento de um câncer em uma época em que nenhuma das doenças citadas era muito divulgada e conhecida pela população. A narrativa de Mariana deu aporte para ilustrar os efeitos da atuação reconfortante de um amigo nos casos em que doenças desse tipo acometem os sujeitos.

O depoimento de Mariana relacionava-se à discussão trazida pelo texto 2 a respeito de depressão e contribuiu para a discussão no sentido de demonstrar para os colegas dela, bem mais novos que ela, que, em muitos casos, a pessoa que está gozando de plena saúde não imagina que o colega do lado não está administrando bem os seus sentimentos e dificuldades com relação aos problemas enfrentados. O discurso de Mariana reiterou a importância da preocupação com o outro nos círculos de amizades, principalmente quando se trata de um amigo doente, ou necessitando

de mais atenção que os demais, como podemos observar no enunciado 33, reproduzido a seguir.

E33: Trecho da aula do dia 18/05/2018.

/.../

M: ela quer focar que é uma doença, que as pessoas precisam acreditar, acham que não é doença, precisam acreditar ...

P: pensam que é falta de coragem, preguiça, têm preconceito...

M: é o pessoal tem preconceito

P: ela não tem coragem de levantar da cama, não lavou os pratos, não forrou a cama, não é? às vezes a pessoa não consegue nem se levantar...

M: eu tinha uma colega que não conseguia nem se levantar porque ela teve câncer de mama, minha colega de trabalho e ela, ela ficava, ela dizia assim: hoje eu estou tão indisposta, ou então tou com uma indisposição e aí a gente pra amenizar, que a gente sabia que era da medicação, a gente fazia assim: pode largar essa preguiça, minha filha, nem venha, pode ir embora e saía arrastando ela, mas eu não sabia que o problema era da quimioterapia que ela fazia... isso há quinze anos atrás ... isso era um absurdo a pessoa com câncer, né fazendo quimioterapia ...

P: e antes era muito mais agressivo que hoje porque hoje os tratamentos para diminuir o cansaço, pra diminuir a fraqueza são maiores

M: é

P: e até pra acelerar a produção de anticorpos é bem mais avançada

M: ela dizia assim: às vezes eu me sento na cama e me digo assim, ah eu não acho que vou sair dessa não, vou ficar aqui quietinha na minha cama mas aí ela dizia, M eu me lembrei do que tu dissesse, eu não posso ser chamada de preguiçosa e se levantava, então era feito um incentivo...

P: aí aquela pessoa naquela situação entendeu que não era preguiça dela, mas a palavra tinha um valor para ela tão forte que fazia com que ela agisse, aqui, é diferente

M: é porque depende da reação de cada um

P: isso, isso

/.../

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Cada escolha linguístico-discursiva, embora aparentemente despretensiosa, é dotada de ideologia, conforme Bakhtin/Volochínov (2002 [1929]). Logo, quando a professora leu os blogs de alguns estudantes e preparou uma atividade com os textos publicados por eles, expressou sua opinião. Ela mostrou que o trabalho do agente de letramento começa muito antes de sua chegada à instituição de ensino e que os diálogos travados nas práticas discursivas vão além dos espaços físicos das instituições de ensino. É nesse sentido que ela demonstra conceber e orientar as atividades de escrita as quais envolvam reflexões e a crescente procura por melhorias na e para a sociedade por meio de ações de linguagem. Propositamente, a professora escolheu tratar de temas que estivessem amplamente relacionados ao cotidiano e à área de estudo deles, como o texto 1 que trata do tema “Programação” e envolve outros componentes curriculares. Já o texto 2, “Precisamos falar de doenças mentais!”, estava relacionado às doenças como depressão, um tema que deve ser debatido e explorado sempre em práticas discursivas por se tratarem de

questão de saúde pública, considerando que o suicídio é recorrente principalmente entre os jovens que sofrem de depressão, bullying, anorexia e outros males.

Ao decidir discutir temas como esses, verificamos o intuito da professora de querer colocar em circulação os discursos sociais existentes e propor o diálogo entre os estudantes acerca daqueles retratados nos textos em um evento de letramento. Nesse evento construído com os estudantes, a professora Carmen evidencia a intenção de apresentar os temas depressão e suicídio para discutir com os estudantes e a vontade de alertá-los para tal risco, pois conforme Bakhtin (2002 [1929], p. 98): “toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal”. Assim, em tal evento, a professora agiu contribuindo com a compreensão e as respostas dos estudantes ao que foi proferido nas produções textuais lidas em sala. Outro fato decorrente da escolha dos textos foi o modo como ela instigou os estudantes a se posicionarem e materializarem suas opiniões em suas falas, pois ainda consoante Bakhtin/Volochínov (2002 [1929], p. 95)

[...] na verdade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (grifo do autor).

Ao escolher os textos para levar para a aula, a professora acreditava que a afinidade e a aproximação com os temas contribuiriam para a compreensão dos conceitos a serem construídos. O primeiro, sobre Programação, estava relacionado à área de estudo dos estudantes de Computação Gráfica. Já o segundo, sobre depressão, tema não tão agradável, mas necessário porque a turma era formada em sua maioria por jovens-adultos, público que provavelmente conhece alguém que vivencia ou deve ter vivenciado a experiência da depressão, por isso a discussão daquele tema teve relevância fundamental. Isso foi comprovado quando os estudantes debateram e se posicionaram a respeito do texto 2 (Precisamos falar de doenças mentais!).

Outro exemplo em que a professora sugere aos estudantes que emitam seus posicionamentos corresponde a uma atividade em que ela solicita para eles escreverem sobre um tema relacionado ao seu contexto e que desperte o interesse

deles. Foi nesse evento de letramento que a professora propôs as seguintes orientações: a pesquisa sobre narrativas digitais em grupo ou individualmente, a criação de um blog individual no qual os estudantes publicariam suas narrativas, produzidas em sala e em casa. É importante mencionar que quando a professora fez o planejamento no começo do ano, não contava que adoeceria ou que surgiriam reuniões nos horários das aulas que ocasionariam em reposições em dias e horários distintos dos de costume (quintas-feiras à tarde) ou possíveis trocas com outros professores. Assim, a professora precisou alterar o planejamento na tentativa de realizar os seus objetivos nas aulas de forma que não oferecesse prejuízo aos estudantes. Ao elaborar essas alterações, a professora chegou à ideia de desenvolver as narrativas digitais em um evento de letramento no qual, a princípio, cada aluno escolheria o tema livremente. Porém, ela explica que, apesar de a escolha ter sido livre, sugeriu alguns temas a estudantes que solicitaram e as sugestões foram de temas que demonstrassem uma preocupação social ou com o meio ambiente, por exemplo, o que mostra que essa escolha já é carregada de ideologia, sustentada pelas práticas de linguagem. Ou seja, escolher o tema já não isenta o sujeito de linguagem de ideologia, ainda que seja em uma produção aparentemente despreziosa. Com isso, a professora reforça a importância dos papéis sociais que os alunos podem assumir, mesmo que não tenham despertado para esse poder ainda. Desse modo, podem extrapolar o plano da reprodução e atuarem responsivamente, nos termos bakhtinianos, apresentando reflexões com criticidade quando as condições de produção do texto são respeitadas. Algumas dessas condições foram explicadas pela professora aos estudantes à medida que orientava individualmente, mas não teve enfoque expressivo porque a professora explorou mais a escolha dos temas na orientação com os estudantes. Isso pode ser visto nos enunciados de 31 a 35, a seguir.

E34: Trecho do dia 04/05/2017.

/.../

P: então vejam, quando eu digo que o tema é livre, o que é que eu queria que vocês pensassem, pode ser sobre um livro que eu li? pode, pode ser sobre um filme, pode, pode ser sobre uma banda? pode, certo, mas uma coisa que eu queria que vocês pensassem, era que vocês lembrassem da condição de vocês de estudantes, né, que lembrassem da condição do país, né, então a gente tem vários temas que contém uma maior criticidade num é, então cê pode falar da seca no sertão, pode, pode falar da transposição, qual é o efeito que ela tem pra você, que mora aqui na cidade, que não enfrenta a seca?

I: quase nenhum

P: quase nenhum, não é, mas pra quem mora lá, não é?

/.../

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Especificamente em E31, a professora refere-se a temas que motivam a criticidade maior que outros e toma como exemplo os efeitos nefastos da seca para a população sertaneja. Nesse sentido, comenta sobre a transposição das águas do Rio São Francisco, que aparentemente não gerou efeitos em quem mora na cidade, mas trouxe ganhos imensos para aqueles que moram em condições de extrema pobreza e que sofrem com a seca há décadas. Assim, a professora apresentou sugestões dos temas pensando estar auxiliando aqueles estudantes que ela julgava não ter definição sobre o que escrever, porém, de certa forma, ela tolheu a liberdade deles, que deveriam escolher os temas livremente, conforme ela sugeriu.

No enunciado 35, a professora refere-se à política de moda sustentável e ao impacto gerado pelas empresas de confecção que, para aumentarem a receita líquida, submetem os trabalhadores a condições de escravidão.

E35: Trecho do dia 04/05/2017.

/.../

P: então assim, a preservação ambiental, cês já viram uma história sobre a moda sustentável, já viram? vocês sabem como é?

V: não

P: que é quando você compra de uma pessoa e o termo mesmo eu não tou lembrada, mas dizia assim... “eu não vou comprar a essa empresa, porque essa empresa faz trabalho escravo”, entendeu?

M: explora

P: explora a mão de obra humana, então eu não vou comprar a uma empresa dessa, não, você descobre de onde vem, como é produzido aquele produto e você deixa de consumi-lo, certo, então isso aí tem a ver com a sustentabilidade e você pode pensar nisso também, pode pensar na preservação ambiental.

/.../

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Ainda com relação às sugestões de temas a serem abordados pelos estudantes, a professora refere-se aos momentos políticos mundiais e nacionais que

estavam sendo vivenciados à época, primeiro semestre do ano de 2017, ampliando a discussão para o modo como as mudanças na política mundial e nacional se refletiam na vida de cada estudante, como pode ser observado no enunciado 36:

E36: Trecho do dia 04/05/2017

/.../

P: você pode pensar no momento político do Brasil, no momento político do mundo, tá certo, nas questões que estão acontecendo na Europa, e em que aquilo afeta sua vida hoje, certo, então tem vários temas que a gente pode abordar.

/.../

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Além desses temas, a professora Carmem comenta no enunciado 37 como acha positivo o papel de bandas musicais que assumem uma preocupação social, que se engajam em discutir e propor soluções para problemas surgidos na sociedade:

E37: Trecho de gravação da aula dia 04/05/2017.

/.../

P: você pode dizer: ah, mas eu quero muito falar de uma banda, tudo bem, fale da sua banda, não tem problema, mas se você puder puxar um pouquinho, se posicionando pro lado mais crítico pra pensar um pouco mais no social, eu prefiro. Inclusive, se for pro lado da música, há muitas bandas que têm o cunho social, certo, que se preocupam, fazem shows beneficentes, não têm? aquelas que se preocupam com os outros, com o social.

/.../

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

O enunciado 38 ilustra o momento em que a professora sugere que os estudantes podem abordar temas como política, educação e reformas previdenciária e do Ensino Médio. Ao fazer isso, ela pede que eles reflitam sobre a relevância da reforma do Ensino Médio, ainda que alguns afirmem que não precisam se preocupar mais com esse quesito, considerando que eles já concluíram o Ensino Médio, ela os convida a pensar a respeito, colocando-se no lugar daqueles que sofreriam as consequências dessa Reforma.

E38: Trecho de gravação de aula do dia 04/05/2017.

/.../

P: Então assim, pode ser educação, reforma previdenciária, reforma do ensino médio, 'ah, mas eu já passei pelo ensino médio' sim, mas não conhece ninguém que vai ser prejudicado? Ou não? Será que se fosse na sua época você ia gostar de passar pelo que vai acontecer quando a reforma for realmente retomada, como é que fica a situação de vocês, certo, gente, então os temas são vários, vocês que vão escolher, como essa daqui é mais demorada, eu queria que vocês comessem logo daqui, tá certo, pela criação do blog.?

/.../

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Como podemos observar, os dados demonstram que a professora interagiu com os estudantes, atuando como agente de letramento e propondo a realização de práticas situadas através das quais os estudantes puderam construir ações de cidadania, se posicionar, refletir e promover modificações através de eventos de letramento. Embora a professora tenha atuado sob a perspectiva dos letramentos, os estudantes não participaram da escolha dos temas desenvolvidos, o que descaracterizou sua atuação como agente de letramento em alguns momentos, mostrando como ela oscilava entre as duas perspectivas de letramento, sem decidir se cumpria as exigências do programa ou se agia conforme sua vontade e dava mais liberdade aos estudantes para escolherem de fato os temas a serem estudados e discutidos.

3.3.4 Orientações da professora sobre as atividades propostas

As atividades propostas nos eventos de letramento promovidos pela professora constituíram-se de diversos modos, quais sejam: produções textuais, atividades de interpretação textual, discussões orais a respeito de temas previamente selecionados pela professora, leitura e análise de textos do cotidiano dos estudantes e outros. Para análise, selecionamos alguns exemplares que refletem alguns desses modos de interação e, para tanto, os trechos das transcrições expostos focalizarão a fala da professora e, quando necessário, as falas dos estudantes que interagiram com ela no momento das explicações.

No enunciado 39, reproduzido a seguir, os estudantes estavam realizando a leitura do texto 2 (Precisamos falar de doenças mentais!) para organizar os seus parágrafos, e a professora escuta a opinião de Mirela, que admite ter dificuldades em entender a sequência do texto. Imaginando que outros tivessem sentido a mesma dificuldade com relação à construção do texto 2, a professora reitera que o autor do texto se preocupou com a produção textual propriamente dita sem preocupar-se com algumas questões textuais, porque aquela seria a primeira versão do texto, passível de revisão e de correções. Pautada nesse argumento, Mirela

insiste que a sua dificuldade se deve justamente ao estilo de produção do autor do texto 2 (Precisamos falar de doenças mentais!), diferindo do autor do primeiro texto (linguagens abstratas no ensino médio), que se preocupou mais em demarcar algumas partes do texto, auxiliando a compreensão textual.

E39: Trecho da transcrição do dia 18/05/2017

/.../

R: porque ela tá com preguiça de ler...

M: não, porque tá difícil de identificar a introdução, a conclusão, porque as palavras que eles usam para dar início a cada parágrafo, não dá para identificar...

P: deixa eu dizer uma coisa (++) lembrando que não foi uma pessoa que fez um texto pensando em todos os cuidados possíveis, entende?

M: então, justamente, aí é por isso que...

P: não é assim a pessoa que escreveu, ela não fez uma forma de bolo, ela não fez uma receita com todos esses cuidados, ela saiu escrevendo espontaneamente tá entendendo? (+++) aí, cês tem que dar um ...

M: então, mas tipo, César, ele usou “pra finalizar” aí você já sabe...

P: já dá uma dica...

M: mas a segunda não dá

P: então qual é a que tá mais difícil, a primeira ou a segunda?

M: a segunda

/.../

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

O trecho reproduzido nos enunciados 39 e 40 refere-se à discussão sobre as respostas à atividade proposta sobre os textos 1 e 2. No momento da avaliação das respostas, a professora retomou o esclarecimento sobre a origem dos textos, além de ouvir as opiniões dos estudantes primeiramente quanto à estrutura textual e aos problemas encontrados durante a leitura e o desenvolvimento da atividade. Ao perceber as dificuldades deles, a professora decidiu responder com eles uma etapa da atividade, como mostra o enunciado 40.

É importante observar que, ao responder conjuntamente com eles a atividade, ela não impõe uma resposta, mas a constrói coletivamente com os estudantes através de diálogos, o que caracteriza sua prática como dialógica, ao considerar o outro e o seu posicionamento, conforme Bakhtin/Volochínov (2002 [1929]) e Bakhtin (2011 [1952-53]). Além disso, a partir da análise dos referidos enunciados, vemos que a professora contempla a perspectiva de letramento que respaldou a sua pesquisa, principalmente quando se une aos estudantes em busca da construção do conhecimento levando em consideração que eles fazem parte desse processo.

E40: Trecho da transcrição do dia 18/05/2017

/.../
 P: vocês acham melhor então a gente fazer logo um?
 F: é, melhor fazer logo a segunda aí
 P: a segunda logo, antes da primeira?
 R: a primeira
 P: então digam aí, qual vocês acham melhor?
 E: a segunda
 P: mas todo mundo já fez tudo?
 V: ainda não
 P: quanto tempo vocês ainda precisam?
 D: oxe, umas cinco horas
 (risos)
 /.../

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

O enunciado 41 contém dados importantes: o primeiro deles consiste no questionamento da estudante Mirela (M) a respeito das dificuldades de entender a construção do texto 2 que, em sua opinião, não oferece pistas ao leitor para entender sua ordem (“M: é que o de César²⁹ ficou mais fácil que é mais parecido com redação do Enem, que a gente já tem familiarizado.”); o segundo dado refere-se ao fato de a professora explicar que, apesar de os textos terem sido escolhidos por ela, possivelmente podem apresentar divergências com relação à gramática e à estrutura textual, porque ela não fez a correção gramatical deles antes de incluí-los na atividade e insiste que esse dado não diminui a importância do que foi escrito, pois todas as produções detinham um grande valor na opinião da professora e o seu intuito era discutir a respeito dos temas desenvolvidos nos textos e a partir dessa discussão, explorar a coesão e a coerência e não aspectos gramaticais.

O terceiro dado relevante reside no fato de que o discurso da professora demonstra que ela objetivava inserir na discussão elementos de coesão e de coerência que seriam explicados ao longo da leitura do texto; e o quarto refere-se à abertura de espaço proposto pela professora para que os estudantes indicassem por qual texto deveriam começar a correção (“P: vocês acham melhor então a gente fazer logo um?” e “P: então digam aí, qual vocês acham melhor?”).

No decorrer da discussão sobre a atividade, a professora agiu de modo dialógico, porque ela possibilitou que os estudantes participassem ativamente sobre

²⁹ O texto de César ao qual a estudante Mirela se refere é o texto1 que está reproduzido na Figura 3, na página 146.

todas as ações realizadas em sala e, com certa frequência, ela os consultava para saber a opinião deles e tentava explicar como eles deviam executar a tarefa, orientando, escutando, alternando os turnos dos diálogos, enfim promovendo espaços de interação.

No enunciado 41, a professora explica a função dos elementos textuais que sinalizam para o leitor do texto a finalização do parágrafo. A estudante Mirela defende que a estrutura utilizada pelo colega autor do texto 1 representa uma certa semelhança com a estrutura de textos encontrados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), fato que tornou o texto 1 mais compreensível que o texto 2 (Para textos 1 e 2, vide figuras 3 e 4, nas páginas 146 e 147).

E41: Trecho transcrito da aula do dia 18/05/2017.

/.../

P: o segundo? como é que começa o segundo?

R: resumindo

P: resumindo... todo mundo concorda? quando ele diz 'resumindo', ele já tá avisando que vai finalizar o texto, num é (+++) e o outro é 'para finalizar' e agora, se um é resumindo e o outro é para finalizar?

M: é um resumo

P: certo, então ficou claro?

M: é que o de César ficou mais fácil que é mais parecido com redação do enem, que a gente já tem familiarizado ...

P: sim, tem mais marcas sinalizando: eu comecei, eu estou explorando o tema e agora eu quero finalizar, num é? certo, deixe-me ver então, resumindo, é o quinto parágrafo, certo?

/.../

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Um dos intuitos da professora era motivá-los refletir a respeito dos termos que demarcavam o início e o final dos parágrafos dos textos, como aconteceu de fato, conforme podemos observar na fala dela (“P: certo, então ficou claro?”) e de Mirela (“M: é que o de César ficou mais fácil, que é mais parecido com redação do Enem, que a gente já tem familiarizado...”). Somente após Mirela ter afirmado que o primeiro texto era mais familiar que o segundo, por ter semelhanças com as redações do ENEM, a professora indagou-lhes se as dúvidas estavam se dirimindo, o que foi confirmado pelas falas de Mariana e de Vasco, que responderam afirmativamente. A partir do momento em que a professora percebeu que sanou a dúvida sobre como eles iam responder à atividade, ela passou a referir-se aos mecanismos de coerência e de coesão presentes nos textos.

Segundo o planejamento da professora, ela teria que trabalhar com os estudantes conceitos como coesão e coerência. Para tanto, ela selecionou duas postagens escritas por estudantes daquela turma para analisar os temas e os elementos de coesão utilizados nos textos. Ela embaralhou os parágrafos e pediu que eles lessem inicialmente, com o objetivo de estabelecerem a coerência com os parágrafos e, depois, analisarem os textos. O fato de escolher textos para estudo originários dos estudantes serviu como um estímulo à produção textual deles. A professora acreditava que, agindo assim, demonstraria que todos tinham condições de escrever acerca de assuntos cuja temática fosse relevante para uma discussão em sala de aula, como podemos ver em sua fala no enunciado 42: “é quando entra aquela informação que eu disse (...), a pessoa que escreveu, foi uma pessoa igual a vocês, que está estudando igual a vocês” (Dados da pesquisa, 2017) e agindo assim, ela objetivava demonstrar que:

- 1- já havia começado a fazer a leitura das produções anteriores deles;
- 2- os estudantes, ao assumirem o papel de autores, cumpriam com a função social concernente à postagem em um blog;
- 3- as postagens tinham sido ressignificadas, pois além de terem sido produzidas em uma aula anterior, agora faziam parte de uma nova prática situada na qual os textos seriam analisados e tornar-se-iam objeto de discussão, conforme será mostrado a seguir. A partir da leitura do trecho transcrito no enunciado 41, a professora comprova que as suas ações estavam em consonância com o seu discurso didático.

E42: Trecho do dia 18/05/2017.

/.../

P: é, aí é quando entra aquela informação que eu disse, não foi uma pessoa que escreveu, foi uma pessoa igual a vocês, que está estudando igual a vocês, ela escreveu despreziosamente, tá entendendo? ela não ficou presa a regras de acentuação, aquelas regras que você tem que estudar para a redação do Enem, entende, saiu escrevendo sem se preocupar muito com isso, ela escreveu para passar essas informações pro blog

/.../

P: : não é assim a pessoa que escreveu, ela não fez uma forma de bolo, ela não fez uma receita com todos esses cuidados, ela saiu escrevendo espontaneamente tá entendendo” (+++) aí, cês tem que dar um ...

/.../

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Através da análise do enunciado 42 e da atividade como um todo, entendemos que a professora poderia ter escolhido outros textos para abordar

coesão e coerência porém ela opta para trabalhar com textos escritos pela turma, como ela afirma, “foi uma pessoa igual a vocês, que está estudando igual a vocês, ela escreveu despretensiosamente, tá entendendo?”. Ela selecionou textos dos estudantes da turma visando dar uma maior contribuição em conformidade com seu papel de agente de letramento, motivando os alunos para ter um maior domínio sobre sua própria escrita, como orientam Silva Filho (2012) e Rodrigues a respeito de uma produção de escrita socialmente situada que traz benefícios aos estudantes desde a valorização de suas produções à colaboração no desenvolvimento da autoestima deles e promovendo a autorreflexão dos estudantes:

Se a produção de escrita for socialmente situada, se ocorrer num contexto de letramento escolar organizado de forma a que o aluno sinta que seu dizer tem sentido (para si e para os outros) e é valorizado, os textos da esfera da literatura oferecem-se como excelente escolha, com a vantagem adicional de que o aluno tem possibilidade de exercitar a sensibilidade e o pensar a própria existência. (SILVA FILHO e RODRIGUES, 2012, p. 517).

A partir da leitura do enunciado 43, observamos a professora explicando o modo como ela deseja que os estudantes realizem a atividade de pesquisa, produzindo o texto e publicando no blog individual que cada estudante criou. Mostra também como a professora circulou pela sala de mesa em mesa, prestando-lhes assistência para esclarecer possíveis dúvidas, conforme enunciado exposto a seguir.

E43: Trecho da aula do dia 04/05/2017.

/.../

J: esse aqui é pra mandar pra senhora naquele endereço, é?

P: não, isso aqui você vai mandar por e-mail pra publicar tudinho no blog, aí essa daqui eu quero que vocês façam hoje, tá certo? diga, mariana, vocês vão criar um blog ...

M: mas vamos criar um blog?

P: sim, criar um blog, agora é pra criar um blog muito enfeitado, colocar muita coisa, não, eu quero o texto, tá certo? a preocupação hoje vai ser com a criação rápida e com a escrita, com a produção, pode postar fotos, pode falar de um filme, falar de um livro, pegar uma charge, lembram das charges que a gente viu? Entenderam?

M.: sim

V: sim, professora

/.../

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Analisando o enunciado 43, percebemos que ela atuou de modo coerente, conforme o seu planejamento inicial e conseguiu efetuar-lo, dado que se comprova quando ela questiona se eles entenderam após a explicação, e eles confirmam.

Essa conduta da professora pode ser melhor compreendida com a posição de Kleiman (2008), quando essa autora chama atenção para a correlação que deve haver entre o discurso didático da professora e as suas ações que culminarão na realização dos seus objetivos idealizados com as práticas oferecidas:

[...] um dos aspectos importantes do discurso didático da professora, isto é, o discurso que tem como finalidade principal atender os objetivos específicos do seu plano de trabalho, é o grau de coerência que ela consegue entre seus objetivos de ensino e sua fala quando define, explica, exemplifica, descreve, procurando alcançar esses objetivos e ajudar os alunos a construir seus conhecimentos. Por essas razões, considero essa coerência entre planejamento e oralidade como um dos requisitos do letramento no trabalho que diz respeito às características da oralidade letrada necessárias para ser bem-sucedida na atividade didática (KLEIMAN, 2008, p. 52).

Outro exemplo no qual se depreende a atuação da professora em concordância com os seus objetivos, visando atuar em prol da construção do conhecimento dos estudantes, pode ser verificado a seguir (Enunciado 44), que corresponde ao início da aula do dia 18/05. Neste enunciado, também podemos observar a maneira como a professora informa a origem dos textos que compõem a atividade: duas produções textuais de estudantes da referida turma, como também o modo como ela idealizou o processo de execução da atividade.

E44: Trecho transcrito da aula do dia 18/05/2017.

/.../

P: aproveitando a questão ainda dos blogs, né (+) eu fiz uma leitura de dois daqui da sala (+) e (++) peguei os textos e coloquei em uma atividade

/.../

P: eu peguei seu texto e o texto de Janaína daqui da sala pra gente ver como é que a gente pode olhar a coesão e a coerência (+) o que é que eu fiz” ele fez uma postagem e eu peguei uma parte do texto dele (+) e embaralhei os parágrafos (++) são seis parágrafos (+) eu embaralhei (+++) e aí vocês vão fazer a leitura agora (+) tentar (+) tentando fazer com que o texto fique coeso e coerente (+) eu não alterei ponto e vírgula, pontuação (+) nada da pontuação dos textos (+) nenhuma (+) letra foi adicionada, tá certo? nada foi mexido (++) o que eu mexi foi nos parágrafos (+) tão entendendo? aí vocês vão ler e vão tentar colocar em ordem (+++) tá bom? vou começar a distribuir logo (++) os meninos

/.../

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

A partir da leitura dos trechos transcritos, observamos que a professora agiu respaldada pela perspectiva de letramento ideológico, (considerando as informações que os estudantes já possuíam) e provocando-os para se expressarem a respeito de assuntos que correspondiam ao cotidiano deles, como Programação. Quando ela

chamou-os para a discussão e pediu que eles dissessem qual era a ordem dos parágrafos do texto, ela agiu objetivando que eles compreendessem a necessidade de:

- a) formular os textos a serem postados nos blogs³⁰ e de justificar as suas escolhas;
- b) operacionalizar as argumentações presentes no texto escrito pelo colega de sala.

No evento de letramento, realizado na aula do dia 18 de maio, conforme trecho mostrado no enunciado 44, a professora atuou como agente de letramento, procurando conscientizá-los do papel social que eles desempenham enquanto sujeitos de linguagem em casa, no trabalho e em sociedade, considerando que o conhecimento que é produzido em sala pode e deve ultrapassar as fronteiras da instituição de ensino.

Quando a professora iniciou a discussão do texto 2 (vide figuras 3 e 4, nas páginas 146 e 147), o qual tratava do tema depressão e reforçava a importância do Centro de Valorização à Vida (CVV), ela propiciou que Mariana narrasse a experiência pessoal dela sobre a experiência vivenciada com uma pessoa que cometeu suicídio: tema importante para os jovens e para a sociedade como um todo, principalmente quando o contexto da sala de aula abrangia alguns jovens ainda em formação, saindo da adolescência. O relato de alguém mais experiente que eles e os discursos contemplados na fala de Mariana representavam diferentes vozes, a saber: a voz de como mãe, esposa, funcionária pública e mulher foram fundamentais para os diálogos promovidos nesse evento de letramento, em que as vozes sociais diversas dialogavam todas entre si.

O enunciado 46, exibido mais adiante, refere-se à aula do dia quatro de maio e demonstra como a professora explicou aos estudantes a atividade que se relacionava com os arquétipos estudados no componente curricular Roteiro, em que os estudantes aprendem, entre outros conceitos, técnicas de produção de roteiros e

³⁰ Convém informar que a aula desse dia foi realizada posteriormente à aula em que os estudantes foram convidados a criar blogs e produzir textos para publicar neles. Nem todos os estudantes haviam feito suas postagens até a data da referida aula. Além disso, a professora coletou textos de dois estudantes para trabalhar na aula desse dia elementos de coesão e coerência, alternando as ordens dos parágrafos e solicitando que eles os pusessem em ordem, obedecendo a esses elementos.

se inspiram nos arquétipos definidos por Campbell (2004) para comporem as personalidades dos personagens criados nos roteiros. A atividade acerca dos arquétipos utilizados foi a seguinte, reproduzida no enunciado 45:

E45: Atividade sobre os arquétipos de Campbell (2004), realizada em 04/05/2017.

Atividade sobre os arquétipos de Campbell (2004)

Em grupos, respondam:

- 1- Em quais arquétipos vocês se basearam para escolher os personagens do roteiro criado? Por quê?
- 2- Descrevam quatro personagens principais do seu roteiro.
- 3- Quais as maiores dificuldades que vocês enfrentaram/estão enfrentando na elaboração do roteiro?
- 4- Vocês já conheciam o programa CELTX?

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Assim, para que essa atividade de escrita fosse efetivada, a professora discutiu com os alunos as condições de produção desse gênero. Para isso, abordou a descrição dos arquétipos e, conseqüentemente, houve a necessidade de retomar o conhecimento dos alunos acerca do tipo textual descritivo, com o objetivo de refletirem acerca da importância de compreender a constituição de arquétipos para comentar o filme.

A segunda etapa da atividade consistia em uma produção textual em grupo. O gênero discursivo proposto pela professora era uma resenha de um filme escolhido por cada grupo. Com essa segunda etapa, a professora objetivava avaliar o modo como os estudantes expressavam-se através da modalidade escrita por meio de um gênero discursivo frequentemente encontrado na internet em sites nos quais autores escrevem sobre filmes e séries de televisão. Conforme o questionário social aplicado na turma, a preferência por filmes e séries de televisão fazia parte da realidade dos estudantes, que também cursavam uma disciplina chamada Roteiro, que visava à produção escrita de roteiros, como indica a própria denominação da disciplina. Esses aspectos foram considerados pela professora na escolha do gênero por acreditar que estaria atuando de modo interdisciplinar.

E46: Trecho da aula do dia 04/05/2017.

/.../

P: então vamos lá, eu quero que vocês, lembrando-se da atividade de roteiro que vocês fizeram, dos grupos que vocês formaram, quero que vocês me digam em quais arquétipos vocês se basearam para escolher os personagens no roteiro que vocês criaram, certo, e isso aí eu vou querer descrito, aí você vai dizer se usou o arquétipo de jung ou o de campbell. quais vocês usaram? vocês não têm aula de roteiro com a outra professora?

M: temos

P: então, diga eu quis fazer de acordo com esse arquétipo tal, eu quero que vocês digam qual foi e porque vocês escolheram, se ah, foi ela que sugeriu, ah, eu quis, eu gostei, tá certo?
 M: é porque foi minha equipe né?
 P: isso, aí você diz: 'a minha equipe escolheu esses por essas razões', aí depois eu quero que vocês façam a descrição de quatro personagens do seu roteiro.
 /.../

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Analisando o enunciado 46, entendemos que, quando a professora relacionou os estudos de Português Instrumental com Roteiro, promoveu a relação interdisciplinar entre os dois componentes curriculares, como se prevê em Linguística Aplicada. Ela também possibilitou aos estudantes a vivência de experiências práticas ao aliar conhecimentos da realidade deles com o que seria desenvolvido na atividade, como Souza e Oliveira (2017) defendem:

Professores e outros agentes de letramento precisam repensar no currículo obrigatório integrado aos diversos ambientes próximos da realidade dos alunos e que podem ser explorados, para que possam vivenciar experiências práticas. Se os alunos estabelecem conexões entre o que aprendem e as situações reais, experimentais, ligadas ao que se estuda, a aprendizagem, além de mais significativa, pode propiciar vivências que de fato representem ações sociais práticas, desenvolvidas sob a égide de necessidades sociais autênticas, em que as ementas e os resultados visam ao atendimento de interesses ligados à escola e ao contexto (SOUZA E OLIVEIRA, 2017, p.151).

Quando a professora propôs uma atividade que dialogava com os assuntos estudados em outro componente curricular (Roteiro), ela atuou de modo interdisciplinar e retomou os conhecimentos estudados pelos estudantes de modo contextualizado, como podemos observar nos enunciados 46 e 47. No enunciado 46, a professora explica aos estudantes como ela espera que eles respondam à pergunta que menciona a descrição dos arquétipos para comporem os personagens utilizados nos roteiros do grupo, e sugere que eles façam uma caracterização dos arquétipos selecionados. E no enunciado 47, ela pergunta sobre a caracterização dos personagens para ajudar a explicá-los sobre como fazerem as descrições.

E47: Trecho da aula do dia 04/05/2017.

/.../
 P: eu quero que vocês descrevam como é que eles são, como é que vocês construíram os personagens, num é? Quais características eles têm?
 /.../

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

A professora emprega a descrição nessa atividade como forma de ampliar o conhecimento a respeito do tema Sequências Tipológicas já abordado no início do semestre letivo. Essa seria uma oportunidade de, na prática, discutir com os estudantes de que forma aquele conhecimento teórico aparecia nas produções textuais, mas ela não expôs a eles essa proposta. A orientação adotada restringe-se à mera descrição. Essa conduta não corresponde ao que se espera de uma atuação com agente de letramento, em correspondência com o modelo de letramento no qual ela se baseou para realizar a pesquisa, porque ela explicita que o foco da atividade restringe-se à materialidade linguística do texto. Sob uma perspectiva dialógica de letramento, os estudantes teriam a oportunidade de indicar quais eram seus posicionamentos a respeito dos assuntos escolhidos, haveria a descrição porém como movimentos de interpretação, posicionamentos acerca das escolhas e dos aspectos descritos.

Já no enunciado 48, a professora questiona as possíveis dificuldades deles para elaborarem o roteiro de um modo geral, dialogando com as dificuldades de produzir textos que muitos demonstram ter. A sua intenção era de investigar que aspectos do modo de produção da escrita questionam e incomodam mais, principalmente, no aspecto da descrição, da composição dos personagens e do próprio roteiro, utilizando o programa Celtx que contribui para a elaboração do roteiro digitalmente.

E48: Trecho da aula do dia 04/05/2017.

/.../

P: aí quais as maiores dificuldades que vocês enfrentaram na elaboração do roteiro, para quem terminou tudo, dificuldades que vocês enfrentaram em relação a tudo, 'ah eu não sei escrever, eu não conhecia os arquétipos, eu não conhecia o programa', então assim, eu quero que vocês me digam quais são as dificuldades incluindo as da minha e se vocês já conheciam o programa celtx? alguém já tinha usado, já tinha escutado falar? somente maria? pronto, aí você diz sim e quem não conhecia diz que não.

/.../

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

O enunciado 49 contém trechos do diário da professora Carmem sobre o dia da realização da atividade mencionada, que esclarecem mais como ela orientou a atividade e que reflexões ela apresenta acerca de sua atuação:

E49: Diário da professora Carmem do dia 04/05/2017.

Na aula de 04/05, eu pedi que os estudantes se juntassem em grupos de acordo com os formados no componente curricular Roteiro (...) Em outra questão, perguntei se havia um diálogo do filme com outros filmes ou com outros textos preexistentes. Enquanto eu explicava a atividade, alguns já entenderam que se tratava de intertextualidade, outros não e eu precisei explicar um pouco mais, mas a minha intenção era justamente sondar para ver se eles já sabiam do que se tratava ou se eles não conheciam esse recurso da textualidade, para em outro momento aproveitar para abordarmos esse assunto. Além disso, falamos sobre os elementos da narrativa que havia no filme e no texto narrativo. Percebi que deveria ter aberto um espaço maior para a discussão a respeito da intertextualidade, tendo em vista que os filmes muitas vezes são grandes exemplares desse tipo de diálogo entre os textos. Separar um dia somente para falarmos sobre a intertextualidade seria interessante também, mas sinto que hoje devia ter me aprofundado mais e aproveitado o momento com eles.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2017.

Analisando o relato da professora nesse diário (E49), percebemos como ela se preocupa em refletir a respeito das suas práticas para entender o que foi válido, bem como o que não foi e como ela poderia ter atuado de forma a contribuir de maneira mais satisfatória para a compreensão ativa dos estudantes. Essa compreensão é entendida por Bakhtin (2011[1952-53]) como uma “posição responsiva do ouvinte” (p. 271) que “se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante” (p. 271). Para esse autor, “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva” e “toda compreensão é prehe de resposta” (p. 271). Ou seja, segundo o pensador supracitado, nos liames da interação verbal, para cada enunciado emitido pelo locutor, existe uma resposta que vem a ser dada pelo interlocutor naquele contexto discursivo. Analisando a reflexão da professora, percebemos que em sua prática docente, ela constrói com os alunos espaços para compreensão ativa dos estudantes. Entretanto, nem sempre demonstra satisfação com relação às ações que desenvolve a partir das respostas fornecidas pelos estudantes, mostrando-se preocupada com a sua participação na efetiva construção do conhecimento deles.

Planejar as aulas e refletir após a realização delas são atos igualmente importantes que denotam um compromisso do professor com o ensino e com os estudantes. Desse modo, quando o professor faz reflexões sobre o que foi desenvolvido, visualiza-se um cuidado maior de sua parte com a realização do seu trabalho, que, como sabemos, nem sempre obtém os resultados esperados por ele. Entretanto, ainda que nem sempre a professora fique totalmente satisfeito com a sua atuação, é evidente a sua insistência para melhorar as suas orientações

pedagógicas para que promovam condições de os estudantes construïrem seu conhecimento de modo mais amplo. Para isso, as autorreflexões são necessárias e podem resultar em ações bastante produtivas no processo de ensino e aprendizagem, como defende Zeichner (1993) ao expressar que essas práticas constituem a atuação do professor em prol de uma sociedade melhor. E defende que:

Embora os conceitos do ensino reflexivo e dos professores enquanto investigadores não nos ajudem a abordar melhor as necessidades de todos os estudantes da nossa sociedade tão diversa, podem, no entanto, ser interpretados de maneira a associarem directamente as deliberações dos professores à luta contínua por uma sociedade melhor e mais humana (ZEICHNER, 1992, citado por ZEICHNER, 1993, p. 111).

Outro exemplo analisado remete ao dia quatro de maio, quando os estudantes se reuniram em grupos para pesquisarem sobre narrativas digitais e produziram narrativas para serem postadas em blogs criados por eles. A pesquisa seria em grupo, mas a produção escrita aconteceria individualmente. A professora explicou-lhes como gostaria que eles realizassem as atividades e, em seguida, dialogou com cada grupo particularmente, orientando e esclarecendo possíveis dúvidas que surgissem, como observamos nos enunciados 50 e 51.

E50: Trecho da aula do dia 04/05/2017

/.../

P: agora este aqui, eu queria que fosse individual ... mesmo assim, vocês podem se juntar, podem tirar dúvidas, podem aconselhar o outro, tá certo? eu quero que vocês descubram o que é uma narrativa digital e como é que se faz uma, pensem, entendam, procurem, por quê? porque alguns aqui ainda não sabem o que é aí quem ainda não souber vai pensar, vai procurar, vai descobrir o que é uma narrativa digital, depois dessa pesquisa que vai ser feita hoje...

M hoje?

P: é

M agora?

P: é, os computadores tão tudo funcionando, a rede funcionou, pera, Mariana, deixa eu terminar

M: já vou pegar um computador pra mim

P: aí a atividade, a próxima né então escolham um tema livre e produzam uma narrativa digital e depois publiquem na internet em um blog e enviem para o meu e-mail

/.../

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Analisando o enunciado 50, percebemos que a orientação da atividade foi ampla demais. Ainda que a professora tivesse conversado com cada grupo, a produção de um texto exige que se tenha objetivos claros para a sua produção, afinal, conforme Geraldi (2003, p. 137), na escrita de um texto, é preciso considerar:

quem diz, para quem, o que e como dizer, ou seja, é importante “ter o que dizer”; “uma razão para dizer o que se tem a dizer”; “se tenha para quem dizer o que se tem a dizer”. Porém essas condições de produção não foram exploradas pela professora quando solicitou a produção da narrativa digital.

E51: Trecho da aula do dia 04/05/2017.

/.../
 P: ok e aqui, já entendeu o que é uma narrativa?
 C: mais ou menos
 P: mais ou menos?
 C: eu tou lendo aqui ainda...
 P: e Junior?
 J: Oi?
 P: já entendeu o que é uma narrativa?
 C: e é na plataforma digital
 P: isso e Junior quer falar? (sinaliza que não) tá bom, e vocês, já entenderam o que é uma narrativa?
 A: já entendi.
 P: quer falar? ... não? tá bom... mas já tá fazendo, já passou da pesquisa? (sinaliza que sim)
 /.../

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Analisando o enunciado 51, observamos que a professora faz a orientação individual percorrendo a sala, mas que nem todos os estudantes querem se expressar quando ela os questiona. Quando ela verificava que um grupo não necessitava de sua orientação, ela não insistia e seguia adiante, circulando pela sala para orientar outros grupos a respeito da atividade proposta.

O enunciado 52 mostra as ações de dois estudantes, integrantes de outro grupo, os quais interagem com a professora sobre a atividade enquanto que um terceiro estudante demonstra não querer falar com ela por saber que ela estava gravando as orientações, segundo as suas respostas e suas expressões faciais captadas no momento da interação.

E52: Trecho da aula do dia 04/05/2017.

/.../
 C: a única diferença da narrativa digital pra narrativa, é praticamente uma narrativa como qualquer outra, só que você tem tecnologias, tecnologias digitais pra publicar
 V: como o blog
 P: sim, o espaço pra publicar...
 V: vídeos se quiser, imagens...
 P: sim, pode ter imagens, pode ter vídeos, né
 V: acho que as características são quase as mesmas
 P: tá ótimo e vocês aí, alguém mais quer falar?
 J: não
 P: não? certo.
 /.../

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Considerando que os estudantes reunidos em grupos fariam um barulho maior que o normal, o que por sua vez atrapalharia a captação dos áudios, a professora carregou o seu gravador portátil consigo, fato que incomodou a alguns, que sinalizaram não querer falar ao saber que estavam sendo gravados. A professora entendeu que aquele momento precioso de interação entre os estudantes não poderia ser interrompido pela imposição de uma escolha sua que causasse constrangimento a quaisquer estudantes. Sendo assim, o respeito às escolhas deles foi mantido e, quando eles se opunham à gravação, ela não os gravava, para não atrapalhar o andamento das explicações e não prejudicá-los.

Os estudantes produziram as narrativas e duas delas foram utilizadas em uma atividade em que a professora trabalhava a coesão e a coerência, já mencionadas e exibidas nas Figuras 3 e 4, nas páginas 146 e 147. Após a aula da produção das narrativas, a professora explicou aos estudantes que ainda estava em processo de finalização das leituras dos blogs e discutiu com eles a respeito das produções, dos temas escolhidos, dos critérios de escolha deles, como podemos ver nos enunciados 53 e 54 a seguir.

E53 – Trecho da aula do dia 11/05

/.../

P: olhem, eu quero saber, quem ainda não enviou o blog, não enviou a postagem?

M: eu enviei, não foi?

P: enviou, mirela enviou a postagem do blog, não foi?

P: Outro também que eu peguei, foi o de vasco, que falava dos jogos, dos animes e eu gostei muito, eu gostei muito, sabe, porque vocês produziram muitas coisas legais, muitos textos legais, se posicionaram, eu não consegui terminar de ler tudo, porque eu quero fazer uma leitura realmente criteriosa, com cuidado, né e eu queria também que tivesse um momento de edição ... pra gente revisar algumas coisinhas que precisam ser revistas né, quanto à parte gramatical mesmo né, às vezes tem uma crase que não precisava estar lá, né, concordância, mas isso é rápido, não é nada demorado não. a gente pode combinar em outro dia ficar com o computador e ficar conferindo tudo, tá certo?

/.../

Fonte: Dados da pesquisa (2007).

No enunciado 53, a professora explica que além de não ter lido todos os blogs, não fez a correção gramatical por compreender que seria mais adequado fazer isso em conjunto com eles, em outra oportunidade e também porque não era o objetivo da atividade verificar a habilidade dos estudantes com a gramática. A ideia de produção do blog estava mais ligada aos objetivos da professora de observar

como os estudantes expressariam suas opiniões e a responsividade através do aproveitamento de recursos e de tecnologias disponíveis em sala de aula, considerando que contribuiriam para o processo de ensino e aprendizagem, como bem orientam Souza e Oliveira (2017):

[...] professores e agentes de letramento precisam se reinventar, reutilizar, reciclar. É possível fazer muitas coisas com as possibilidades que estão à mão. Enquanto muitos professores desistem de implementar blogs, sites, grupos de mensagens instantâneas, apresentações multimídia, páginas na internet, por alegarem a não existência dos recursos materiais necessários, outros podem desenvolvê-las sem grandes sacrifícios, por meio de mobilizações que definam os melhores meios de vivenciá-las. Muitas vezes, os próprios alunos dispõem dos recursos ou conhecem alguém que pode cedê-los temporariamente (Souza e Oliveira, 2017, p. 151).

Ainda na aula do dia 11 de maio, a professora discutiu com eles a respeito do processo de produção textual deles e sobre os temas escolhidos para serem abordados nas produções deles, como podemos observar no enunciado 51.

E54 – Trecho da aula do dia 11/05

/.../

P: agora eu queria saber ... como foi a experiência de produzir um blog, alguém pode dizer que não gostou, pode dizer que nunca tinha feito, que nunca tinha feito e gostou, como marisa, que disse que gostou... ah, eu acho chato, eu não gosto de me expor, eu queria entender como é que foi a experiência pra vocês, a criação do blog e a publicação da narrativa digital, certo, viu, ivanice? você achou o quê, do processo?

P: você já tinha produzido um blog, já tinha criado um?

I: não, blog não

P: nunca tinha feito um ... e como foi o processo? é fácil fazer um blog?

I: é

P: é?

I: é, com as dicas cada um pode fazer

P: certo, qualquer um pode fazer, num é? você precisou pegar essas dicas na internet ou pegou com alguém da sala?

I: não não, eu fui vendo, na própria internet aparece faça seu site, dizendo como fazer, aí eu peguei

P: aí você aproveitou e criou, não foi e ... como foi a escolha do título?

I: eu peguei dos temas que eu estudei ano passado pro Enem

P: pegou dos temas que estudou pro enem, você pode dizer qual foi o tema do seu, o título do seu agora? você tá lembrada?

I: foi mobilidade urbana

P: mobilidade urbana, certo, esse eu tenho certeza que eu não li ainda, eu li alguns, como eu já falei né e estou em processo, estou fazendo a leitura. Aí mobilidade urbana vocês conhecem o tema mobilidade urbana? (todos em silêncio) o que é mobilidade urbana?

I: éee, eu entendo como, ai, agora não sei dizer, é o

P: alguém pode ajudar né

A: transporte público

I: é pra facilitar a mobilidade pela cidade

P: a mobilidade né

I: pra diminuir o engarrafamento

P: diminuir engarrafamento

I: e pra aumentar a locomoção

P: certo e então você escolheu esse tema por quê?

I: por causa do ano passado

P: foi do ano passado do enem, mas esse foi o único critério? assim, você se sente afetada pela mobilidade urbana de recife? a mobilidade urbana de recife é boa?

M: é péssima

P: é péssima, segundo?

I: é péssima

P: quem mais acha péssima, quem mais quer falar?

F: é um pouco ruim...

P: um pouco? péssima não?

F: também tem que comparar, se for comparar com outras, com outros locais, em são paulo, você sai pra percorrer uma distância de treze quilômetros, você passa três, quatro horas e aqui você leva quarenta, uma hora, no máximo

P: três, quatro horas, hum, ainda tá ruim ou já está ruim?

M: que a proporção da cidade de são paulo com a recife

P: a quantidade de carros e pessoas que tem lá né? E a gente não pode comparar porque são Paulo é realmente como ele falou, tem muito mais pessoas e lá já é muito conhecida a questão da mobilidade, né, por ser falha, oi?

M: e não só, né, quando chove molha tudo

/.../

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

No enunciado 54, vemos a professora motivando os estudantes a refletirem sobre o processo de escrita e de escolha dos temas. À medida que a discussão prosseguia, os estudantes passaram a defender seus pontos de vista e a inserir em suas falas os discursos da população usuária de transporte público que necessita de um atendimento de maior qualidade e com mais segurança, que também foi mencionada em outro momento da discussão, que, por sua vez, propiciou a discussão sobre o tema violência de um modo geral e violência contra a mulher, de um modo específico, explorado por outra estudante em seu blog, como podemos observar no enunciado 55, exibido a seguir.

Enunciado 55 – Retirado do Blog de Mylleny

Violência contra a mulher

Maio 04, 2017

Embora seja um assunto de extrema importância, muitas pessoas acham que é uma besteira retratar a violência sofrida pela população feminina.

A violência contra as mulheres é uma realidade que vem alcançando uma escala imensurável. Mulheres são mortas a toda hora pelo simples fato de serem mulheres.

O que muitos não sabem é que a violência vai além da agressão física e do estupro, podendo assim ser tida como uma agressão verbal e psicológica, uma violação à integridade e dignidade humana, um relacionamento abusivo onde o parceiro priva a mulher de sua liberdade e escolhas.

Dados divulgados pelo Datafolha no dia 8 de março de 2017 mostra³¹ que uma em cada três mulheres sofreram algum tipo de violência no Brasil no último ano. Só de agressões físicas, o número é alarmante: 503 mulheres brasileiras vítimas a cada hora.

A violência doméstica e familiar contra as mulheres advinda principalmente da ideia de posse que o agressor tem sobre estas é muito recorrente. Ainda que existam a Lei do Feminicídio e a Lei Maria da Penha que garantem a proteção das mulheres contra qualquer tipo de violência doméstica, muitas das vítimas não denunciam os seus agressores por sentirem medo, por serem ameaçadas.

Fonte: Dados da pesquisa e disponível em: <http://msrefletir.blogspot.com.br/2017/05/violencia-contra-mulher.html>

A análise dos enunciados 54 e 55 evidencia a atuação da professora como agente de letramento quando propôs a atividade de escrita e discutiu a respeito dos temas escolhidos pelos alunos na aula posterior à aula sobre produção das narrativas digitais, postadas no blog. O primeiro mostra um pouco da discussão com os estudantes a respeito do conteúdo de suas produções textuais. Já o segundo mostra a produção de uma estudante.

Quando a professora abordou sobre mobilidade urbana com os estudantes, perguntando quais eram suas opiniões a respeito do tema, ela promoveu a reflexão sobre o assunto, efetivando uma conduta compatível com a de uma professora agente de letramento, adaptando os recursos disponíveis à realidade social dos estudantes, como o uso de computadores para fazerem pesquisas na internet, como a fala de Ivanice mostra “não não, eu fui vendo, na própria internet aparece faça seu site, dizendo como fazer, aí eu peguei” e ainda, questionando-lhes a respeito da mobilidade urbana de Recife: “P:assim, você se sente afetada pela mobilidade

³¹ Os trechos dos textos produzidos pelos estudantes foram transcritos sem correção gramatical.

urbana de recife? a mobilidade urbana de recife é boa? M: é péssima” (enunciado 54). O enunciado 55 exibe a produção de uma estudante no blog, como resultado do evento de letramento no qual a professora propôs as atividades e eles executaram. A estudante autora do texto do enunciado 55 tratou de um tema que afeta a realidade social brasileira, a violência contra a mulher e mostrou que através de uma atividade proposta pela professora agente de letramento, os estudantes podem se posicionar, refletir, propor mudanças na sociedade e contribuir para de alguma maneira, alterar a realidade, levando informação para além da instituição de ensino, como ocorreu com as postagens nos blogs, que uma vez publicadas na internet, passam a ser amplamente divulgadas.

3.4 Análise de indícios de responsividade na compreensão escrita dos estudantes, com base nas orientações adotadas pela professora.

Nesta subseção, discutiremos de modo mais detalhado momentos que representam indícios de responsividade da parte dos estudantes com relação ao que a professora lhes orientava em suas práticas situadas. Para tanto, escolhemos algumas amostras que se constituíram mais representativas e, ainda, decidimos analisar se e como as respostas dos estudantes corresponderam ao que a professora orientou ou perguntou e de que modos se constituíram as respostas ativas dos estudantes.

O trecho do enunciado 56 contém amostras de como a professora conduziu a orientação com os estudantes para a resposta à atividade sobre coesão e coerência, realizada no dia 18/05/2017. Seria somente uma amostra de negociação da professora com os estudantes sobre o modo de realização da atividade com eles, mas ao fazermos a leitura cuidadosa, percebemos que os estudantes responderam de modo diverso do esperado pela professora, propondo mais uma negociação durante o andamento da atividade.

E56: Transcrição da aula do dia 18/05/2017.

/.../

P: então o título está relacionado (...) aí qual é a que vocês acham? vocês preferem que a gente vá vendo de um por um ou vocês já vão dizendo, eu acho que o primeiro é tal ...
 V: eu acho que o primeiro é o terceiro
 M: também acho, acho que o primeiro é o terceiro parágrafo. Resumindo eu não sei
 P: terceiro parágrafo?
 M: é
 P: todo mundo acha que...
 M: a senhora não acha que resumindo, já vai falar tudinho assim
 P: mas vamos pro primeiro então, vocês acham que é o terceiro parágrafo, todo mundo concorda? concorda, César? pra quem não sabe, foi César que escreveu aí eu tou assim, para saber o que ele acha que é (2.0) ele devia ter vindo de manhã para me ajudar num é, na outra turma?
 M: eu já entendi o que a senhora quer
 P: já entendeu? você gostou?
 M: gostei
 P: pois então vamos ver como você tava dizendo assim, resumindo não dá para começar, então tem algumas pistas no texto que indicam o que é que vai ser
 M: “resumindo e finalizar”, já tá dizendo
 /.../

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Foi interessante perceber o modo como os estudantes conduziram a resposta ao que a professora indagou: “vocês preferem que a gente vá vendo de um por um ou vocês já vão dizendo...”. Ou seja, ela esperava que eles dissessem suas preferências quanto ao modo de execução da atividade, por exemplo: prefiro ir vendo de um por um; ou prefiro ir dizendo qual parágrafo eu acho que corresponde à resposta. Assim que isso fosse feito, a professora poderia sugerir que eles comessem a indicar a ordem dos parágrafos do texto. Porém, contrariando às orientações da professora, Vasco e Mariana se anteciparam e já informaram qual seria a ordem do parágrafo do texto, deixando implícito o seu modo de resposta e expressando, assim, uma certa autonomia. A professora demonstrou compreensão da proposta deles e deu continuidade à correção da atividade na aula, mostrando que em um evento de letramento pode ser diversa a interação entre os sujeitos de linguagem, principalmente quando se unem para a produção de sentidos.

A análise desse trecho do diálogo entre a professora e os estudantes nos mostra que as suas respostas aos enunciados também podem divergir do esperado pela professora, sem, contudo, prejudicar as interações entre os interlocutores. Assim, observamos que a professora entendeu o posicionamento deles, que estava implícito nas respostas e prosseguiu com a correção da atividade, lendo o parágrafo sugerido por eles, o primeiro, e deu continuidade à correção coletiva.

Outra prática significativa para o estudo da compreensão responsiva ativa de modo oral ocorreu no dia em que a professora e os estudantes dialogaram a respeito da temática que seria abordada nos blogs que eles produziram, como mostra o enunciado 57, reproduzido a seguir.

E57: Trecho da aula do dia 04/05/2017.

<p>/.../ P: então, diga lá o que você entendeu sobre narrativa digital V: narrativa digital é uma história sua, uma história de vida ou qualquer outra coisa que você expõe sua opinião, defende aquilo e explica como aquilo foi feito, você bota seu ponto de vista lá e explora, só isso. P: mas onde, onde é esse lá? V: em qualquer meio... P: em qualquer meio? V: em um blog, em uma rede social, P: meio digital né V: é, em qualquer meio digital... P: em um blog, uma rede social V: é, uma rede social, um site, e até um comentário que você faça em um blog é considerado uma narrativa digital P: é considerado uma narrativa digital, e você? /.../</p>

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Um caso particular ocorreu quando os três estudantes entenderam a atividade proposta de uma maneira que não correspondia ao que a professora havia explicado coletivamente. Quando ela foi de mesa em mesa orientar os estudantes e esclarecer possíveis dúvidas, descobriu que havia um engano quanto ao modo de execução do evento de letramento. Ao verificar como se deu o entendimento dos estudantes Vasco, João e Daniel, a professora solicita que cada um explique sua resposta, como podemos ver nos enunciados 57 (já exibido) e nos 58 e 59, reproduzidos a seguir.

No enunciado 58, podemos visualizar que João, ao ser indagado pela professora a respeito do que ele havia entendido sobre a narrativa digital, acrescentou à sua resposta que o posicionamento do autor é mais marcado na narrativa digital que na narrativa, emitindo sua opinião.

Enunciado 58: Trecho do dia 04/05/2017

<p>/.../ P: e você? J: eu, o que eu entendi sobre narrativa digital? P: unhum</p>
--

J: que, é bem dizer é a mesma coisa que uma narrativa normal, a diferença é só que a gente posta em um blog, no face, em uma mídia digital, expõe, é ... pode ser feito um diário digital
 P: como um diário digital, então a gente pode dizer que ele tem mais a nossa opinião do que
 J: é
 P: a narrativa que a gente conhece?
 J: isso, isso, pronto, pode ser feito pra narrar o dia a dia, pra dizer como foi feito, como terminou, como poderia ter feito, tipo várias coisas diferentes
 P: ceerto e daniel?
 /.../

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Com Daniel foi um pouco diferente, porque ele acrescentou às informações fornecidas pelos colegas a diversidade dos temas a serem abordados, porém, quando foi indagado se escreveria sobre jogos, - pois a professora sabia que ele era apreciador do assunto- ficou surpreso ao descobrir que ele e os outros estudantes do seu grupo haviam entendido que a atividade seria em grupo e não individualmente, como vemos no enunciado 59.

E59: Trechos do dia 04/05/2017.

/.../
 P: ceerto e Daniel?
 D: o que eu posso adicionar acho que nisso que eles falaram, é questão de temas né, que pode englobar vários temas como culinária, coisas variadas tipo jogos, n, n coisas
 P: você vai falar sobre jogos?
 D: oi?
 P: você vai fazer a sua sobre jogos?
 D: não, essa daqui a gente vai falar sobre narrativas
 V: a gente ainda não decidiu o tema que vai falar
 P: certo, você ainda não decidiu o tema... vocês tão lembrados que é individual não?? cada um vai fazer a sua
 /.../

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

A partir da leitura do enunciado 59, vemos que Daniel compreendeu o modo de execução da atividade de outra maneira que não correspondia ao solicitado e explicado pela professora. Não somente ele, mas os outros que estavam ao seu redor também, João e Vasco, como já dissemos. Embora tenham compreendido de modo diverso do explicado, a produção foi retificada a tempo, como pode ser observado no trecho exposto a seguir, no enunciado 60.

E60: Trecho do dia 04/05/2017.

/.../
 D: perai, perai, vai ter outra?
 P: não, a narrativa é individual, mas vocês podem se juntar e discutir
 D: sim e isso que a gente tá fazendo agora é o quê?

P: vocês tão fazendo a pesquisa pra poder entender o que é uma narrativa, porque eu disse que não vou dizer o que é, eu quero que vocês pesquisem...
D: a gente começou a fazer uma narrativa já...
P: foi? em dupla foi?
D: não, a gente fez em trio (risos)
J: mas esse blog, a gente vai é fazer
P: cada um vai fazer o seu, tem que ter a sua identidade, a sua marca... e agora, tem como ajeitar isso ainda?
D: tem, tem
P: dá pra aproveitar a ideia?
J: dá, cada um tem uma ideia já
/.../

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Ainda com relação à situação ilustrada no trecho do enunciado 59, os estudantes haviam entendido que a atividade proposta pela professora seria a respeito do gênero narrativa digital e não a produção de uma narrativa digital, fato que foi prontamente explicado pela professora e corrigido por eles, sem maiores prejuízos, pois eles compreenderam e alegaram ser possível fazer modificações, uma vez que estavam iniciando a atividade ainda. Naquele momento ficou visível a importância de a professora ir de mesa em mesa tirar as dúvidas e esclarecer com os estudantes o modo de produção da atividade, pois, ainda que ela tenha acreditado que suas explicações haviam sido suficientes, nem todos compreenderam o que fora apresentado por ela anteriormente e somente externaram isso a ela individualmente.

Ao analisarmos os enunciados 59 e 60, observamos que a professora acredita que a sua explicação tenha sido suficiente e satisfatória, entretanto, o fato de o estudante ter compreendido a execução da atividade de outra maneira nos revela o contrário. Acreditamos que a crença da professora em todos terem entendido a sua explanação apoia-se em resquícios de sua formação na qual o professor detém todo o conhecimento e transmite para o estudante, mantendo o professor em uma posição de expositor de conteúdos na aula.

Entendemos que essa conduta da professora nessa situação específica não está totalmente correlacionada com a perspectiva de letramento, porém, ao atendê-los individualmente, ela retorna a sua atuação conforme orienta a perspectiva de letramento. Nesse sentido, ratificamos a posição de Santos (2007) a respeito da importância do atendimento individual da professora aos estudantes, visando a um

melhor entendimento de sua prática como agente de letramento, considerando as singularidades de cada sujeito e, desse modo, respeitando as diferentes compreensões dos alunos sobre um mesmo fato, embora inseridos em um contexto de interação em grupo, como a sala de aula. A professora, uma vez que já havia explicado toda a atividade, poderia ter se sentado e aguardado para que eles viessem tirar dúvidas com ela. Entretanto, ela se deslocou até as mesas de cada estudante para checar se haviam de fato compreendido as orientações adotadas e, quando necessário, tornava a explicar para cada um a sua proposta de atividade.

A partir do exposto, visualizamos também a relevância da reflexão do professor, defendida por Zeichner (1993), para quem a reflexão é uma prática social que possibilita inclusive a ressignificação das suas práticas situadas em benefício de um melhor aproveitamento do seu papel em sala de aula, repercutindo em sua vida e na vida dos estudantes. Libâneo (2006) também defende a reflexão do professor e a

[...] necessidade da reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando também novos instrumentos de ação (p. 70).

Assim, verifica-se a importância do professor refletir a respeito de sua prática juntamente com teorias que o auxiliem a melhorar a sua atuação como docente. O trecho do diário da professora referente ao dia 04/05/2017 exibido no enunciado 61 mostra as reflexões que ela fazia após os eventos de letramento realizados:

E61: Diário da professora do dia 04/05/2017.

Nesse dia eu comecei a conversar com eles sobre as suas escolhas e sobre a experiência de terem produzido uma narrativa digital e postado em um blog criado por eles. Uns disseram ter gostado, outros não opinaram e foi interessante ver a participação deles a cada pergunta que eu fazia, me dirigindo a eles, chamando-os pelo nome. À medida que eles iam se manifestando, eu achei muito interessante como eles se posicionaram diante dos assuntos discutidos, opinando e fazendo conexões com temas que estavam relacionados indireta ou diretamente aos tratados em sala, como mobilidade urbana, que foi o primeiro. Inclusive, esse foi um problema mencionado no cotidiano de todos eles que utilizam o transporte público para se deslocarem diariamente. Esse assunto envolve a violência, o tráfego intenso, o longo tempo de espera. Um estudante relatou que ia sendo assaltado com sua irmã.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2017.

Analisaremos alguns dos diálogos estabelecidos entre a professora e os estudantes durante a atividade proposta no dia 04 de maio, quando a professora propôs que eles pesquisassem sobre narrativas digitais e escrevessem uma. O enunciado 59, já exibido, reproduz alguns dos diálogos dessa aula.

No enunciado 62 vemos a professora perguntando à estudante Bruna sobre o tema que ela quer abordar, e ela justifica sua escolha pelo assunto Intolerância religiosa afirmando: “eu sei mais ou menos o que vou falar”; “já sei assim, eu tenho uma base”. E a professora prossegue com o diálogo: “já tem uma base? quais são os caminhos você quer percorrer?”; e a estudante indaga: “como assim?” Em resposta, a professora explica: “assim, vai pensar no Brasil, fora do Brasil”; e Bruna restringe a abrangência apenas ao território brasileiro, para, em seguida, a professora questionar sobre a sua escolha com relação ao Brasil e sobre a escolha do tema intolerância religiosa, quando ela se justifica: “porque assim, tem relação com o tema do Enem do ano passado e eu acho inclusive que fiz uma redação boa e eu gostei muito” e finaliza, afirmando à professora: “ajuda, ajuda a gente a repensar, porque às vezes pensamos que não somos intolerantes como alguns são, mas acabamos sendo também e aí, eu tive essa ideia”.

Nesse diálogo entre a professora Carmem e a estudante Bruna, vemos que a professora foi orientar a estudante individualmente, mas Bruna, por sua vez, já estava decidida com relação ao tema e sobre quais caminhos percorreria na sua argumentação. Como não apresentou dificuldades nem dúvidas, a professora fez perguntas no sentido de estimular o diálogo, mas percebeu que não havia necessidade de conversarem mais, a partir do exposto pela aluna. Depreende-se da leitura do enunciado 62 que ocorreu algo semelhante ao que Bakhtin (2011 [1952-53]) chama de “exauribilidade semântico-objetal do tema do enunciado”, em que o tema do enunciado proposto pela professora no diálogo com a estudante exaure-se através das respostas fornecidas por ela à professora. Ou seja, nessa interação, a professora insiste em abordar temas que imaginava serem conhecidos da estudante, porém as respostas da estudante demonstram que o esgotamento do tema.

E62: Trecho da aula do dia 04/05/2017.

/.../

P: tá pesquisando sobre a narrativa?

B: não, tou pesquisando sobre o tema agora

P: e qual é o tema que você quer falar?
 B: intolerância religiosa
 P: mas já definiu assim,
 B: eu sei mais ou menos o que vou falar
 P: certo, então já definiu pra quem, o que é que ela causa, quem ela afeta?
 B: já sei assim, eu tenho uma base
 P: já tem uma base? quais são os caminhos você quer percorrer?
 B: como assim?
 P: assim, vai pensar no Brasil, fora do Brasil,
 B: no Brasil
 P: no Brasil, certo e por que esse tema?
 B: porque assim, tem relação com o tema do Enem do ano passado e eu acho inclusive que fiz uma redação boa e eu gostei muito
 P: e pensar sobre o tema, você acha que ajuda a esclarecer mais, de repente?
 B: ajuda, ajuda a gente a repensar, porque às vezes pensamos que não somos intolerantes como alguns são, mas acabamos sendo também e aí, eu tive essa ideia
 P: tá certo, tá bom
 /.../

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Os enunciados a seguir (63, 64, 65 e 66) ilustram Mylleny, Franco e a professora conversando sobre a escrita e sobre a atividade proposta. Quando questionada pela professora sobre o papel da escrita, Mylleny concordou que essa modalidade tinha o papel ou poder de ajudar às pessoas a se expressarem melhor, porque entendia que a escrita não tinha sentido se fosse somente um ato mecânico, como podemos observar com a leitura do trecho da aula exposto no enunciado 63, a seguir.

E63: Trecho da aula do dia 04/05/2017.

/.../
 P: e vocês, como estão?
 M: eu pesquisei aqui e já tava começando a fazer
 P: certo e depois você quer dizer mais ou menos como você entendeu?
 M: sim
 P: pode ser? e vocês já entenderam o que é uma narrativa? já fez a pesquisa?
 M: sim, eu dei uma olhadinha no meu celular
 P: quer falar? quer falar?
 M: sei lá, professora, falar o quê?
 P: o que você entendeu, pra que ela serve, como é que ela é feita, onde é veiculada, qual é o impacto que ela tem, se ela ajuda alguém ou não, se ela tem esse poder, se ela tem essa intenção
 M: acho que a intenção é essa, né, de ajudar,
 P: ajudar?
 M: ajudar, porque escrever só por escrever, que sentido tem?
 /.../

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

No enunciado 63, vemos a estudante Mylleny discutindo com Franco a respeito da possibilidade do diálogo que a escrita, em sua opinião, possibilita. Em

oposição, Franco expõe seu ponto de vista bem mais radical que o de Mylleny e critica o uso da mídia digital e da escrita de narrativas digitais que, em sua opinião, favorecem a reprodução e disseminação do discurso de ódio através de postagens na internet.

A partir da leitura do enunciado 63, entendemos que a professora construiu práticas de leitura e escrita com os estudantes oportunizando-lhes refletirem a respeito de temas que seriam abordados em suas produções textuais e outros relacionados. E quando a professora fazia o atendimento individual ou em grupo, como no caso do referido enunciado, ela mostrava-lhes que eles poderiam expressar seus posicionamentos e até debater com ela, desconstruindo ou reforçando seus argumentos, em um trabalho conjunto. Ao ouvir os seus estudantes, deixá-los elaborar e defender seus pontos de vista, a professora atuava de modo correspondente à perspectiva dos letramentos, mostrando-lhes que os conhecimentos que eles detinham eram importantes para a sala de aula e para as práticas desenvolvidas naquele contexto.

A professora propôs a atividade de produção escrita através da qual os estudantes responderam de modo responsivo, porém isso ocorreu muito antes, durante o momento em que a professora foi até os estudantes para fazer atendimento individual e pode ouvir as reflexões deles a respeito dos temas sobre os quais eles escreveriam.

E64: Trecho da aula do dia 04/05/2017.

/.../

M: acho que a intenção é essa, né, de ajudar,

P: ajudar?

M: ajudar, porque escrever só por escrever, que sentido tem?

F: mas nem sempre, porque tem gente que usa o discurso de ódio e usa a narrativa digital pra isso, porque a mídia digital tá aí, você pode fazer vídeos, fotos e em cima disso produzir um texto com a sua ideia ou a sua vivência e passar pra pessoa

M: sim, mas mesmo assim tem um sentido, mesmo que seja negativo

F: então, tem um sentido

M: se eu tenho aquele, aquele esse post negativo, eu posso de alguma forma tentar melhorar, prevenir, não sei, a senhora tá entendendo o que eu tou querendo dizer?

P: tou entendendo sim

M: eu acho que mesmo que seja negativo, tem um sentido, independente

/.../

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

No enunciado 64, a professora insere na discussão a frequência com que algumas pessoas fazem postagens em redes sociais para provocar debates ou reflexões. Franco e Mylleny insistem na existência dos discursos de ódio e no surgimento de debates entre os internautas após as postagens que veiculam discursos de ódio. Franco os chama de debates, enquanto Mylleny, mais branda, de diálogos, os quais Franco acha difíceis de ocorrer entre algumas pessoas que ele considera “extremistas” e “de mente bem travada”, porém Mylleny insiste que a publicação digital pode alcançar um público formado por pessoas mais maleáveis que as que Franco considera de “mente bem travada”.

Da leitura deste enunciado depreendemos que Franco e Mylleny sentiram-se bastante confortáveis em expressarem seus pontos de vista com relação ao assunto escolhido, demonstrando responsividade ao que a professora havia proposto e além disso, mostra como a escolha dos temas pode ser carregada de ideologia, quando os estudantes discutem sobre os discursos que são reproduzidos na internet e ainda, quando refletem a respeito do papel social que as mídias digitais desempenham.

E65: Trecho da aula do dia 04/05/2017.

/.../

P: eu fico pensando naquelas pessoas que gostam de facebook, que fazem algumas postagens veiculando o discurso de ódio aí de vez em quando eu vejo e aí eu vejo algumas pessoas rebatendo

M: rebatendo

P: que é o que você tá tentando

M: é isso

P: então, tentando rebater, tentando fazer com que a pessoa reflita e veja, não é assim, você tem o seu ponto de vista mas não pode agir dessa maneira, não é?

D.M.: oh professora, a senhora vem cá?

P: eu vou, eu vou aí...

P: aí, é nesse sentido que você tá falando?

M: sim, ainda mais porque se não tivesse, professora, esse discurso de ódio como é que a pessoa ia, tá ligado, como é que eu posso dizer debater entre a e b?

F: diálogo?

M: sim

F: é difícil porque geralmente uma pessoa que tenha essa mentalidade de ser extremista, e criar um discurso de ódio geralmente tem a mente bem travada

P: fechada

F: pequena e fechada

P: ela tem as ideias muito fechadas

M: mas tem outras pessoas que podem ver, pô

/.../

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Ainda no enunciado 65, Mylleny reitera a relevância do diálogo e assume ser possível que algumas pessoas que não tenham a mente tão pequena leiam as publicações na internet e modifiquem suas opiniões, sejam passíveis de mudança, como podemos observar na fala de Mylleny, retirada do enunciado 63:

[..] mesmo que não consiga atingir essa pessoa de mente pequena, tem outras pessoas ali que tão lendo que já, tá ligado, começa a ver de uma forma diferente, tipo eu posso pensar de uma forma mas a pessoa que escreveu, eu posso mudar meu pensamento (Fala de Mylleny, retirada do enunciado 63).

No enunciado 66, Franco reforça que algumas discussões, como as que surgem em torno das preferências por um time de futebol e não por outro, se constituem em um modo de propagar o rancor entre as pessoas que discordam de opiniões divergentes umas das outras. Enquanto isso, Mylleny defende que há algumas pessoas mais flexíveis quanto à mudança de opinião. Ela considera isso possível ao sugerir que, a depender da conduta e dos atos de linguagem daqueles que produzem blogs, podem influenciar não a todos, mas a uma parcela de seus interlocutores, os leitores de blogs. A partir da leitura dos enunciados 63, 64, 65 e 66, percebemos que Franco e Mylleny expressam responsividade tanto com relação à professora e ao que ela solicita, como no diálogo estabelecido entre eles e ela durante a orientação a respeito da prática discursiva proposta pela professora. Também fica visível a consciência que Franco e Mylleny apresentam acerca do seu papel como cidadãos e da responsabilidade que adquirem quando escrevem e publicam na internet, assim como em discussões cotidianas como sujeitos de linguagem que são.

Enquanto os dois expressam seus pontos de vista, a professora chama atenção para a possibilidade de reflexão e para a existência de outro posicionamento, como na discussão sobre preferências por times de futebol. Embora a professora se posicione em favor da reflexão dos estudantes, ela faz isso minimamente. Do local de onde ela fala e de acordo com a perspectiva teórica na qual ela se baseia para este estudo, objetivando refletir a respeito de sua prática e ainda, analisar como os estudantes reagem e respondem aos seus questionamentos, seria muito mais adequado se ela se posicionasse mais nas discussões que ela propõe, participando mais dos diálogos entre os estudantes

sobre as narrativas digitais. Assim, se a professora tivesse se posicionado mais, ela teria agido de modo mais responsivo com relação aos estudantes, emitindo sua opinião, porém, talvez ela tenha atuado dessa maneira por entender que assim seria mais fácil mostrar aos estudantes que era importante ouvir as vozes deles e menos a dela, porque ela não era a única detentora do conhecimento.

E66: Trecho do dia 04/05/2017.

/.../F: é difícil porque geralmente uma pessoa que tenha essa mentalidade de ser extremista, e criar um discurso de ódio geralmente tem a mente bem travada
 P: fechada
 F: pequena e fechada
 P: ela tem as ideias muito fechadas
 M: mas tem outras pessoas que podem ver, pô
 F: aí eu vi que fazer a pessoa fora da caixa, é, requer palavras certas, aí às vezes realmente o pessoal que entra num blog aí começa a criar uma discussão maior “não, tira aquilo, isso tá errado, aí usam de meios inábeis
 P: meios... inábeis?
 F: aham
 P: certo
 F: e ... tentar passar a visão correta praquela pessoa e acaba dissipando mais ainda a raiva daquela pessoa, porque é fácil você chegar assim, você não gosta do sport e dizer ah, eu não gosto do sport clube do recife, o sport é ruim e tudinho e não argumentar de uma forma certa pra você entender o porquê.
 P: sim, refletir, pensar no outro, não é, tentar ver como é a posição do outro com relação ao time
 F: é, o tema, qualquer tema que seja
 M: mas eu acho que, mesmo que não consiga atingir essa pessoa de mente pequena, tem outras pessoas ali que tão lendo que já, tá ligado, começa a ver de uma forma diferente, tipo eu posso pensar de uma forma mas a pessoa que escreveu, eu posso mudar meu pensamento
 F: ah, isso é
 M: e de certa forma modifica as pessoas
 P: então de certa forma vai influenciar a vida de outros, não é, agora o problema é aquele digital, o autor da plataforma digital, já tá com o discurso muito num é, com a ideologia muito marcada
 M: é
 F: hoje em dia, a internet influencia muito, principalmente os jovens
 /.../

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Analisando os diálogos entre a professora Carmem, Myllyny e Franco, podemos observar a responsividade de Franco como posições mais extremistas, quando insiste na falta de diálogo entre os sujeitos de linguagem e Myllyny mais flexível, insistindo no poder do diálogo. Referente à conduta da professora, a partir da análise dos enunciados de 63 a 66, percebemos que ela pouco se expressa sobre as afirmações dos estudantes, possivelmente, porque quer ouvir mais os estudantes, como já dissemos. Porém, como ela atua na maioria das vezes conforme a perspectiva de letramento, esperávamos que ela aproveitasse mais as interações com os estudantes para discutir questões com eles e, assim, contribuir

mais com o aprendizado deles acerca dos temas, da construção do gênero, o domínio de aspectos da escrita, entre outras questões. Entretanto, como já foi mencionado anteriormente, a professora oscila entre a perspectiva de ensino tradicional e a de letramento e reconhece que precisa se aprofundar mais a respeito desta perspectiva, para que sua avaliação sobre sua atuação seja mais adequada e proveitosa para o processo de aprendizagem dos estudantes com os quais ela mantém contato.

A responsividade dos estudantes é manifestada de diversas maneiras, como demonstram dados coletados em dois dias seguidos de aulas que ocorreram em um sábado, quando houve reposição, e em um dia de quinta-feira. Em função de uma aula ter dado continuidade a outra, comentaremos detalhadamente a respeito dos dois dias seguidamente.

Na aula em que houve reposição, em uma manhã de sábado, a professora reuniu duas turmas: a do turno vespertino e a do turno matutino. Alguns estudantes avisaram que não poderiam ir, por motivos diversos, como trabalho e aula em outra instituição de ensino no mesmo horário³². A professora começou a aula expondo no projetor textos para analisar as sequências tipológicas com os estudantes e chamou-lhes a atenção para a estrutura do texto, seu conteúdo e sua forma, além de apontar para a linguagem empregada. Ela questionava aos estudantes quais seriam os efeitos de sentido de cada texto e a sua função social, bem como fez uma contextualização dos textos, perguntando-lhes qual seria o provável público aos quais os gêneros em estudo se destinavam e em quais condições de uso e de produção, porque ela queria que eles entendessem que as sequências são constitutivas dos gêneros discursivos, que, por sua vez, fazem parte do cotidiano dos sujeitos de linguagem.

³² Considerando que a reposição das aulas é prioritariamente marcada para o turno da manhã para garantir a segurança dos estudantes e da professora, devido ao fato de o Campus ser situado em um local que não oferece muita segurança nos fins de semana e a grande maioria dos estudantes usar o transporte público para se deslocar até o Campus, as aulas de reposição são sempre com as duas turmas e não são gravadas, pois a turma da manhã não faz parte da turma selecionada para a pesquisa. Assim sendo, reiteramos que a turma não respondeu ao questionário sociocultural, não assinou o TCLE e não autorizou as gravações de suas participações nas aulas e por esse motivo, o registro decorrente desse dia resumiu-se às memórias da professora em seu diário.

À medida que eles se adaptaram ao fato de estarem com outra turma na mesma aula, começaram a entender a dinâmica da aula e se mostraram mais propensos às análises, participando mais e com menos inibição, passaram a dar exemplos de outros gêneros e perguntaram à professora se alguns poderiam apresentar mais de uma sequência tipológica. Muitas vezes, quando ela ia responder, alguns já respondiam em seu lugar. A professora percebeu que isso causava certo incômodo naqueles que esperam que somente o professor apresente a resposta. Seriam resquícios do tipo de métodos de ensino que eles já vivenciaram em outros momentos? Outros já viam a atitude de deixar que os estudantes respondessem como algo positivo, porque denotava que a construção do saber não estava centrada somente na professora, que abria espaço para todos se expressarem. Também ficou perceptível a satisfação de alguns quando a docente, em vez de responder à questão, dizia que iriam construir aqueles conceitos ou aquelas respostas juntas. Ela disse-lhes que, ao final, eles iriam ler as definições, mas que o caminho mais fácil nem sempre é o que proporciona o crescimento.

A professora percebeu uma certa pressa da parte de alguns estudantes que não queriam esperar pelos outros, no sentido de aguardar que ela respondesse ou que confirmasse a resposta. Parecia que faltava-lhes paciência e um pouco de empatia pelo outro, por não quererem esperar pelo momento da construção do saber coletivo, esquecendo que cada um tem um ritmo de aprendizado e desenvolve seu raciocínio de uma maneira. Os estudantes tiveram um papel fundamental nesta aula porque não somente puderam construir os conceitos, como ofereceram novos exemplos e discutiram sobre a classificação existente, explicando uns aos outros e construindo os conceitos com a professora. Agindo assim, a professora apoiou-se em Freire (1996), pois não queria que eles memorizassem o seu discurso, nem queria somente transferir informações a eles, como o autor tanto criticou, quando classificou a educação como bancária. Ela esforçou-se para que eles se empenhassem em compreender e construir coletivamente os conceitos pretendidos durante a aula, mesmo sentindo que alguns gostariam que ela expusesse logo os conceitos, como podemos observar em um trecho do diário da professora no enunciado 67 a seguir.

Enunciado 67 - Diário da professora Carmem da aula de 16/03/2017.

Percebi nessa aula que se sobressaiu a vontade de alguns estudantes de se depararem com algo determinado, exato e pré-definido, parecendo uma herança do letramento autônomo [...] embora a definição de letramento ideológico seja, na minha humilde opinião, a ideal, a que vai proporcionar ao estudante o desenvolvimento do raciocínio e um melhor aprendizado, nem sempre é fácil de ser incorporada, principalmente quando você é a professora que lida com estudantes que esperam que você assuma a postura de professor que tem respostas prontas para tudo e ainda, que gosta e defende ações pautadas no letramento autônomo em sala de aula.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

A professora usou os textos para construir os conceitos de texto, de textualidade e, em seguida, analisar os efeitos de sentido dos textos exibidos e ainda, as sequências tipológicas presentes em cada texto analisado, e explicou repetidamente os conteúdos aos estudantes com a finalidade de alinhar seu discurso didático com o seu planejamento, como Kleiman (1997) sugere.

A professora, em correspondência com a reflexão de Kleiman, com o intuito de ser coerente com o que havia se proposto a fazer quando elaborou o planejamento das aulas e o planejamento da pesquisa, buscou adotar uma prática docente em correspondência com uma agente de letramento, construindo o conhecimento conjuntamente com seus estudantes. Os conceitos construídos pela professora com os estudantes correspondiam às noções de texto (verbal e não verbal), as sequências tipológicas: narrativa, injuntiva, expositiva, descritiva e argumentativa. Essa abordagem em sala foi sobre conteúdos previstos na ementa do componente curricular que estava lecionando. Porém ela acreditava estar atuando sob a perspectiva de letramento quando, em vez de realizar uma aula meramente expositiva, mostrar os conteúdos, os exemplos e depois aplicar a atividade, começou pela análise dos exemplos para construir em conjunto os conceitos e somente depois exibi-los no projetor. A seguir, alguns exemplos dos textos que foram utilizados na aula em que houve a discussão a respeito das sequências tipológicas.

Figura 5 - Sequência tipológica 1, de Bill Waterson.



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Figura 6 - Sequência tipológica 2, Salmo 23 de Davi.

O SENHOR é o meu pastor, nada me faltará. Deitar-me faz em verdes pastos, guia-me mansamente a águas tranquilas. Refrigerar a minha alma; guia-me pelas veredas da justiça, por amor do seu nome. Ainda que eu andasse pelo vale da sombra da morte, não temeria mal algum, porque tu estás comigo; a tua vara e o teu cajado me consolam. Preparas uma mesa perante mim na presença dos meus inimigos, unges a minha cabeça com óleo, o meu cálice transborda. Certamente que a bondade e a misericórdia me seguirão todos os dias da minha vida; e habitarei na casa do Senhor por longos dias.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

A aula do dia 16 de março foi uma continuação da aula anterior. A professora expunha o texto no projetor e pedia que eles o analisassem, respondendo a perguntas a respeito do público, do local onde ele circulava e quais sequências tipológicas predominavam naquele texto, que era produzido com uma finalidade tal, que devia ser observada e percebida por eles. No momento da correção, ela escrevia as respostas no quadro e alguns lhe solicitaram as conceituações exatas das sequências tipológicas, porém a professora explicou que um dos objetivos era construir as definições com eles a partir dos aspectos analisados. Somente após as correções das atividades, os slides que continham as definições foram exibidos, e eles demonstraram tamanha satisfação em ler aqueles conceitos por escrito, porque se assemelhavam com os que eles haviam construído. Ou seja, a exibição dos conceitos por escrito trouxe a confirmação para os estudantes de que eles haviam construído os conceitos anteriormente de forma correspondente ao que a professora expôs.

Naquele dia, alguns estudantes que eram mais participativos ficaram mais taciturnos e a professora julgou que esse comportamento devia-se ao fato de eles não terem entendido as explicações que apresentou. Enquanto um grupo de estudantes se antecipava e sempre respondia a todas as questões, outro grupo não tinha tempo de raciocinar e responder, pois o grupo já havia fornecido todas as respostas. Quando isso acontecia, a professora precisava lembrar ao estudante que havia um tempo para que todos lessem o enunciado e conseguissem refletir. Também ela afirmou que, quando uns respondiam imediatamente, havia duas possibilidades: a primeira, de suggestionar o colega que ainda estava desenvolvendo seu raciocínio ou até com dúvidas sobre a melhor opção de resposta; a segunda possibilidade seria de atrapalhar a leitura e o entendimento do colega. Ela pediu então àqueles que agiam dessa forma que esperassem o momento da correção coletiva, para que a compreensão fosse efetivada por todos.

Mediante a análise dessas ações da professora, percebemos a sua preocupação com o entendimento dos estudantes sobre o tema abordado e também com a construção do conhecimento através das interações realizadas, em correspondência com o entendimento de Bakhtin (2011 [1952-53]), para quem “os próprios limites do enunciado são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso” (2011 [1952-53], p. 298-299). Essa alternância verifica-se por meio das diversas reações do falante que incluem réplicas aos enunciados dos sujeitos, os quais ressoam enunciados de outros sujeitos e que podem representar ironias, indignações, satisfação, concordância e assimilação com os discursos dos outros. Bakhtin também aborda sobre a necessidade de olharmos para a relação entre os falantes de modo mais abrangente, considerando as relações que se estabelecem não somente entre o falante e o ouvinte, mas de maneira contextualizada, pensando no enunciado como “um elo na cadeia da comunicação discursiva e da relação com outros enunciados a ele vinculados” (BAKHTIN, 2011 [1952-53], p. 299).

Dentro da esfera comunicativa, verifica-se em algumas culturas e em algumas práticas discursivas como, por exemplo, as realizadas em sala de aula, as frequentes tomadas de turno entre os falantes. Entendemos que essa tomada antecipada de turno fornecendo a resposta à pergunta feita pela professora muitas vezes atrapalha o raciocínio daquele estudante que ainda está processando a

pergunta. Sabendo disso, a professora discutiu com eles essa conscientização, porém não objetivava controlar nem tolher o direito à manifestação da opinião dos estudantes. Suas orientações visavam motivá-los a estabelecer uma interação com expressão da solidariedade com o outro. Para isso, aqueles que respondiam às questões mais rapidamente precisariam aguardar os colegas a construir seu raciocínio, ainda que mais lentamente que eles.

Verifica-se também que a professora consegue observar a responsividade dos estudantes não somente através de palavras, mas também de gestos e de olhares quando explicava a atividade proposta. Alguns desses olhares foram entendidos pela professora como indicadores de certa insatisfação com relação ao modo como ela conduziu a atividade proposta. Nesse sentido, entendemos que há maneiras de expressar o contentamento ou o descontentamento que extrapolam o verbal. Os gestos, as ações e as reações dos estudantes correspondem a essas maneiras e são percebidos em alguns momentos pela professora, que entende essas manifestações como formas de compreensão ativa. O enunciado 68, retirado de um dos diários da professora, reproduz um pouco das compreensões dela acerca das orientações adotadas durante as aulas, nos momentos de atividade, sobretudo quando os alunos pediam repetitivamente que ela apresentasse as respostas antes da reflexão deles. Essa solicitação dos alunos era frequente, porém ela procurava manter-se coerente com as concepções que adotava e construía com eles os conceitos, definições, categorias durante a execução de cada atividade.

Enunciado 68: Retirado do Diário da professora Carmem da aula de 16/03/2017.

Percebi nessa aula que se sobressaiu a vontade de alguns estudantes de se depararem com algo determinado, exato e pré-definido, parecendo uma herança do letramento autônomo. Pensei que estava vivendo na prática o que eu havia lido há poucos meses e passou a fazer sentido o que eu estava estudando. Ao mesmo tempo, fiquei confusa, porque embora a definição de letramento ideológico seja, na minha humilde opinião, a ideal, a que vai proporcionar ao estudante o desenvolvimento do raciocínio e um melhor aprendizado, nem sempre é fácil de ser incorporada, principalmente quando você é a professora que lida com estudantes que esperam que você assuma a postura de professor que tem respostas prontas para tudo e ainda, que gosta e defende ações pautadas no letramento autônomo em sala de aula.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2017.

O diário da professora revela que o modelo autônomo de letramento aparentava ser mais familiar para alguns estudantes. Isso é percebido quando comenta que os estudantes ansiavam pelas respostas prontas, sem privilegiarem a reflexão e o processo de aquisição do conhecimento. A constatação dessa

preferência dos estudantes pelo modelo de letramento e o desejo de mudança e a vontade de ser bem sucedida em seu planejamento levava a professora à insegurança. Essa oscilação, muito provavelmente, era também consequência das muitas vozes que permeavam a sua constituição como sujeito de linguagem. Essas vozes correspondem ao conceito de polifonia de Bakhtin (2005 [1963]). Para esse autor,

O nosso discurso da vida prática está cheio das palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas (BAKHTIN, 2005 [1963], p.195).

Quando a professora assume que tem consciência de que atua oscilando entre os modelos autônomo e ideológico de letramento, percebemos que, ao admitir esse comportamento, ela já se encontra atuando mais na perspectiva do letramento ideológico, que apresenta-se de modo mais flexível e voltado para o aprendizado a partir do aproveitamento do conhecimento anterior do estudante. Conforme Kleiman (2008a) esse modelo de letramento “leva em conta a pluralidade e a diferença, faz mais sentido como elemento importante para a elaboração de programas dentro dessas concepções pedagógicas” (KLEIMAN, 2008a, p. 57). Além disso, esse modelo de letramento não centraliza a informação na figura do professor, que não é o único detentor do conhecimento. Assim, essa perspectiva permite à professora fazer uso dos seus conhecimentos adquiridos, ainda que correspondentes a outra perspectiva. Cabe a ela atuar de modo que consiga dirimir esses conflitos e fazer uso da perspectiva que se apresente como mais viável para a efetivação do seu trabalho como responsável pela construção do conhecimento dos estudantes e seus também.

Essa oscilação se deve à formação anterior da professora e às exigências e determinações da escola e do sistema educacional, dos quais ela não conseguia se desvencilhar totalmente, ainda estava em processo de mudança e não se sentia com bastante segurança, considerando a educação formal e tradicional que recebeu quando frequentou a escola e a universidade, aproximando-se bastante da fundamentação teórico-metodológica da Linguística Textual, como descreve a caracterização da professora, na seção de metodologia deste trabalho:

A formação da professora no curso de Letras se encaminhou para a área da análise de Gêneros Textuais, tendo feito pesquisas no PIBIC e cursado Mestrado ambos na Universidade Federal de Pernambuco, estabelecendo um diálogo com a área da Linguística de Texto. (A professora pesquisadora Carmem, p. 91).

Corroborando para a oscilação da professora, havia as exigências que deveria cumprir acerca da determinação da ementa do Plano Pedagógico do Curso no qual ela lecionava e desenvolveu a pesquisa, preconizando a abordagem dos seguintes conteúdos:

Leitura e produção de textos, abordando diferentes gêneros e tipos textuais, com o objetivo de efetivar uma comunicação coesa, coerente e argumentativa; desenvolvimento da capacidade de compreensão e interpretação de textos relacionados à esfera acadêmica de computação gráfica; aprimoramento da produção textual, considerando os gêneros recorrentes no ambiente acadêmico-profissional de computação gráfica (PPC de CG, no prelo)

Vale ressaltar que a professora entende que precisa, em sua prática, apresentar uma maior correspondência com o modelo ideológico de letramento, porém, em alguns momentos, demonstra insegurança nessa transição e reconhece que oscila entre os dois modelos de letramento. Para sentir-se mais segura em sala de aula, compreende que precisa estudar mais, para sentir o respaldo da fundamentação teórica e, assim, desempenhar um trabalho que julgue satisfatório, como vemos no enunciado 66.

E69: Diário da professora Carmem da aula de 16/03/2017.

Confesso que fiquei um pouco confusa, porque ao mesmo em que defendo o modelo ideológico, não consigo me libertar totalmente do letramento autônomo, que fez parte de toda minha formação escolar e acadêmica. Naquele dia me recordei de como fui ensinada, das aulas que eu tive no período escolar, das posturas dos professores e de como eles agiam e de como a lembrança desse modelo de letramento ainda é tão viva na minha mente e como isso transcende as minhas práticas. É aí que percebo que preciso estudar muito e praticar bastante, para conseguir ter a firmeza e a leveza de quem sabe o que quer e o que está fazendo em sala de aula, sustentada por posicionamentos teóricos que sejam adequados à minha prática. Eu tive vontade de mostrar logo as respostas e as definições para eles, assim como tinha sido feito em algumas aulas que eu assistia.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2017.

Nesse enunciado 69, observamos como a professora analisa as suas práticas e tenta ressignificá-las para poder desenvolver um trabalho que a deixe mais satisfeita, fundamentada pelas teorias e concepções com as quais se identifica. Para tanto, ela reconhece que precisa estudar mais e isso pode ser entendido como um desdobramento dos efeitos da formação do professor, prática tão relevante para o

desenvolvimento de seu trabalho como professora. Referente à formação do professor, Tinoco (2008) defende:

[...] um modelo de formação e ação docente que se aproxime de um aprendizado cooperativo, em que tempos, espaços, informações, conhecimentos e culturas são compartilhados com agentes escolares e não-escolares. Esse modelo, flexível e adaptável, requer do professor-formador e do professor em formação a postura de um pesquisador: aquele que toma a prática profissional – na pluralidade que a constitui – como um de seus objetos de reflexão (TINOCO, 2008, p.223).

Outro dado relevante no enunciado 69 é a declaração da professora de que não consegue se libertar do letramento autônomo com o qual ela considera ter fundamentado a sua prática pedagógica durante o período escolar e em parte de sua formação acadêmica. Entendemos que um pouco dessa dificuldade atribui-se ao fato de esses saberes constituírem-se como parte de sua formação e, por sua vez, corresponderem a conhecimentos que a constituíram como sujeito, assim como outros saberes que começam a ser constitutivos de suas experiências como professora. A esse respeito, Tardif (2002) afirma:

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Nessa perspectiva, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam em grande parte de preconcepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar (TARDIF, 2002, p. 72).

Assim sendo, julgamos difícil dissociar os conhecimentos, experiências e crenças, ou seja, os saberes construídos antes da formação como docente dos saberes aprendidos na academia e nas formações posteriores a ela, porque entendemos que todos eles convergem para a formação do sujeito professor como um todo e estão imbricados na constituição da docência do sujeito professor. Esses saberes anteriores e posteriores formam uma ampla rede de diálogos na constituição da professora e promovem alterações em sua atuação pedagógica.

Os próximos dados selecionados para análise compreendem produções textuais dos estudantes resultantes de uma pesquisa sobre narrativas digitais e de uma produção individual de blogs com temas livres, em que os estudantes puderam

escrever a respeito de assuntos que eles consideraram mais adequados para o momento. Esses dados foram escolhidos por demonstrarem a atuação da professora como agente de letramento e por ilustrarem a responsividade dos estudantes ao que a professora propunha. Nessa atividade a professora analisou a maneira como os estudantes expuseram seus pontos de vista desde o momento da escolha do tema da narrativa a qual produziram e observou as diferentes maneiras como eles responderam ao que foi solicitado. Alguns com o texto em si, e outros com mais recursos, aliando textos e imagens relacionadas ao tema da narrativa produzida.

A primeira produção é de Vasco, que emitiu seu posicionamento sobre a atividade japonesa chamada de *cosplay*, através da qual os participantes se fantasiam representando personagens de suas histórias favoritas. Assim, as pessoas usam fantasias de seus personagens favoritos em feiras ou nas ruas, como pode ser lido no trecho do blog de Vasco, que alega ter descoberto aspectos “interessantes e bastante peculiares sobre a cultura deles”, que “saem nas ruas com o *cosplay* de seu respectivo personagem favorito” e, ainda, o autor complementa: “percebi de cara que se isso fosse feito no nosso país geraria um certo incômodo nas pessoas por fugir de um ‘padrão social’”, como vemos em E70:

E70: Trecho do Blog de Vasco

[...] fui pesquisar sobre e descobri muitas coisas interessantes e bastante peculiares sobre a cultura deles por exemplo os Japoneses amão Animes e saem nas ruas com o *cosplay* de seu respectivo personagem favorito, percebi de cara que se isso fosse feito no nossa país geraria um certo incômodo nas pessoas por fugir de um “padrão social”³³.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2017, disponível em: <https://omelhortrabalhoquevocerespeita.wordpress.com/2017/05/04/20/>

Vasco apresenta um aspecto da vida social dos japoneses (o fato de amarem animes) e os relaciona a aspectos da vida social dos brasileiros, que não consideram cultural que as pessoas saiam às ruas vestidas tais quais seus personagens favoritos em qualquer época do ano, o que, segundo Vasco, “geraria um certo incômodo nas pessoas por fugir de um ‘padrão social’ (grifo do autor).” Dessa maneira, ao problematizar aspectos de duas culturas diferentes por meio de ações de linguagem, como a sua produção textual veiculada em um meio digital,

³³ Como já foi explicado em nota de rodapé de número 32, não foi feita a correção das produções textuais dos estudantes transcritas neste trabalho.

entendemos que o autor do blog conseguiu problematizar aspectos da vida social através da linguagem, a partir da proposta da professora, que atuou em consonância com a perspectiva de LA, que tem como uma de suas propostas basilares “a problematização da vida social, na intenção de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial” (MOITA LOPES, 2006, p. 102), com o intuito de propor a “problematização da vida social, na intenção de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial”.

Diferente de Vasco, Mylleny, decidiu abordar o tema da violência contra a mulher, através da qual percebemos um desdobramento da problematização de um aspecto da vida social, “uma realidade que vem alcançando uma escala imensurável” através de uma prática discursiva que resultou na produção de uma postagem em um blog. A seguir, no enunciado 71, podemos ler trechos do seu posicionamento a respeito do tema, que ela considera “de extrema importância”, mas, em oposição, ela afirma que “muitas pessoas acham que é uma besteira”,

Enunciado 71: Retirado do Blog de Mylleny

Embora seja um assunto de extrema importância, muitas pessoas acham que é uma besteira retratar a violência sofrida pela população feminina. A violência contra as mulheres é uma realidade que vem alcançando uma escala imensurável. Mulheres são mortas a toda hora pelo simples fato de serem mulheres.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2017, disponível em: <http://msrefletir.blogspot.com.br/2017/05/violencia-contramulher.html>

A partir da análise do que foi exposto no enunciado acima (E71), percebe-se a emissão de valorações da autora quando escolheu discorrer sobre o tema da violência contra a mulher; quando problematizou essa questão e quando estabeleceu diálogos com outros discursos veiculados na sociedade. A estudante decidiu abordar um tema que se configura em uma questão social que equivale a um problema de segurança pública nacional, o da violência contra a mulher. Observamos que uma postagem em um blog pode desempenhar funções sociais como a de protestar, de alertar seus leitores para a realidade e, ainda, para modificá-la. E tudo isso a partir de uma prática discursiva segundo a perspectiva do letramento, a qual “extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita” (KLEIMAN, 2008, p. 20).

O modo como Vasco e Mylleny se posicionaram em um ambiente virtual mostra que algumas práticas discursivas não se resumem aos limites espaciais da instituição de ensino, indo para além dela. Eles fizeram uso da liberdade discursiva para tratar de temas sociais por meio da fusão entre os ambientes virtual e a sala de aula, os quais possibilitaram o registro da responsividade dos estudantes e promoveram a reflexão da professora-pesquisadora. Através da produção escrita, os estudantes deram visibilidade aos seus posicionamentos, emitindo juízos de valor em vez de mera reprodução de discursos outros. Essas expressões dos estudantes nos blogs podem promover o surgimento de tribos, com a identificação de um sujeito de linguagem com o texto do outro (BUZATO, 2009): movimento tipicamente verificado entre os sujeitos leitores. Além disso, as práticas situadas com o uso da tecnologia serviram aos propósitos dos sujeitos de linguagem e estimularam a liberdade e possibilidades de discussões sobre questões sociais e de linguagem em ambientes virtuais.

Outro modo de responsividade dos estudantes ocorreu quando a professora, ciente que os estudantes haviam assistido a filmes em grupo no componente curricular Roteiro, trouxe a discussão a respeito dos filmes para a aula. Divididos em grupos, eles responderam a questões sobre o gênero discursivo presente no filme e sobre elementos da narrativa. Além disso, o enredo do filme poderia se relacionar com outros textos existentes, para fazerem uma introdução ao estudo da Intertextualidade, propriedade da textualidade mencionada pela professora no momento da explicação da atividade, reproduzida no enunciado 72:

E72 - Atividade 1, do dia 06/04/2017, sobre os filmes assistidos em "Roteiro".

Em grupos, respondam:

- 1- Qual filme vocês escolheram para assistir no componente curricular de roteiro?
- 2- Quais são os elementos da narrativa presentes no filme escolhido (tempo, espaço, enredo, personagens principais, narrador-personagem ou narrador-observador)?
- 3- O filme apresenta diálogos com outros filmes ou outros textos?
- 4- Escreva uma resenha sobre o filme assistido (mínimo de 20 linhas).

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

As folhas de respostas de um grupo de estudantes à atividade proposta podem ser conferidas a seguir, nas figuras 7 e 8.

Figura 7 - Folha 1 de respostas do grupo de Matias, Márcia, Mariana, Andreia e Janaína.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Figura 8 - Folha 2 de respostas do grupo de Matias, Márcia, Mariana, Andreia e Janaína.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Analisando a folha 2 de respostas na figura 8, especificamente com relação à pergunta quatro, verifica-se que a professora determina uma quantidade específica de linhas, o que demonstra a repetição de uma orientação do ensino tradicional, tendo em vista que uma exigência dessa maneira não corresponde à perspectiva de letramento, assim como o modo como foi proposta da resenha sem uma discussão prévia sobre o gênero nem uma motivação explícita para a produção. No que tange à resposta fornecida pelo grupo, percebe-se que correspondeu ao que foi solicitado. Uma vez que o gênero Roteiro estava sendo explorado em um componente curricular cursado concomitantemente ao Português Instrumental e ainda por fazer parte do rol de gêneros narrativos os quais vêm sendo estudados desde a época escolar, a professora julgou as perguntas daquela atividade de fácil compreensão e entendeu que eles não apresentariam dificuldades em respondê-las, pois o seu conteúdo era mais técnico.

O momento de os estudantes emitirem um posicionamento mais expressivo seria consolidado na última questão, que pedia uma resenha sobre o filme a que foi assistido pelo grupo. Essa questão abriu espaço para a discussão de uma gama de valores a respeito dos temas tratados nos filmes e as decisões do grupo sobre o conteúdo a ser abordado na resenha já refletem seus posicionamentos com relação ao filme. O grupo de Matias, Márcia, Mariana, Andreia e Janaína selecionou para análise um filme cujo enredo tratava da competição entre dois personagens (Woody e Buzz Lightyear, de Toy Story) que futuramente tornaram-se amigos, porém decidiu não se aprofundar a respeito do processo vivenciado pelos personagens até quando construíram e solidificaram a amizade. Esse fato foi apenas mencionado na resenha, mas poderia ter sido abordado pela professora em um momento posterior, para que eles ampliassem a discussão sobre a importância do tratamento que se dá aos amigos nas relações exibidas em filmes cujo público principal é o infantil, que ainda está em formação e aprende também com os exemplos que lhes são transmitidos através do cinema e da televisão.

Discutiremos agora aspectos observados a partir de uma atividade proposta pela professora na qual alguns estudantes demonstram, de certa forma, dificuldade

em produzir o texto solicitado pela professora, a qual não conduziu de modo satisfatório a prática situada, tanto por não perceber que falhou em suas explicações e deixou alguns com dúvidas, como por não atuar conforme a perspectiva de letramento que ela adotou para a realização da pesquisa, como podemos observar no enunciado 73, a seguir.

E73 – Diário da professora do dia 09/03/2017

Quando fui explicar a atividade avaliativa que consistia em uma produção individual de um comentário a respeito dos exemplos analisados em sala, mostrei que havia impresso exemplares dos textos analisados anteriormente e os estudantes puderam escolher quais utilizar. Eles ficaram perguntando do formato do gênero comentário e eu disse que era pessoal, e que eles dariam suas opiniões, pontos de vista, como em redes sociais, mas que desta vez, seria para me entregar porque eu queria observar como eles se expressam verbalmente e por escrito. Para uns, foi mais difícil escrever, apesar de ter sido somente um comentário a respeito de textos discutidos e interpretados em sala. Acredito que quando impelidos a se expressar oralmente e em grupo, eles se sentiram mais à vontade. Quando a atividade foi escrita, individual e avaliativa, adquiriu um caráter de formalidade ao qual nem todos estavam acostumados. Os que haviam acabado de concluir o Ensino Médio não se opuseram, mas os que estavam há mais tempo distantes de uma instituição de ensino sentiram mais dificuldades em produzir o texto. Foi aí que ouvi a história de um senhor que me contou que estava voltando a estudar agora, após ter criado os três filhos, sendo um deles doutor e professor universitário. Pensei que ele seria um ótimo sujeito de pesquisa, por apresentar histórias e conhecimentos de mundo bem distantes da realidade de alguns estudantes que além de serem mais novos, ainda moravam com os pais e nem trabalhavam ainda. Conversei com ele e o encorajei a produzir o texto. Pouco tempo depois, ele passou a faltar muito e os colegas disseram que ele havia faltado por que estava viajando a trabalho. Enquanto eu conversava com esse senhor, uns alunos ficavam me chamando para perguntar da atividade, para saber como fazer o comentário, então pensei que alguma coisa faltou, eu não devo ter explicado direito já que eles me chamaram tanto...

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Referente à aula mencionada no trecho do Diário exposto no enunciado 73, a professora retomou as discussões da aula anterior na qual analisou com os estudantes os efeitos de sentido de alguns gêneros expostos no quadro e realizou um debate com a turma. Exibindo os mesmos enunciados da aula anterior, a professora construiu com eles os conceitos de texto e explicou a atividade avaliativa que consistia em uma produção individual de um comentário escrito a respeito dos exemplos analisados na aula anterior. Os objetivos dessa prática discursiva eram retomar e reiterar o conceito de texto discutido na aula anterior para, em seguida, obter por escrito o posicionamento dos estudantes a respeito dos gêneros analisados. Enquanto que na aula anterior os juízos de valor foram emitidos oralmente, dessa vez a professora informou-lhes que gostaria de avaliar a produção escrita deles e, para tanto, imprimiu alguns exemplares analisados na aula anterior e deixou que eles escolhessem sobre quais queriam escrever.

Eles se mostraram curiosos quanto ao formato do gênero comentário, o que denotou desconhecimento da parte deles a respeito do gênero em questão, então a professora explicou-lhes que seria algo pessoal, no qual eles emitiriam suas opiniões, e, a título de exemplo, disse-lhes que seria de forma parecida como quando eles escrevem em suas redes sociais. A professora insistiu que eles deveriam entregar-lhe as produções, pois afirmou que gostaria de observar como eles se expressavam por escrito.

A partir do exposto, percebemos que, apesar de informá-los de que gostaria de ter o registro por escrito dos seus comentários, as orientações sobre a produção textual não foram suficientes e adequadas para que os estudantes escrevessem o gênero solicitado, por isso nem todos conseguiram produzir o comentário sem consultar a professora para tirar dúvidas (“uns alunos ficavam me chamando para perguntar da atividade, para saber como fazer o comentário, então pensei que alguma coisa faltou, eu não devo ter explicado direito já que eles me chamaram tanto”). Uma interpretação para essa dificuldade dos estudantes reside no fato de a professora ter usado como base os comentários produzidos em redes sociais, que não são parâmetros quando comparados ao teor e à forma de comentários acadêmicos, tanto porque as pessoas podem utilizar-se das redes para comentar de forma infundada e irresponsável, como podem usar apenas para rebater comentários já existentes, sem argumentação, como formas de agressão. Além disso, os alunos precisariam conhecer as características do gênero comentário para produzir um.

Ao exemplificar a atividade de produção textual relacionando-a com comentários de internet, a professora mostrou uma tendência de aproximar a linguagem e o formato do gênero solicitado a gêneros tidos do cotidiano dos estudantes, que frequentemente acessam a internet como meio de interação com seus pares. Alguns estudantes, em vez de emitirem suas opiniões oralmente, olhavam para a professora como se estivessem insatisfeitos, o que a inquietava por não conseguir identificar o que significavam, se insatisfação, tédio, dúvida ou qualquer outro sentimento. É possível que eles não quisessem desenvolver a atividade, ou não tenham gostado de saber que, de certa forma, seriam avaliados

com aquela produção textual pelo fato de desconhecerem o gênero discursivo em questão.

Assim sendo, pensamos que a professora poderia ter se dirigido àqueles que ela julgou estarem desconfortáveis com a atividade e perguntado se eles tinham alguma dúvida, se haviam entendido tudo e, até mesmo, se havia algum problema quanto à execução da atividade, porém ela confessa que somente quando estava refletindo acerca da situação, problematizando a prática da professora foi que compreendeu as inadequações das orientações adotadas.

Para a atividade realizada neste dia, os textos para análise dos estudantes não foram escolhidos pela professora aleatoriamente, porque ela objetivava provocar sentimentos diversos nos estudantes, a fim de obter a compreensão responsiva ativa deles por meio da escrita. Dentre os textos analisados e discutidos oralmente na aula anterior, ela selecionou alguns e disponibilizou para que eles escolhessem os que mais achassem viáveis. Porém, a professora selecionou esses textos sem consultar os estudantes a respeito de temas que poderiam ser abordados em sala, o que teria deixado seu trabalho mais proveitoso no sentido de adequar-se à realidade dos estudantes, discutindo temas com os quais eles tivessem maior aproximação. Para alguns, foi mais difícil escrever, apesar de terem participado da discussão na aula anterior a respeito de textos discutidos e interpretados em sala.

Acreditamos que, quando solicitados a se expressarem oralmente e em grupo, eles se sentiram mais à vontade, o que não aconteceu quando a atividade adquiriu caráter avaliativo, individual e por escrito. A professora, neste momento de avaliação, atuou de modo correspondente às práticas adotadas no ensino tradicional, conduta que não é esperada em uma professora que acredita atuar de acordo com as orientações da área de LA e sob a perspectiva de letramento, as quais preveem distanciamento de paradigmas e de conformidade com os padrões de ensino tradicionais em que o professor detém todo o conhecimento, e o estudante acata o que é feito e falado por ele, quase sempre sem espaço para questionamentos. Os que haviam acabado de concluir o Ensino Médio não se opuseram, mas os que estavam há mais tempo distantes de uma instituição de ensino sentiram mais dificuldades em produzir o texto.

Esse fato foi constatado na conversa que a professora teve com Dario, um senhor que estava voltando a estudar agora, após ter criado os três filhos, sendo um deles doutor e professor universitário. Julgamos que ele seria um ótimo sujeito de pesquisa por apresentar histórias e conhecimentos de mundo bem distintos da realidade de alguns estudantes que, além de serem mais novos, ainda moravam com os pais e não trabalhavam. Durante a conversa com ele, a professora o encorajou a produzir o texto. Pouco tempo depois, ele passou a se ausentar bastante e os colegas disseram que a razão das faltas era causada por viagens a trabalho. Além disso, soubemos que ele abandonou o curso e seguiu para outra instituição de ensino, onde cursaria Gastronomia, curso com o qual ele se identificou mais. A ausência desse estudante foi considerada pela professora pesquisadora uma perda importante por ele apresentar características diferentes dos demais em relação à idade e ao conhecimento de mundo, devido às experiências já vivenciadas e por considerar que ele teria muito a agregar à turma, formada em sua maioria, por estudantes com menos idade que a dele.

Em uma perspectiva de letramento, a avaliação acontece a partir das etapas de desenvolvimento de um projeto ou de um tema que englobe alguns eventos. Nesse caso, o objetivo da professora era verificar se os alunos compreenderam o conceito de texto e das ideias veiculadas nos textos discutidos, sem considerar a necessidade de orientações acerca da estruturação do texto. Talvez essas sejam as razões por que alguns alunos sentiram dificuldades. Assim, as orientações e ações da professora não correspondem ao que se prevê em uma proposta de letramento, denotando inadequações em suas ações que resultaram em prejuízo ao aprendizado de alguns estudantes.

A partir do exposto, percebemos que o movimento de autorreflexão da professora não ocorreu em alguns momentos durante as suas aulas, no momento em que propõe as práticas discursivas. É provável que, se a professora estivesse ciente dessas inadequações durante o momento em que as dificuldades dos estudantes ocorreram, teria dado tempo de refletir e de propor uma nova explicação para a atividade, evitando que uma parte da turma ficasse sem o entendimento adequado da proposta e, por consequência, os resultados no processo de execução da atividade teriam sido mais satisfatórios do ponto de vista do aprendizado dos

estudantes e da realização da atividade, conforme a perspectiva de letramento orienta. Entendemos que essas lacunas nas ações da professora não deveriam acontecer, mas, conforme ela reconheceu e já mencionamos, em algumas ocasiões não foi possível ela atuar segundo a perspectiva de ensino e aprendizagem, linguagem que defendia devido, sobretudo, à sua formação anterior. Porém ela se encontrava em processo de mudança de sua prática.

A seguir, nas Figuras 9, 10 e 11 e nos enunciados 71, 72 e 73, apresentamos os comentários produzidos por Ivanice, Matias e Mylleny, sujeitos da pesquisa.

Figura 9 - Comentário da estudante Ivanice



1- Escreva um comentário a respeito do texto acima.

Esta imagem deixa uma reflexão sobre a relação do homem com a natureza na qual os seres humanos demonstram uma despreocupação com o meio ambiente e que isto leva a destruição tanto do homem quanto das outras espécies de vida que há no planeta.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

E74: Comentário de Ivanice

Esta imagem deixa uma reflexão sobre a relação do homem com a natureza na qual os seres humanos demonstram uma despreocupação com o meio ambiente e que isto leva a destruição tanto do homem quanto das outras espécies de vida que há no planeta

Fonte: Dados da Pesquisa, 2017.

No comentário escrito por Ivanice (E74), observamos que a estudante se posicionou a respeito de sua compreensão acerca do texto de forma sucinta, porém apresenta a ideia principal. Para Ivanice, a imagem sugere uma reflexão sobre a relação do homem com a natureza, enfocando a necessidade de preservação, de convívio harmônico do homem com as “outras espécies de vida que há no planeta.” O enunciado 75 com o comentário do estudante Matias ilustra essa posição.

Figura 10 - Comentário do estudante Matias

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

E75: Comentário do estudante Matias

O anúncio acima faz uso de uma escala de cinza, que remete a³⁴ algo mais sóbrio, centrado e de certa forma triste, além da comparação de tamanhos existentes entre árvore e homem e também o céu nublado. Esse anúncio visa impactar e tem o poder de fazer o leitor refletir sobre a grandiosidade e magnificência da natureza perante o ser humano e suas ações catastróficas de destruição dos recursos naturais e a extração desenfreada sem pensar nas consequências. o caso é comparado com os efeitos de destruição de uma bomba atômica”)

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

³⁴ Texto original na íntegra, sem correções.

O comentário de Matias (E75) é mais analítico, detalhado. Matias expressa responsividade em seu comentário e extrapola o que foi solicitado pela professora, quando analisa o impacto das cores utilizadas, bem como o modo de disposição dos elementos imagéticos que compõem o texto não-verbal. Ele demonstra compreender a ideia central do texto que compara à ação do homem aos efeitos desastrosos de uma bomba atômica, um signo ideológico que já adquiriu um sentido amplamente divulgado, debatido e criticado em virtude dos efeitos nefastos que sua explosão causou e foram transmitidos geneticamente por gerações de crianças que nasceram com problemas genéticos, além de todos os outros males que a bomba atômica causou.

A partir da análise do comentário do estudante Matias, exibido no enunciado 75 vemos a responsividade quando ele reproduz enunciados já conhecidos mundialmente referentes aos estragos causados pelo lançamento da bomba atômica para expor seu ponto de vista. Vemos também que, em seu texto, ele extrapola o que foi pedido quando utiliza elementos de análise os quais não foram explorados pela professora e, provavelmente, conhecidos em outros momentos além da sala de aula, como a discussão a respeito das cores utilizadas na ilustração da bomba atômica.

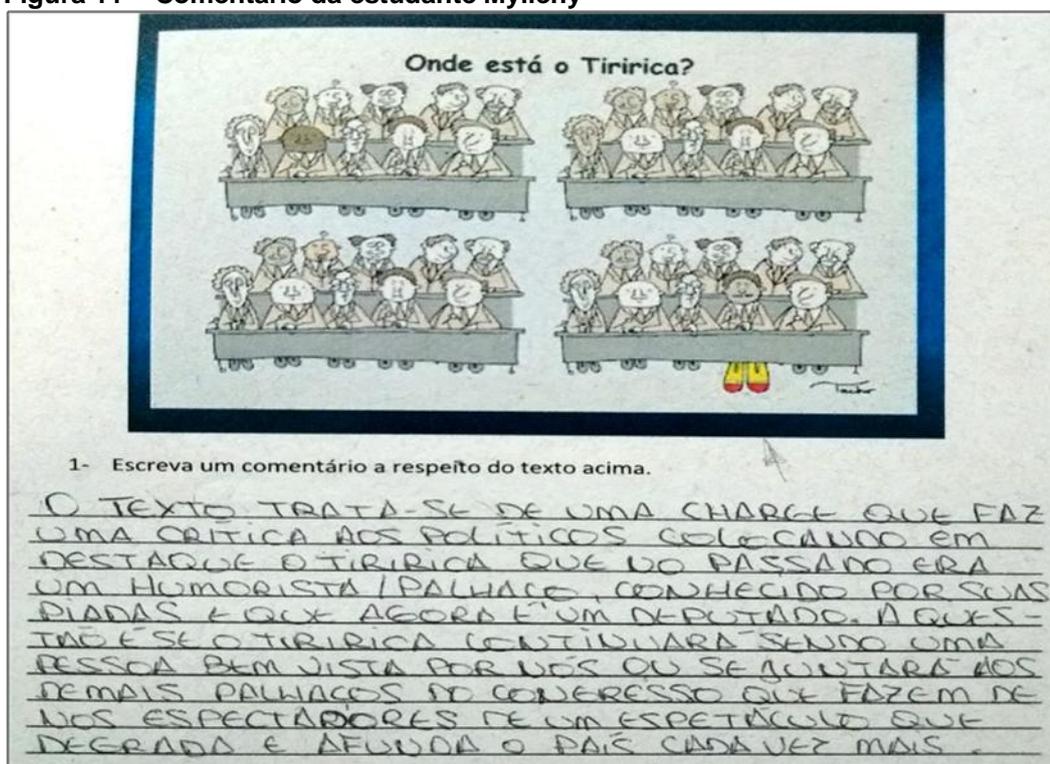
Outro aspecto observado com a análise do enunciado 75 mostra que a professora elaborou a atividade pautada na perspectiva de letramento, promovendo a escrita da língua materna com a finalidade de analisar o modo como os estudantes se pronunciavam nessa modalidade da língua. A professora levou para a discussão em sala de aula temas de relevância social como a bomba atômica, os maus tratos aos animais ou a preservação da natureza. Com essa escolha, pode considerar os conhecimentos adquiridos pelos estudantes anteriormente ao dia em que a atividade foi proposta e que serviram de base para a discussão e para a produção textual deles. Porém, a professora, quando não consultou os estudantes sobre os temas a serem discutidos naquela aula, não atuou de forma correspondente à perspectiva do letramento ideológico proposta por Street (2011).

Na tentativa de adaptar suas práticas discursivas ao que pedia a ementa, cobrada pela instituição, e à perspectiva de letramento, observamos que a professora, em alguns momentos, atuava conforme a Linguística de Texto, tão

presente em sua formação, como já foi mencionado anteriormente. Isso pode ser observado com essa atividade proposta, em que a professora utilizou os gêneros discursivos para construir a noção de texto em um primeiro encontro, analisando-os oralmente com os estudantes e em seguida, propondo uma atividade que preconizava a escrita com uma finalidade.

O último comentário é da estudante Mylleny, que pode ser visualizado na figura 11 e no enunciado 76.

Figura 11 - Comentário da estudante Mylleny



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

E76: Comentário da estudante Mylleny

“O texto trata-se de uma charge que faz uma crítica aos políticos colocando em destaque o Tiririca que, no passado, era um humorista/palhaço, conhecido por suas piadas e que agora é um deputado. A questão é se o Tiririca continuará sendo uma pessoa bem vista por nós ou se juntará aos demais palhaços do Congresso que fazem de nos espectadores de um espetáculo que degrada e afunda o país cada vez mais”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Analisando o comentário escrito por Mylleny (E76), observamos que ela primeiramente identificou o gênero discursivo do texto-base para o comentário como uma charge, gênero discursivo que, por sua vez, provoca reflexões. A junção dos elementos verbais e não-verbais levanta um questionamento compreendido pela

estudante, que indaga onde está o Tiririca, em meio a pessoas com fisionomias semelhantes que representam os deputados. Em seguida, Mylleny vai além do questionamento feito pela charge e amplia a discussão, perguntando em seu comentário se o Tiririca “continuará sendo uma pessoa bem vista por nós ou se juntará aos demais palhaços do Congresso que fazem de nós espectadores de um espetáculo que degrada e afunda o país cada vez mais”. Esse questionamento que Mylleny faz ao leitor contém dois posicionamentos importantes: um demonstra sua dúvida sobre a conduta do antigo humorista que então foi eleito deputado. O segundo refere-se a sua concepção a respeito da atuação dos políticos no Brasil que ela considera um “espetáculo que degrada e afunda o país cada vez mais”.

A partir da análise do comentário de Mylleny, percebemos que os posicionamentos emitidos pela estudante ecoam para além do espaço interativo da sala de aula, lançando mão de questionamentos que reproduzem a voz de uma parcela da população que se preocupa, critica e cobra dos políticos que as ações deles correspondam à busca pelo desenvolvimento do país. Nesse sentido, percebemos que a atuação da professora, ao selecionar os textos, teve como objetivo discutir a respeito de temas com relevância social, como já dissemos. Isso se justifica porque ela entende a sua posição de formadora de opinião e de agente nos eventos de letramento que propõe em sala de aula, possibilitando o surgimento de discussões que promovam reflexões com a finalidade de os estudantes entenderem seus papéis nas ações de incentivo e desenvolvimento da cidadania; da política; do meio ambiente, entre outros.

O enunciado 77 ilustra um trecho do diário da professora com suas impressões a respeito do dia em que os estudantes produziram os comentários por escrito, retomando a análise oral de gêneros expostos em slides.

E77: Diário da professora do dia 09/03/2017.

Senti que para algumas pessoas foi mais fácil escrever, principalmente os mais novos, enquanto que para outras que há muito haviam deixado a escola ou uma instituição de ensino, voltar a escrever pareceu mais difícil, mas eu encorajei os estudantes a produzirem seus textos, lembrando-lhes que na aula anterior já havíamos discutido sobre os textos e que agora era o momento de eles passarem para o papel o que eles tinham pensado com relação ao que foi exibido e discutido em sala.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2017.

Analisando o trecho do diário da professora Carmem, podemos depreender tópicos importantes: o primeiro deles é sobre a constatação da professora da dificuldade que alguns estudantes apresentaram em escrever comentários a respeito de textos que foram discutidos e analisados oralmente em sala. A partir do exposto em seu diário, percebemos que a professora acreditava que a tarefa solicitada por ela aos estudantes fosse desempenhada com mais facilidade. Entretanto, isso não ocorreu com todos da turma, como ela relata em seu diário, quando ela mostra que a professora acreditava de fato que as suas explicações a respeito do gênero discursivo haviam sido suficientes para suprimir quaisquer dúvidas dos estudantes.

Observamos que a professora desperdiçou oportunidades como: a de aprofundar sua explicação a respeito da função social desse gênero discursivo; de abordar a sua finalidade, a sua estrutura e suas aplicações em situações variadas e, ainda, de mostrar aos estudantes que o gênero comentário, ainda que aparentasse, em sua opinião, ser um texto de simples elaboração, tinha toda uma importância naquele contexto, pois representaria o registro na modalidade escrita das impressões e compreensões deles a respeito dos textos discutidos e escolhidos e culminaria com o resultado das discussões feitas oralmente em outro momento.

A professora não reconhece nas autorreflexões sobre a aula que os estudantes não foram orientados a escrever o gênero comentário. Talvez isso tenha ocorrido por ela considerar que se tratava de um gênero sobre o qual eles tinham domínio, o que se configura um equívoco de sua parte. Se ela tivesse orientado os estudantes a produzir o gênero comentário, discutindo mais a respeito das diversas formas como é usado esse gênero, em diferentes domínios discursivos, observando sua função social e sua finalidade, talvez eles não sentissem tanta dificuldade com a escrita e conseguissem refletir a respeito da atividade proposta que tinha como finalidade verificar seus modos de posicionamento através da modalidade escrita.

O segundo tópico reside na atuação da professora como agente de letramento, encorajando os estudantes a modificar a realidade deles ao se apropriarem da escrita com a produção de reflexões sobre temas instigantes: “eu encorajei os estudantes a produzir seus textos, lembrando-lhes que na aula anterior já havíamos discutido sobre os textos”. Ela reconhece a necessidade de sua atitude de estímulo à emissão de uma opinião por meio da escrita, para que eles exercitem

o papel de interlocutores atuantes no processo de compreensão ativa e na construção do conhecimento que eles buscam construir em uma instituição de ensino. Também existe a menção da professora sobre o estudante que acabou abandonando o curso por motivos pessoais. Acreditamos que esse sentimento da professora, demonstrando a preocupação com o outro é fundamental nas interações realizadas por meio de linguagem e das relações sociais, conforme Bakhtin (2002).

A respeito das relações sociais estabelecidas entre a professora e os estudantes, compreendemos que o enfoque da professora insere-se na perspectiva dos letramentos, em aulas expositivas e dialogadas, nas quais os estudantes participavam bastante, uns mais que outros, a partir de discussões de temas pensados e levados por ela para a sala, mas que se relacionavam com outros temas sugeridos pelos estudantes durante as discussões realizadas. A perspectiva dialógica propicia que o professor escute as valorações do outro, entendido neste trabalho majoritariamente como o estudante, que se sente valorizado quando é ouvido e quando consegue manifestar a sua opinião, seja por escrito ou oral. Isso fica notório com as análises dos dados, seja mediante a escuta de gravações, seja mediante a observação *in loco* das aulas, em que presencialmente notamos o envolvimento maior dos estudantes nas práticas discursivas quando percebem que podem falar, emitir opiniões e debater a respeito de questões que nem sempre são levantadas em outros ambientes.

Assim, julgamos significativa e pertinente a junção das perspectivas dialógica e de letramentos com a abordagem metodológica empregada, a pesquisa-ação. Essas orientações teórico-metodológicas subsidiaram as reflexões da professora a respeito de sua prática e das relações decorrentes dessa prática com todos os participantes da pesquisa, não somente entre os seis sujeitos escolhidos. A adoção das orientações adotadas na pesquisa empreendida possibilitou o acompanhamento e discussão das ações da professora e, ainda, a ampla interação entre os sujeitos da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio a essa conversa, eles iam lembrando de fatos ocorridos que envolviam o uso ou a leitura de um relatório e iam exemplificando também. Achei muito rico, porque a sensação de vê-los participando é muito satisfatória. Me incomoda quando eles ficam calados o tempo todo. Gosto de ouvir as vozes deles e digo sempre isso a eles, porque acredito que a sala seja um local onde eles podem falar, se posicionar e discutir, pois nem sempre o que eu vou falar é a verdade absoluta. Eles também têm as verdades deles e precisamos aprender a ouvir e a refletir sobre tudo que é escutado e falado em sala. Trecho do diário da professora do dia 13/05/2017.

O trecho citado ilustra o pensamento da professora que atua de modo reflexivo, incentivando os estudantes a participarem da aula dialogando com ela, expressando seus posicionamentos de modo responsivo e ainda, tomando consciência de que a professora não é a única que detém o conhecimento, pois ele pode ser construído, compartilhado e discutido entre todos os participantes das interações decorrentes das práticas discursivas realizadas em sala de aula.

A compreensão de seu papel em sala de aula alterou a sua prática. E foi com esse propósito que a professora iniciou esta pesquisa, a qual nasceu de dois desejos: de refletir sobre sua prática como agente de letramento e de vivenciar uma formação que a fizesse se sentir com maior segurança nas práticas docentes. Assim, podemos afirmar que não se tratava somente de um desejo, mas de uma necessidade, considerando que a professora se incomodava bastante com o fato de ter se ausentado do papel de professora por um período e por entender que esse em sua formação havia lacunas que precisavam ser preenchidas com estudos para viabilizar sua prática de modo mais seguro e efetivo na construção de conhecimento dos estudantes com os quais ela atuava. Ou seja, ela já sentia que era preciso refletir sobre sua prática, para torná-la mais viável, porém não havia encontrado a maneira de fazê-lo ainda.

Foi assim que decidiu ingressar no Curso de Doutorado para desenvolver esta pesquisa, realizada em seu local de trabalho, um Campus do IFPE, pautada na abordagem metodológica da pesquisa-ação e nos estudos do letramento, sob as orientações adotadas em Linguística Aplicada. Considerou também a concepção

dialógica de língua e de ensino a mais adequada para o desenvolvimento deste estudo. Com essas opções, ela desejava propor atividades de escrita e de leitura visando à construção do conhecimento conjunto com os estudantes.

O objetivo principal desta pesquisa foi de refletir sobre as práticas situadas de uma professora-pesquisadora como agente de letramento em uma turma de um Curso Técnico de Computação Gráfica, em um Campus do IFPE. Também objetivou descrever e discutir como a professora constrói com os estudantes práticas discursivas de escrita e de leitura sob uma perspectiva dos letramentos; analisar as suas aulas na referida turma sob a perspectiva metodológica da pesquisa-ação e problematizar indícios de responsividade na escrita dos estudantes, com base nas orientações adotadas pela professora.

As questões que nortearam o desenvolvimento desta pesquisa foram:

- 1- Como a professora constrói práticas discursivas de escrita e de leitura sob uma perspectiva dos letramentos?
- 2- A atuação da professora corresponde à caracterização de agente de letramento?
- 3- Ao responder às orientações da professora, como os estudantes expressam responsividade?

Respondendo à primeira questão de pesquisa, entendemos que a professora construiu práticas discursivas de escrita e de leitura sob uma perspectiva dos letramentos vivendo um conflito interno muito grande, pois, mesmo buscando engajar-se para atuar conforme a perspectiva de letramento, em alguns momentos, ela apresentou oscilações e insegurança em seus objetivos ou em orientações em sala de aula e não conduziu suas práticas discursivas de leitura e escrita integralmente sob a perspectiva de letramentos. Apesar de tentar diversas vezes estabelecer a coerência entre as atividades propostas em sala e o seu planejamento conforme essa perspectiva, em diferentes momentos, apresentou resquícios da sua formação voltada para o ensino tradicional em suas explicações em sala de aula, em suas atitudes ou em seus questionamentos com os estudantes. Provavelmente, quando os traços de sua formação anterior não correspondiam à perspectiva adotada, surgia um sentimento de insegurança que a professora revelou sentir nas anotações de seu diário. Essas condutas da professora correspondem à reflexão de

que “Não há prática desvinculada de um conjunto de crenças ou de julgamentos sobre o valor de verdade das coisas ou sobre o que nos pode parecer certo ou errado” (TINOCO, OLIVEIRA E SANTOS, 2012, p. 92) e também, conforme Tardiff (2002) argumenta a respeito do imbricamento dos saberes profissionais na docência, os conhecimentos já adquiridos não se dissociam dos que estão sendo processados.

Os ecos da sua formação fundamentada nas determinações tradicionais de ensino de Língua Portuguesa estavam ainda arraigados na conduta da professora de modo que ela não percebia de imediato. Alguns foram observados quando ela escrevia suas impressões e reflexões em seu diário. Outros, somente no momento das análises dos dados coletados. Sendo assim, as diferentes tentativas de se basear somente no modelo ideológico de letramento acabavam sendo permeadas pelas vozes dos discursos do modelo autônomo, acontecendo, assim, entrecruzamentos durante sua prática.

Com relação à segunda questão de pesquisa, observamos que, em alguns momentos, ela atuou integralmente como agente de letramento, para promover a mudança na sala de aula, propondo atividades de escrita e de leitura que levaram à reflexão dos estudantes e que repercutiram em aprendizado mútuo, tanto da professora como dos estudantes. A sua atuação também possibilitou a construção de espaços dialógicos, quando interagia com os estudantes e desenvolviam reflexões e encaminhamentos juntos. Essas constatações permitiam a professora observar quanto era importante valorizar os saberes decorrentes das práticas situadas vividas e, assim, construía alternativas para “reinventar a sua prática, buscando sempre ressignificá-la de modo a favorecer o seu aluno, a si mesmo como profissional que preza o que faz e trabalha em função do engrandecimento daqueles que integram a sociedade. (TINOCO, OLIVEIRA e SANTOS, 2014, p. 100). Além dessa ressignificação, as reflexões, que tanto contribuem para o desenvolvimento da prática docente, eram constantes no cotidiano da professora, visando a sua melhor atuação em sala de aula. Entretanto, a professora não atuou como agente de letramento de forma integral, o que pode ser atribuído ao fato de constituir-se, predominantemente, como uma professora cuja formação foi voltada principalmente para a perspectiva tradicional desde a idade escolar até a pós-graduação.

Como já dissemos, as suas práticas permitiram-lhe viver momentos de oscilação e de incertezas quanto à sua conduta em sala de aula, pois a sua formação majoritariamente adveio de práticas de letramento autônomo e, embora tenha se convencido de que o letramento ideológico era mais viável e lhe oferecia subsídios para conduzir práticas situadas visando a um melhor aproveitamento dos estudantes, ocorreram-lhe alguns momentos de questionamento e de dúvidas, principalmente após as aulas, quando ela realizava as suas anotações de campo que mais tarde eram transformadas em um diário, por meio do qual produzia autorreflexões a respeito do que havia desenvolvido em sala. Os conflitos também surgiam quando ela percebia que, enquanto uma parte da turma se adaptava à perspectiva de letramento ideológico, outra parecia preferir o modelo autônomo, quando o professor fornece todas as repostas e o estudante as aceita tacitamente. Então ela julgava que precisava insistir na construção de empatia dos estudantes com a perspectiva ideológica, produzindo com eles o conhecimento sobre os temas abordados. Talvez a sua insegurança tenha se fixado justamente nesse movimento, nessa tentativa de esforçar-se para convencê-los de que um modelo era mais adequado que o outro e tenha, algumas vezes, sentido-se repetitiva e cansativa em suas explicações.

Em algumas circunstâncias, ela percebeu a influência dos pressupostos do letramento em suas propostas e nos questionamentos dos estudantes. Já em outras ocasiões, ela não visualizou essa influência nem durante as aulas nem quando escrevia em seu diário reflexivo, fato que somente veio a ser constatado no momento das análises e na discussão dos dados coletados, do lugar de pesquisadora. Ainda sobre as práticas da professora, podemos dizer que a conduta dela variava conforme o contexto e os seus interlocutores, porém ficou evidenciada, em diferentes momentos no decorrer do processo de observação das aulas, a perspectiva dialógica e a responsividade propostas pelo círculo de Bakhtin (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV 2002 [1929]) e Bakhtin (2011 [1952-53]). Se havia um protesto que atrasava os estudantes para a aula, ela aguardava um pouco por eles. Se um estudante faltava muito, ela questionava aos amigos se sabiam o motivo das faltas. Quando esses estudantes faltosos voltavam às aulas, ela demonstrava alegria em tê-los em sala. Se alguém chegasse após as explicações, a professora pedia que aguardasse e, tão logo fosse oportuno, repetia toda a explicação ao

estudante, de modo que ele não fosse prejudicado. E as explicações ocorridas em atendimentos individuais ou em grupo eram pensadas para auxiliar a compreensão de cada sujeito, de cada estudante que manifestava questionamentos distintos.

Quando o modo de realização dos eventos de letramento estava estabelecido, ela fazia questão de ir de mesa em mesa para tirar as dúvidas deles e prestar-lhes assistência. Agir dessa maneira estimulando práticas de linguagem representava atuar como agente de letramento e, ainda, segundo a perspectiva do letramento ideológico, perspectiva que ela assumiu diversas vezes como difícil de ser seguida porque teve a maior parte de sua formação pautada no letramento autônomo, como já dissemos. Ainda assim, manteve-se firme em seus objetivos porque compreendeu que o modelo ideológico apresentava maiores condições ao seu crescimento como profissional e como professora formadora de opiniões, comprometida com a educação pública e de qualidade em seu local de trabalho: uma instituição pública de ensino.

Foi a partir do olhar para essas práticas que observamos como se deu a atuação da professora por vezes como agente de letramento e, também, percebemos como a abordagem da pesquisa-ação se constituiu relevante para a análise e estudo de um trabalho docente reflexivo. Entendemos que, a partir desse tipo de trabalho que envolve o estudo, planejamento e reflexão sobre suas ações, a professora se fortaleceu quando, através das respostas dos estudantes, aos fatos que ocorreram em sala, certificou-se de que estava mudando suas escolhas e, quando compreendia que não estava correspondendo aos seus propósitos, propôs mudanças que resultaram em uma prática mais satisfatória, visando à promoção da construção do conhecimento.

Ainda referente à atuação da professora como agente de letramento, vimos que, nos espaços de interação com os estudantes, a professora os motivou a expressar suas compreensões sobre os temas discutidos durante o semestre letivo; permitiu que propusessem alterações no planejamento, acatadas pela professora para elaborar atividades em consonância com a realidade dos estudantes, e, de forma mais efetiva e satisfatória, promover a construção do conhecimento. A sala de aula foi palco de momentos significativos e produtivos de interação, de compartilhamento de informações e de construção mútua de conhecimentos, por

meio de discussões, de negociações e, mais ainda, do estabelecimento de laços afetivos entre a professora e os estudantes, fato que ela acredita ter sido relevante no processo de ensino e aprendizagem. À medida que os estudantes interagiam mais com a professora e se posicionavam, ela ficava mais tranquila por entender que estava conseguindo adequar sua prática às perspectivas entendidas como mais adequadas para a execução da sua pesquisa e, conseqüentemente, para sua prática pedagógica.

E em resposta à terceira questão de pesquisa (Ao responder às orientações da professora, como os estudantes expressam responsividade?), observamos que, em algumas interações, a professora e os alunos produziam diálogos com criticidade a respeito de temas voltados para a preservação ambiental, violência, feminicídio, saúde pública, proteção aos animais, entre outros. Em outras, a professora orientava os alunos e eles demonstravam ter compreendido tudo conforme ela propunha, mas, quando ela ia dar assistência individual, percebia que algo havia se perdido e era necessário explicar tudo novamente até que a compreensão se efetivasse. Ou seja, nem sempre a compreensão era imediata, mas não era algo que prejudicasse a construção do conhecimento, porque os estudantes e a professora mantinham um relacionamento que permitia o diálogo e, quando alguma dúvida surgia, eles logo a chamavam para construírem a compreensão com a ajuda dela.

A responsividade se deu de diferentes maneiras: alguns estudantes expressavam seus posicionamentos oralmente sem nenhum constrangimento, enquanto que outros se reservavam ao direito de não responderem à professora quando ela lhes perguntava algo em sala, alegando timidez. E isso era respeitado, sem que a interação entre eles fosse comprometida. Nas atividades de escrita, a grande maioria dos estudantes respondia ao que lhes era solicitado e não deixava de fazer as atividades solicitadas, as quais poderiam ser realizadas em grupo ou individualmente. Eles expressavam seus pontos de vista a respeito dos temas abordados em sala e alguns extrapolavam as respostas, indicando mais do que era solicitado.

A professora promoveu práticas situadas nas quais os estudantes tiveram a oportunidade de fazer as reflexões a respeito de temas inseridos no cotidiano geral da sociedade, como violência contra os animais, contra a mulher, mobilidade urbana

e de mais alguns temas inseridos no cotidiano de estudantes de Computação Gráfica, como jogos digitais, filmes em versões *live-action*, inspirados em gêneros como mangás e animes, tipicamente da cultura oriental, que hoje estão em plena difusão no Ocidente e que têm agregado grande valor e alcançado um enorme público ocidental.

Compreendemos que, apesar de a professora assumir o papel de agente de letramento na maioria das vezes em que atuou em sala de aula, propondo-se a construir e desconstruir conjuntamente com os estudantes conceitos e concepções através de debates e da propagação de discursos vários por meio das práticas sociodiscursivas desenvolvidas, entendemos que as análises resultantes desta pesquisa foram significativas para alterações na formação dos alunos e, sobretudo, da professora, porque, a partir do momento em que ela decidiu assumir o papel de sujeito de pesquisa e colocou-se à disposição para a sua realização, começaram a se realizar mudanças promissoras em sua formação em relação a uma perspectiva mais engajada do ensino com as questões da realidade dos estudantes e da sua própria realidade. E isso se deve ao fato de ter assumido ter efetivado reflexões a respeito de sua prática.

A análise realizada nos possibilita afirmar a relevância dos estudos sobre o letramento para a formação do estudante de licenciatura, como também para o professor que já atue em sala de aula, pois entendemos que a formação é processual e necessita de constantes renovações e reflexões, uma vez que cabe ao professor muito mais que mediar a construção do conhecimento dentro e fora da sala de aula, mas atuar como agente que promova ações que levem ao desenvolvimento e crescimento do estudante como sujeito com condições de refletir e de modificar a sua própria realidade.

Acreditamos que o processo de autoconhecimento vivenciado pela professora nesta investigação será bastante benéfico para o seu desenvolvimento como profissional da área de Língua Portuguesa, pois entendemos que as práticas sociais realizadas nesta pesquisa e o processo de autoconhecimento vivenciado pela professora refletirão em suas ações futuras, tanto em decisões que envolvem o planejamento anterior às aulas como em práticas discursivas de escrita e de leitura a serem realizadas nas suas aulas. Isso se deve principalmente ao fato de a proposta

deste trabalho ter sido promover reflexões sobre a sua atuação, movimento que entendemos como necessário no cotidiano pedagógico. As reflexões constituíram-se em uma relação simbiótica, como sujeito de pesquisa e como sujeito pesquisador.

Os sujeitos participantes escolhidos contribuíram sobremaneira para a pesquisa e para as reflexões da professora. Obviamente, cada um apresentava características pessoais distintas, mas nenhum deles se negava a participar das atividades propostas, uns com mais dificuldade que outros no tocante à produção textual oral e escrita, explicada pelo contato que tinham com a língua materna, pela facilidade ou dificuldade em falar em público potencializada por timidez e por maior ou menor desenvoltura, entre outros motivos. Porém, individualmente ou em grupo, cada um deles colaborava a sua maneira com a realização da pesquisa e com as reflexões da professora, também sujeito de pesquisa. Enfim, não houve nenhum empecilho, nenhuma resistência dos sujeitos que atrapalhasse as interações em sala de aula.

Os dados gerados pelos sujeitos de pesquisa auxiliaram a professora a dimensionar a sua prática, quando observava as reações dos estudantes em sala ao que ela propunha e quando analisava as transcrições dos áudios para confirmar as informações as quais acreditava ter captado em sala. Os diários da professora também foram muito úteis para a triangulação dos dados, possibilitando comparações e reflexões a respeito de sua prática. Um dos movimentos realizados pela professora foi o de se debruçar sobre os questionários respondidos pelos sujeitos para entender as especificidades de cada sujeito de pesquisa e, a partir daí, conseguir olhar para cada um deles com mais cuidado e atenção e poder atendê-los em sala de aula. Outro movimento foi o de analisar as respostas das atividades respondidas por eles com a finalidade de entender se eram compatíveis com o que eles haviam informado nos seus questionários, se correspondiam ao desempenho deles tanto em sala, oralmente, como por escrito. Os dados permitem-nos afirmar que a professora propiciou eventos de letramento que incentivaram o posicionamento crítico dos estudantes durante as aulas.

A professora não teve problemas com a participação dos estudantes, pelo contrário, eles interagem muito nas aulas, uns mais e outros menos, mas a turma em si era formada por estudantes mais tímidos e outros mais proativos, que

lançavam questionamentos e provocavam os outros colegas para o debate. Já outros respondiam somente quando a professora indagava sobre seus pontos de vista. Outro fato que pode ser mencionado refere-se ao atendimento da professora aos estudantes. Após explicações gerais, ela orientava os alunos individualmente. Essa era uma maneira de checar como foi o entendimento deles, confirmando como se deu a responsividade deles e denotava um cuidado dela com aqueles que não gostavam de se expor, de falar em público. Para a professora pesquisadora, foi muito satisfatório poder acompanhar o crescimento deles nas interações em sala de aula através dessas práticas discursivas orais e escritas nas quais os estudantes podiam emitir juízos de valor e discutir a respeito de seus posicionamentos, configurando-se como momentos muito produtivos, tanto para ela como para os estudantes, como podemos comprovar com esses enunciados retirados dos diários da professora: “Senti que os estudantes gostaram dessa aproximação inicial, mas percebi que, a princípio, muitos ficaram inibidos de se apresentar, e aos poucos, o clima foi ficando mais descontraído, e eles entenderam como era importante vivenciarmos aquele momento” (Diário da professora Carmem, em 09/02/2017); “eles participaram tanto, que Franco, um estudante, chegou a me pedir para se aprofundar na temática estratégia de marketing e pediu autorização para exibir um pequeno vídeo que tratava das relações mercadológicas entre a China e o Japão e discutimos a respeito disso também. Foi muito interessante ver a resposta deles ao que foi levado para sala” (Diário da professora Carmem do dia 30/03/2017).

A professora, ao atuar como agente de letramento, conforme as perspectivas dialógica e de letramento no percurso metodológico empreendido, chegou à compreensão de que o papel do professor não precisa se resumir à sala de aula, deve começar muito antes de sua chegada naquele ambiente. Em adição a esse entendimento, a professora concorda com Kleiman (2008) para quem a atuação docente estende-se para além da sala de aula. Ações como a elaboração do planejamento, a preparação das aulas, a seleção dos aspectos a serem abordados em cada prática e o modo como eles serão explorados mediante o uso de textos para reflexão ou discussões a respeito de temas que possam gerar mais conhecimento, dentre outras, são fundamentais para a constituição da atuação docente.

Agir sob a perspectiva dos letramentos oportunizou a professora entender que a atuação docente em sala de aula pode se fortalecer após analisar suas práticas, pois as reflexões contribuem para o seu crescimento como profissional e como sujeito de linguagem. É a partir da autorreflexão que a professora consegue visualizar, dentre o que foi feito, aquilo que foi bem sucedido conforme os seus objetivos a cada ação proposta. Ainda a respeito das reflexões da pesquisadora, ela chegou às considerações de que as perspectivas de letramento autônomo e ideológico, por mais que difiram, podem se associar, a julgar pelo público, pela necessidade sentida através da abordagem de alguns assuntos em práticas propostas.

Quanto às autorreflexões, a professora por vezes se incomodou por ter sentido a sensação de estar sendo analisada o tempo todo, como se estivesse diante do espelho, o que com certa frequência a incomodava. Contudo, precisou se acostumar a esse sentimento por entender que aquela sensação correspondia a algo necessário, decorrente da abordagem metodológica escolhida, que a permitiu, refletir verdadeiramente a respeito de sua prática. Outro benefício resultante da pesquisa relaciona-se com a possibilidade de a professora, respaldada pelas experiências vividas e pelos estudos realizados, fazer modificações em seus planejamentos e em suas aulas, promovendo alterações também no processo de aprendizagem dos estudantes.

A análise dos dados produzidos oportunizou à professora uma gama de reflexões bastante proveitosas do ponto de vista pessoal e profissional, bem como permitiu que ela olhasse para os sujeitos de pesquisa e os entendesse como sendo partes de um todo, como representantes de um grupo maior, sem que necessariamente ela precisasse analisar toda a turma para estabelecer relações e compreendesse o seu comportamento, suas carências e necessidades. Conseguir responder aos objetivos de pesquisa; atuar como agente de letramento; dialogar com os estudantes e analisar a responsividade dos estudantes e, além disso, poder, a partir de sua prática, fazer reflexões com a oportunidade de ressignificar a sua formação e estabelecer conexões com os saberes existentes, os estudados e os saberes dos estudantes representou, sem dúvida, um desafio enorme ao qual a professora se submeteu quando decidiu iniciar esse estudo.

Acreditamos que esta pesquisa, cujo foco central era refletir sobre as práticas situadas de uma professora-pesquisadora como agente de letramento em uma turma de um Curso Técnico Subsequente como pesquisadora, de Computação Gráfica, em um Campus do IFPE, possa contribuir com os estudos realizados na LA que têm se desenvolvido no Brasil, associados à formação de professores e aos estudos do letramento, que têm gerado importantes frutos desde as suas primeiras pesquisas. Julgamos também que o viés metodológico da pesquisa-ação foi fundamental para a realização deste estudo por ter oferecido subsídios à professora para pensar a sua prática e poder tomar decisões, ações consideradas importantes para quem atua em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Lúcia Campos. **Leituras constitutivas da(s) identidade(s) e da ação dos professores**. 2005. 230 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 2005.

ALMEIDA, Livia Dayane Romão; SANTOS, Lúcia de Fátima. **Letramento acadêmico**: constituindo olhares sobre a escrita de alunos na universidade. In: Encontro Internacional de Formação de Professores – ENFOPE, 9, 2016, Sergipe, Anais (on-line). Aracaju, 2016. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/2192> Acesso em 13 novembro 2016.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. 14. ed. São Paulo, Papirus, 2013.

ARCHER, Margaret S. **Being Human: the problem of agency**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 6. ed.. São Paulo, Martins Fontes, 2011 [1952-53].

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005 [1963].

_____. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini ...[ET AL]. 7.ed. São Paulo: Hucitec; 2014 [1934-1935].

_____/VOLOCHÍNOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 10 ed. São Paulo: Hucitec, 2002 [1929].

BARTON, David. Researching Literacy Practices: Learning from activities with teachers and students. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary & IVANIC, Roz. (Eds.) **Situated Literacies: Reading and writing in context**. London and New York: Routledge, 2000.

BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. Beth Brait, (org.). – 5.ed., 3ª reimpressão. São Paulo, Contexto, 2016.

_____. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. _____, (org.). – 2.ed., 2ª reimpressão. São Paulo, Contexto, 2016.

BRITO, Cristiane C. de Paula; GUILHERME, Maria de Fátima F. Memorial de aprendizagem e a formação do professor: vozes constitutivas da relação aprender/ensinar línguas estrangeiras. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 511-532, Sept. 2014. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982014000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12 agosto 2019.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982014000300002>.

BUNZEN, Clécio. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, C. L.; SITO, L.; DE GRANDE, P. B. (Org.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em LA**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 99- 120.

BUZATO, M. E. K. Letramentos digitais, apropriação tecnológica e inovação. In: III ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, 3, 2009. Belo Horizonte, MG. **Anais eletrônicos... NEHTE: 2009** Disponível em:
<<http://nehte.com.br/hipertexto2009/anais/g-l/letramentos-digitais-apropriacao-tecnologica.pdf>>. Acesso em 30 maio 2017.

BRITO, Cristiane Carvalho de Paula. Vozes em embate no discurso do sujeito-professor-de-língua(s)- em-formação. 2009. Tese. 205 f. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 2009.

CAMPBELL, Joseph. **A jornada do herói: vida e obra**. São Paulo, Ágora, 2004.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. (11. ed). São Paulo, Cortez, 2010.

CUNHA, Rosana. O Jornal Escolar sob a ótica do ensino de gênero e da formação continuada do professor. In: VÓVIO, C. L.; SITO, L.; DE GRANDE, P. B. (Org.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em LA**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 141- 162.

DESTAK. Estreia de 'Ghost in the Shell' carrega polêmica. 'A Vigilante do Amanhã', versão do anime, chega com Scarlett Johansson no papel que, no original, é de uma japonesa. **Destak**. Recife, 30 mar. 2017. Caderno Diversão e arte, p. 12.

DEWEY, John. What is thought? In: **How we think: a Restatement of Reflexive Thinking**. D.C. Heath and Company, 1993 [1910]. Disponível em: <<https://archive.org/details/howwethink000838mbp>>. Acesso em março 2018.

DURANTI, Alessandro. Agency in Language. In: _____. (Ed.). **A Companion to Linguistic Anthropology**. United Kingdom: Blackwell, 2004. p. 451-473.

ERICKSON, Frederick. Prefácio. In: PAGLIARINI-COX, Maria Inês & DE ASSIS-PETERSON, Ana Antônia (Orgs.). **Cenas de sala de aula**. Campinas, SP, Mercado de Letras. 1ª reimpressão. 2003.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo, Parábola Editorial, 2009.

FIAD, Raquel Salek. A ESCRITA NA UNIVERSIDADE. **Revista da ABRALIN**, [S.I.], v. 10, n. 4, dez. 2011. ISSN 0102-7158. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/32436/20585>>. Acesso em: 11 janeiro. 2019.

FIAD R. (org.). **Letramentos acadêmicos: contextos, práticas e percepções**. São Paulo: Pedro e João Editores, 2016.

FIORIN, José Luiz. BAKHTIN, Mikhail M. Para uma filosofia do ato responsável. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, 160p.. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**, [S.l.], n. 5, p. 205-209, maio 2011. ISSN 2176-4573. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/4889>>. Acesso em: 21 ago. 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo, Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25 Ed. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

GEE. Jean Paul. **Social linguistics and literacies: Ideology in Discourses**. 3 Ed. London and New York, Routledge, 2008.

GEDOZ, Sueli. A análise linguística na sala de aula e suas articulações com as práticas de produção e reescrita textual. In: VI SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA LÍNGUA, TEXTO E ENSINO, 1, 2014, Uberlândia. **VI Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa Língua, Texto e Ensino (Anais...)**. Uberlândia, EDUFU: 2016.

Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/242.pdf>> Acesso em julho 2019.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: _____ (Org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. **Portos de passagem**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, Escrita e Poder**. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

KLEIMAN, Angela. **A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

_____. Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G. e BOCH, F. (orgs.). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas, Mercado de Letras, 2006a.

_____. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 8, p. 409-424, 2 ago. 2006b.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32, n 53, p. 1-25, dez, 2007.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 10ª reimpressão da 1ª edição de 1995. Campinas, SP, Mercado das Letras, 2008a.

_____. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v.8, n.3, p. 487-517, Dez. 2008b.

_____; CENICEROS, Rosana Cunha; TINOCO, Glícia Azevedo. Projetos de letramento no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.) **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo, Parábola, 2013.

KOCH, Ingedore; **O texto e a construção dos sentidos**. (7. Ed.) São Paulo, Contexto, 2003.

_____. **A coesão textual**. (21. Ed.) São Paulo, Contexto, 2007.

_____. TRAVAGLIA, Luiz. C. **A coerência textual**. 17. ed. São Paulo, Contexto, 2009.

LAHIRE, Bernard. **O sucesso escolar nos meios populares**. São Paulo, Ática, 2004.

LEMOS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

LÜDKE, MENGA; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. 2. ed.. Rio de Janeiro, E.P.U., 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática; 1986.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: o que são e como se constituem**. Recife: 2000, (mimeo).

_____. Oralidade e Ensino de Língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, Â. P. BEZERRA, M. A. (orgs.) **O Livro Didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Lucerna, 2002. _____.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. 2ª ed. Lucerna: Rio de Janeiro, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica – interrogando o campo como linguista aplicado. In: _____. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo, Parábola, 2006.

MOURA, Graziela Gonçalves. **Práticas de letramento na educação de jovens e adultos**: uma reflexão sobre o curso Proeja de desenho de construção civil do Instituto Federal de Sergipe. 2012. 196 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Programa de Pós Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012.

OLIVEIRA, Maria do Socorro, TINOCO, Glícia Azevedo, SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal, EDUFRN, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/1/11787/1/E-book%20Projetos%20de%20letramento.pdf>> Acesso em: março/2019.

RIBEIRO, Vera M. Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global, 2003.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Análise de gêneros do discurso na teoria Bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 415-440, jan./jun. 2004.

ROJO, Roxane. Apresentação – Protótipos didáticos para os multiletramentos. In: ROJO, Roxane & MOURA, Eduardo. (Orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. Pedagogia dos multiletramentos – Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: _____ & MOURA, Eduardo. (Orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial. 2012a.

SANTOS, Lúcia de Fátima. **Produção de textos na universidade**: em busca de atitudes ativas e táticas. 2007. 213 f. Tese. (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2007.

_____. Letramento acadêmico de alunos de letras: construindo possibilidades de atitudes ativas e táticas. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 36, p. 125-144.

Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.12957/matraca.2015.17051>>. Acesso em 22 junho 2018.

SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento na educação de jovens e adultos: o ensino da escrita em uma perspectiva emancipatória**. 2012. 312 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

SANTOS DE LIMA, Antonio Carlos; SANTOS, Lúcia de Fátima. Dialogismo e produções responsivas ativas: analisando práticas discursivas em aulas de língua portuguesa. **Letras & Letras**, [S.l.], v. 29, n. 2, fev. 2014. ISSN 1981-5239. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25989>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

SANTOS DE LIMA, Antônio Carlos; SANTOS, Lúcia de Fátima; SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. Refletindo sobre letramento e responsividade na formação docente. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso**, São Paulo, v.9, n.2, p.111-130, Dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732014000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15/Nov./2016.

SILVA FILHO, Vidomar; RODRIGUES, Rosângela Hammes. **Letramento e construção de identidade na terceira idade: um estudo de caso**. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, SC, v. 12, n. 2, p. 517-544, maio/ago. 2012.

SOARES, Magda. Letramento em verbete. In: SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 Ed. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2009 [1996]

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In: PINO, I. R. (ed.) **Educação e sociedade**. v. 23, número 81, dezembro. Revista de ciência e educação. Dossiê: “Letramento”, 2002.

SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. **As constituições de Ethos e os discursos envolventes no ensino de língua portuguesa em contexto de pesquisa-ação**. 2009. 184 f. Tese. (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió. 2009.

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

STREET, Brian. **Dimensões** “Escondidas” na Escrita de Artigos Acadêmicos – doi:10.5007/2175-795X.2010v28n2p541. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, jul. 2011. ISSN 2175-795X.

STREET, Brian. V. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. 1ªed. São Paulo: Parábola Editoria, 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes, tempo e aprendizagem no trabalho do magistério. In: **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 56-111.

TINOCO, Glícia M Azevedo de M. **Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna**. 2008. 240f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto dos Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

_____. Pluralidade cultural, projeto de letramento, formAÇÃO docente: ressignificações possíveis. In: VÓVIO, C. L.; SITO, L.; DE GRANDE, P. B. (Org.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em LA**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 285- 306.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 17. ed. São Paulo, Cortez, 2009.

VÓVIO, C. L.; DE GRANDE, P. B. O que dizem as educadoras sobre si: construções identitárias e formação docente. In: VÓVIO, C. L.; SITO, L.; DE GRANDE, P. B. (Org.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em LA**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 51-70.

VYGOSTSKY, Lev. S. **A Formação Social da Mente**. 5. ed Martins Fontes - São Paulo, 1994 [1984].

_____. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

XAVIER DE LIMA, Luiz Henrique Magnani. Videogames, letramentos e construções de sentidos. In: TAKAKI, Nara Hiroto; MACIEL, Ruberval Franco. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

ZAVALA, Virginia. La escritura académica y la agencia de los sujetos. Cuadernos comillas. **Revista Internacional del Aprendizaje del Español. Fundación Comillas**. El Español escrito en contextos contemporáneos. Monográfico 1, p. 52-66. 2011.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas**. Lisboa. Educa, 1993.

_____. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete M. (Orgs.) **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, Mercado de Letras?ABL 1998. p. 207-236.

Sites:

IBGE. Cidades e Estados. **Olinda**. Disponível em: <<https://ibge.gov.br/>>. Acesso em: 10 junho 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO. Ministério da Educação. **O Campus**. Disponível em: <<http://www.ifpe.edu.br/campus/olinda/o-campus>> Acesso em 7 novembro 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO. Ministério da Educação. **Institucional**. Disponível em: <<http://www.ifpe.edu.br/aceso-a-informacao/institucional>>. Acesso em 8 agosto. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO. Ministério da Educação. **Computação Gráfica**. Disponível em: <<http://www.ifpe.edu.br/campus/olinda/cursos/tecnicos/subsequente/computacao-grafica>>. Acesso em: 10 agosto. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO. Ministério da Educação. **Projeto Pedagógico**. Disponível em: <<http://www.ifpe.edu.br/campus/olinda/cursos/tecnicos/subsequente/computacao-grafica/projeto-pedagogico>>. Acesso em: 10 agosto. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO. Ministério da Educação. **Matriz curricular**. Disponível em: <<http://www.ifpe.edu.br/campus/olinda/cursos/tecnicos/subsequente/computacao-grafica/matriz-curricular>>. Acesso em: 10 agosto. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO. Ministério da Educação. **Perfil profissional**. Disponível em: <<http://www.ifpe.edu.br/campus/olinda/cursos/tecnicos/subsequente/computacao-grafica/perfil-profissional>>. Acesso em: 11 agosto. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO. Ministério da Educação. **Aspectos legais**. Disponível em: <<http://www.ifpe.edu.br/campus/olinda/cursos/tecnicos/subsequente/computacao-grafica/aspectos-legais>>. Acesso em: 11 agosto. 2017.

NETFLIX. **Como funciona a Netflix?** Disponível em:

<https://help.netflix.com/pt/node/412?ui_action=kb-article-popular-categories>.

Acesso em: 7 julho 2018.

PREFEITURA MUNICIPAL DE OLINDA. História. **A Cidade**. Disponível em:

<<http://www.olinda.pe.gov.br/a-cidade/historia>>. Acesso em: 8 agosto 2017.

Violência contra a mulher. Disponível em:

<<http://msrefletir.blogspot.com.br/2017/05/violencia-contramulher.html>>. Acesso em:

10 maio 2017.

Minhas Experiências Com Animes. Disponível em:

<<https://omelhortrabalhoquevocerespeita.wordpress.com/2017/05/04/20/>>. Acesso

em: 10 maio 2017.

Animal não é brinquedo. Sente fome, frio e medo. Disponível em:

<<http://centervet1.blogspot.com/2014/05/animal-nao-e-brinquedo-sente-fome-frio.html>>.

Acesso em: 10 fevereiro 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário sociocultural

QUESTIONÁRIO

I. Perfil sócio-econômico

1. Qual a sua faixa etária?

- De 17 e 24 anos De 25 e 30 anos De 31 e 40 anos
 De 41 e 50 anos Mais de 50 anos

2. Você é natural de onde?

- Recife Olinda Paulista Jaboatão outra localidade. Qual? _____

3. Onde você reside?

- Recife Olinda Paulista Outra. Qual? _____

4. Com que você reside?

- familiares amigos sozinho (a)

5. Você concluiu o ensino fundamental em escola pública?

- Sim Não Parcialmente Outro. Qual?

6. Você concluiu o ensino médio em escola pública?

- Sim Não Parcialmente Outra. Qual?

7. Quando você concluiu o ensino médio?

- No último ano Há 2 anos Há cinco anos Há dez anos Há 15 anos Há mais de 15 anos.

8. Como você concluiu o ensino médio?

- No ensino regular Fiz supletivo No ensino profissionalizante

9. Além do Curso Técnico de Computação Gráfica, você estuda ou estudou em outro curso técnico?

- Não
 Sim. Qual? E onde? _____

10. Além desse curso técnico, você estuda ou estudou em um curso superior?

- Não
 Sim. Qual? _____

11. O que você espera da disciplina de português instrumental? (Pode assinalar quantas achar necessário).

- Aprender a usar regras de gramática
 Refletir sobre o uso da Língua Portuguesa em sociedade
 Aprender a me comunicar melhor
 Aprender a escrever utilizando a Língua Portuguesa
 Entender o funcionamento da Língua Portuguesa
 Utilizar a Língua Portuguesa na área de Computação Gráfica
 Outros. Quais?

12. Quanto tempo você ficou sem estudar antes de entrar no IFPE?

- Até 6 meses Até 3 anos De 4 a 6 anos Mais de 6 anos Mais de 10 anos Nunca me afastei da escola

13. Por que você parou de estudar?

- Não parei de estudar
 Precisava trabalhar
 Não tinha tempo

- Precisava cuidar da casa/família
- Tinha dificuldades nos estudos
- Não tive interesse em estudar

14. Quais são seus planos para quando terminar este curso?

- Trabalhar na área do curso
- Trabalhar em qualquer área
- Fazer outro curso na mesma área
- Fazer outro curso em uma área diferente
- Fazer um curso superior
- Tenho outros planos: _____

15. Você trabalha?

- Não
- Sim. Onde? _____

16. Seu trabalho é em uma área relacionada ao curso técnico de Computação Gráfica?

- Não
- Sim

17. Você já fez estágio?

- Não
- Sim. Onde? _____
- Estou estagiando. Onde? _____

18. Você faz estágio na área de Computação Gráfica?

- Não
- Sim

19. Quais são os seus objetivos com esse curso técnico?

- Formação profissional e técnica
- Reciclagem, formação continuada
- Ocupar o tempo antes de o semestre da faculdade começar
- Adquirir conhecimentos para utilizar na área de Computação Gráfica

II. Práticas de letramento na esfera do trabalho

20. Qual a sua ocupação atual, além dos estudos?

- a. Estou trabalhando
- b. Estou aposentado
- c. Estou procurando emprego pela primeira vez
- d. Estou desempregado
- e. Nunca trabalhei e não estou procurando emprego
- f. Sou dono(a) de casa
- g. Outra situação (vive de renda, recebe pensão etc)
- h. Estou estagiando na área de _____

21. Se você está estagiando, trabalhando, é aposentado ou está desempregado, indique o setor de sua atividade profissional:

- a. Prestação de serviços
- b. Agricultura
- c. Indústria
- d. Comércio
- e. Atividade social
- f. Construção
- g. Transportes/comunicação
- h. Administração pública
- i. Outras atividades. Quais? _____

22. Se você está estagiando, trabalhando, é aposentado ou está desempregado, indique os tipos de materiais que lê ou lia no trabalho/estágio. (Pode marcar mais de uma alternativa)

- a. Bilhetes e recados
- b. Jornais
- c. Revistas
- d. Agenda, calendário
- e. Pedidos, comandas
- f. Relatórios
- g. Manuais, instruções
- h. Faturas, notas fiscais, recibos, duplicatas
- i. Contas, orçamentos
- j. Lista telefônica
- k. Cartas, ofícios, memorandos, e-mails
- l. Catálogos
- m. Livros técnicos
- n. Tabuletas e cartazes com instruções e avisos, etiquetas
- o. Formulários
- p. Plantas, mapas, esquemas, diagramas, desenho técnico
- q. Guias de rua
- r. Boletins
- s. Nenhum
- t. Outros materiais. Quais? _____

23. Se você está estagiando, trabalhando, é aposentado ou está desempregado, indique os tipos de materiais que escreve ou escrevia no trabalho/estágio. (Pode marcar mais de uma alternativa)

- a. Bilhetes e recados
- b. Contas e orçamento
- c. Agenda
- d. Pedidos, comandas
- e. Relatórios
- f. Faturas, notas fiscais, recibos, duplicatas
- g. Formulários
- h. Cartas, ofícios, memorandos, e-mails
- i. curriculum
- j. Nenhum destes

24. Se você está estagiando, trabalhando, é aposentado ou está desempregado, indique quais equipamentos utiliza/utilizava no trabalho/estágio. (Pode marcar mais de uma alternativa)

- a. Calculadora
- b. Metros/fitas métricas/réguas/contadores/medidores/balanças
- c. Outras máquinas em geral/outros equipamentos eletrônicos
- d. Computador
- e. Fax
- f. Fotocopiadora/Xerox
- g. Máquina registradora
- h. Terminal de leitura óptica
- i. Nenhum destes

25. Se você está estagiando, trabalhando, é aposentado ou está desempregado ou procurando o primeiro emprego, quais atividades abaixo já realizou sem dificuldades para conseguir um emprego? (Pode marcar mais de uma alternativa)

- a. Preencher fichas de emprego
- b. Ser entrevistado para trabalhar
- c. Preparar currículo para se candidatar a emprego
- d. Procurar empregos em anúncios
- e. Participar de concursos ou testes
- f. Participar de cursos preparatórios para concursos ou testes

III. Práticas de letramento na esfera cidadã

26. Como você se mantém informado(a) sobre os assuntos da atualidade? (Pode marcar mais de uma alternativa)

- a. Televisão

- b. Rádio
- c. Jornal impresso
- d. Revistas
- e. Conversas com amigos, parentes ou colegas
- f. Reuniões de igreja
- g. Orientações do sindicato
- h. Reunião da associação de moradores
- i. Internet
- j. De outra forma. Qual? _____
- k. Não me mantenho informado

27. Como você obtém informações sobre os candidatos nas eleições? (Pode marcar mais de uma alternativa)

- a. Televisão
- b. Rádio
- c. Conversas com amigos, parentes ou colegas
- d. Jornal impresso
- e. Folhetos
- f. Participação em comícios
- g. Reuniões do partido ou do candidato
- h. Reuniões da associação de moradores
- i. Reuniões da igreja
- j. Orientação do sindicato
- k. Internet
- l. De outra forma. Qual? _____
- m. Não me mantenho informado sobre as eleições

28. De quais tipos de associação você participa?

- a. Igreja ou grupo religioso
- b. Clube ou grupo esportivo
- c. () Grupos em redes sociais. Quais?

- d. Grupos de jogos digitais. Quais? _____
- e. Grupo de música, dança, teatro, coral etc
- f. Outro tipo de associação
- g. Partido político
- h. Cooperativa
- i. Sociedade de amigos do bairro
- j. Sindicato
- i. Não participo de nenhum desses grupos

IV. Práticas de letramento na esfera doméstica

29. Quais materiais de leitura havia na casa em que você passou a infância?

- a. Cartilha escolar ou carta de ABC
- b. Livros
- c. Revistas
- d. Dicionários
- e. Jornais
- j. Enciclopédia
- k. Quadrinhos
- l. Livros digitais
- m. Nenhum destes
- n. Outros. Quais? _____

30. Quais práticas de leitura você seus pais ou os adultos da sua casa costumavam ter?

- a. Ler a Bíblia, livros sagrados ou religiosos
- b. Ler jornais
- c. Ler ou escrever cartas
- d. Ler revistas
- e. Ler livros

- f. Ler ou escrever receitas
- g. Ler folhetos
- h. Ler ou escrever tarefas do trabalho
- i. Fazer trabalhos escolares
- j. Ler sites da internet.
- k. Nenhuma delas
- l. Outras.

31. Como você avalia a capacidade de leitura do adulto responsável por você durante a infância (seus pais ou outro adulto)?

- a. Não sabia ler
- b. Sabia ler mais ou menos
- c. Sabia ler bem

32. Qual a escolaridade deste adulto?

- a. Nenhuma
- b. Até a 4ª série
- c. Até a 8ª série
- d. 2º grau incompleto
- e. 2º grau completo
- f. Superior completo
- g. Superior incompleto
- h. Pós-Graduação

33. Quais materiais escritos você possui em sua residência? (Pode marcar mais de uma alternativa)

- a. Calendários e Folhinhas
- b. Álbum de família, fotografias
- c. Bíblia, livros sagrados ou religiosos
- d. Agenda de telefones/endereços
- e. Dicionário
- f. Livro de receitas
- g. Livros infantis
- h. Apostilas/livros didáticos
- i. Guias, listas e catálogos
- j. Livros de literatura/romances
- k. Enciclopédia
- l. Outros. Quais? _____

V. Auto-avaliação das capacidades de leitura e escrita

34. Como você avalia sua capacidade de leitura?

- a. Incapaz de ler
- b. Leio com grande dificuldade
- c. Leio com pouca dificuldade
- d. Não tenho nenhuma dificuldade para ler

35. Como você avalia sua capacidade de escrita?

- a. Incapaz de escrever
- b. Escrevo com grande dificuldade
- c. Escrevo com pouca dificuldade
- d. Não tenho nenhuma dificuldade para escrever

36. Como você avalia sua capacidade de leitura na busca de um emprego?

- a. Minha capacidade de leitura ajuda muito na obtenção de emprego
- b. Minha capacidade de leitura ajuda pouco na obtenção de emprego
- c. Minha capacidade de leitura não ajuda nem atrapalha na obtenção de emprego
- d. Minha capacidade de leitura atrapalha um pouco na obtenção de emprego
- e. Minha capacidade de leitura atrapalha muito na obtenção de emprego

37. Como você avalia sua capacidade de escrita na busca de um emprego?

- a. Minha capacidade de escrita ajuda muito na obtenção de emprego

- b. Minha capacidade de escrita ajuda pouco na obtenção de emprego
- c. Minha capacidade de escrita não ajuda nem atrapalha na obtenção de emprego
- d. Minha capacidade de escrita atrapalha um pouco na obtenção de emprego
- e. Minha capacidade de escrita atrapalha muito na obtenção de emprego

38. Você costuma ler para se distrair?

- a. Sim, leio muito para me distrair
- b. Sim, mas leio pouco para me distrair
- c. Não costumo ler para me distrair

39. Se você respondeu que gosta de ler para se distrair, indique quais são os tipos de material que mais utiliza. (marcar até duas alternativas)

- a. Revistas
- b. Jornais
- c. Bíblia, livros sagrados ou religiosos
- d. Livros
- e. Gibis, revistas em quadrinhos
- f. Folhetos e literatura de cordel
- g. Materiais disponíveis na internet
- h. Outro(s) material(is). Qual(is)? _____

40. Se você respondeu que gosta de ler para se distrair, indique quem mais influenciou seu gosto pela leitura? (marcar até duas alternativas)

- a. Algum professor ou professora
- b. Mãe ou responsável do sexo feminino
- c. Pai ou responsável do sexo masculino
- d. Algum outro parente
- e. Algum amigo
- f. Padre/pastor ou algum líder religioso
- g. Alguém do trabalho
- h. Outra pessoa. Quem? _____
- i. Ninguém

41. Com qual frequência você lê jornal?

- a. Todos os dias
- b. Algumas vezes ou uma vez por semana
- c. Eventualmente/ De vez em quando
- d. Não costumo ler jornal

42. Quais parte do jornal você costuma ler? (Somente para quem costuma ler jornal. Pode marcar mais de uma alternativa)

- a. Notícias da minha cidade/região
- b. Notícias policiais
- c. Notícias nacionais
- d. Esportes
- e. Programação de TV
- f. Horóscopo
- g. Classificados
- h. Política
- i. Humor, quadrinhos, passatempos, palavras cruzadas
- j. Editorial, opiniões
- k. Programação de cinema, shows, teatro, exposições
- l. Notícias internacionais
- m. Somente a primeira página
- n. Economia e negócios

43. Com qual frequência você lê revista?

- a. Pelo menos uma vez por semana
- b. Eventualmente/ De vez em quando
- c. Não costumo ler revista

44. Quais tipos de revista você costuma ler? (Somente para quem costuma ler revista. Pode marcar mais de uma alternativa)

- a. De informação semanal (Veja, Isto É, Época etc)
- b. Fofocas e novela (Caras, Contigo, Amiga etc)
- c. Especializadas (saúde, carros, informática, esporte, música etc)
- d. De religião
- e. Femininas (Nova, Cláudia, Marie Claire etc)
- f. Quadrinhos, gibis, humor
- g. Masculinas (Playboy, Sexy, Vip etc)
- h. Nenhuma dessas/Outras revistas. Quais? _____

45. Com qual frequência você lê livros?

- a. Pelo menos um livro por ano
- b. Apenas quando os professores solicitam
- c. Eventualmente/ De vez em quando
- d. Não costumo ler livros

46. Quais tipos de livro você costuma ler? (Somente para quem costuma ler livro, ainda que de vez em quando. Pode marcar mais de uma alternativa)

- a. Bíblia, livros sagrados ou religiosos
- b. Romance, aventura, policial, ficção
- c. Poesia
- d. Livros didáticos
- e. Biografias, relatos históricos
- f. Livros técnicos, de teoria, ensaios
- g. Autoajuda, orientação pessoal
- h. Outros tipos de livros. Quais? _____

47. Quando você tem tempo livre, o que costuma escrever, criando ou copiando?

- a. Receitas
- b. Letras de músicas
- c. Cartas e e-mails
- d. Histórias reais ou inventadas
- e. Álbuns familiares
- f. Diários pessoais
- g. Comentários nas redes sociais
- h. Poemas, contos, crônicas
- i. Anotações em um blog próprio
- j. Comentários em sites como o Youtube
- k. Comentários em blogs de terceiros
- l. Mensagens instantâneas
- m. Outros. Quais? _____
- n. Não costumo escrever

48. Com que frequência você usa o computador?

- a. Todos os dias
- b. Quase todos os dias
- c. Apenas dois ou três dias na semana
- d. Eventualmente, de vez em quando
- e. Não usa computador

49. Com qual finalidade você usa o computador? (Pode marcar mais de uma alternativa)

- a. Para ler e escrever e-mail
- b. Para acessar páginas de redes sociais (Facebook, Twitter, Instagram etc)
- c. Para fazer pesquisas
- d. Para ler notícias
- e. Para acompanhar novidades de programas de TV e artistas
- f. Para ler blogs
- f. Para assistir a tutoriais

- g. () Para jogar
 h. () Para assistir a filmes, shows, séries, animes, documentários
 i. () Para produzir vídeos
 j. () Para fazer desenhos técnicos usando softwares
 k. () Para fazer projetos técnicos usando softwares
 l. () Para escrever trabalhos técnicos
 m. () Para fazer pesquisas
 n. () Para estudar
 o. () Outros. Quais? _____

50. Como você realiza atividades cotidianas de leitura e escrita? (Utilize símbolos para responder)

(X) Realizo sem dificuldade (O) Realizo com dificuldade (—) Não costumo realizar

- a. () Preparar uma lista de compras
 b. () Escrever um bilhete simples
 c. () Escrever mensagens instantâneas em Whatsapp, Telegram e outros.
 d. () Comparar preços de produtos antes de comprar
 e. () Procurar ofertas da semana em folhetos e jornais
 f. () Fazer pesquisas na internet
 g. () Anotar dívidas e despesas
 h. () Pagar contas em bancos ou casas lotéricas
 i. () Realizar depósitos ou saques em caixas eletrônicos
 j. () Controlar saldos e extratos bancários
 k. () Ler a bula de um remédio que comprou
 l. () Ler manuais para instalar aparelhos domésticos
 m. () Ler manuais para instalar aparelhos eletrônicos e softwares
 n. () Ler livros, revistas e mangás
 o. () Reclamar para alguma empresa sobre serviços ou produtos que adquiriu

VI. Práticas de letramento na esfera cultural

Indique a frequência em que você realiza as seguintes atividades:

51. Frequentar uma instituição religiosa
 a. () Sempre b. () Às vezes c. () Nunca
 52. Assistir à TV:
 a. () Sempre b. () Às vezes c. () Nunca
 53. Ouvir rádio
 a. () Sempre b. () Às vezes c. () Nunca
 54. Ir a exposições e feiras
 a. () Sempre b. () Às vezes c. () Nunca
 55. Ir a shows
 a. () Sempre b. () Às vezes c. () Nunca
 56. Assistir a filmes, séries e/ou documentários em casa
 a. () Sempre b. () Às vezes c. () Nunca
 57. Assistir a filmes no cinema
 a. () Sempre b. () Às vezes c. () Nunca
 58. Ir a museus
 a. () Sempre b. () Às vezes c. () Nunca
 59. Ir ao teatro
 a. () Sempre b. () Às vezes c. () Nunca
 60. Com que frequência você pega livros emprestados na biblioteca?
 a. () Sempre b. () Às vezes c. () Nunca
 61. Com que frequência você lê ou consulta livros na biblioteca?
 a. () Sempre b. () Às vezes c. () Nunca
 62. Com que frequência você lê ou consulta revistas e jornais na biblioteca?
 a. () Sempre b. () Às vezes c. () Nunca
 63. Com que frequência você vai a livrarias?
 a. () Sempre b. () Às vezes c. () Nunca
 64. Com que frequência você lê ou folheia livros, revistas e quadrinhos em livrarias?
 a. () Sempre b. () Às vezes c. () Nunca
 65. Com que frequência você lê histórias em quadrinhos?
 a. () Sempre b. () Às vezes c. () Nunca

66. Com que frequência você acessa as redes sociais?

a. Sempre b. Às vezes c. Nunca

67. Com que frequência você escreve comentários em redes sociais?

a. Sempre b. Às vezes c. Nunca

68. Com que frequência você somente lê os comentários das redes sociais?

a. Sempre b. Às vezes c. Nunca

69. Com que frequência você usa aplicativos/plataformas de mensagens instantâneas? (Whatsapp, telegram, messenger).

a. Sempre b. Às vezes c. Nunca

70. Com que frequência você escreve cartas?

a. Sempre b. Às vezes c. Nunca

71. Com que frequência você escreve e-mails?

a. Sempre b. Às vezes c. Nunca

72. Com que frequência você escreve poemas?

a. Sempre b. Às vezes c. Nunca

VII. Práticas de leitura e escrita no IFPE

73. Quais são os tipos de leitura que você mais realiza no *Campus*? (Pode marcar mais de uma opção)

a. Livros didáticos

b. Livros técnicos ou teóricos

c. Manuais

d. Apostilas

e. Textos ou exercícios em folhas avulsas

f. Esquemas de aula, textos ou exercícios no quadro branco

g. Revistas

h. Jornais

i. Sites ou páginas da internet

j. Folhetos e cartazes

k. Seus próprios textos ou de colegas

l. Outros tipos. Quais? _____

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntári(o,a) da pesquisa e pelo responsável)

Eu,....., tendo sido convidad(o,a) a participar como voluntári(o,a) do estudo sobre o A PROFESSORA COMO AGENTE DE LETRAMENTO EM PRÁTICAS SITUADAS EM UM CURSO TÉCNICO SUBSEQUENTE DO IFPE, recebi da Professora CECILIA BARBOSA LINS AROUCHA, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a investigar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes participantes nas aulas de português instrumental, na perspectiva do letramento Ideológico;
- Que a importância deste estudo é a de tentar melhorar cada vez mais a qualidade do ensino do português instrumental e a prática profissional da professora como agente de letramento;
- Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: propostas didático-pedagógicas que contribuam para práticas situadas em sala de aula em uma perspectiva de letramento ideológico.
- Que esse estudo começará em fevereiro de 2017 e terminará em julho de 2017.
- Que o estudo será feito da seguinte maneira: após a coleta e análise dos dados, estes serão interpretados a fim de construir significados que possam revelar contribuições e redirecionamentos numa perspectiva que aponte para a abordagem de letramento proposta.
- Que eu participarei das seguintes etapas: coletas de dados.
- Que os incômodos que poderei sentir com a minha participação são os seguintes: exposição dos meus dados.
- Que os possíveis riscos à minha saúde física e mental são: como qualquer pesquisa de cunho qualitativo, o único risco conhecido é se, devido ao caráter intimista deste tipo de pesquisa, eu me sentir incomodad(o,a) ou constrangid(o,a)

com a exposição de dados referentes à minha vida pessoal. Caso isto aconteça, terei a liberdade total de ser removido(o,a) da pesquisa, sem nenhum prejuízo ou penalidade.

- Que deverei contar com a seguinte assistência: obter informações e tirar quaisquer dúvidas sobre o estudo a qualquer momento, sendo responsável por ela a **Profa. Cecilia Barbosa Lins Aroucha (Endereço xxxxxxxxxx)**.
- Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente são: contribuir de forma participativa num processo de pesquisa que busca a melhoria da qualidade do ensino de língua portuguesa.
- Que a minha participação será acompanhada pela Profa. Cecilia Barbosa Lins Aroucha com responsabilidade e respeito à minha participação.
- Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.
- Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.
- Que o estudo não acarretará nenhuma despesa para o participante da pesquisa.
- Que eu terei a garantia de indenização, financeira ou não, diante de eventuais danos à saúde física ou mental decorrentes da pesquisa.
- Que eu receberei uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO(A) OU OBRIGADO(A).

Endereço d(o,a) participante-voluntári(o, a)

Domicílio (rua, praça, conjunto):

Bloco / Número / Complemento:

Bairro / CEP / Cidade / Telefone:

Ponto de referência:

Contato de urgência: Sr(a).

Domicílio (rua, praça, conjunto):

Bloco / Número / Complemento:

Bairro / CEP / Cidade / Telefone:

Ponto de referência:

Endereço do responsável pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Cecilia Barbosa Lins Aroucha**End.: XXXXXXXX****Telefones para contato: (XX) XXXX-XXXX – (XX) XXXXX-XXXX**

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas**Prédio da Reitoria, 1º andar, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária****Telefone: 3214-1041****Olinda, ___ de _____ de 2017.**

<p>_____</p> <p>Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas</p>	<p>_____</p> <p>Nome e assinatura do responsável pelo estudo (Rubricar as demais páginas)</p>
<p>_____</p> <p>Profa. Dra. Lúcia de Fátima Santos Orientadora</p>	<p>_____</p> <p>Profa. Cecilia Barbosa Lins Aroucha Doutoranda</p>

COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS

- Desenvolver a capacidade de compreender, interpretar textos de gêneros recorrentes no contexto da computação gráfica.
- Empregar corretamente os fundamentos da leitura e da escrita no ambiente acadêmico-profissional.
- Produzir textos de gêneros diferentes, principalmente os mais utilizados na esfera da computação gráfica.

METODOLOGIA

A disciplina poderá adotar as seguintes estratégias metodológicas: aulas expositivas, desenvolvidas através de um processo dialógico; leituras e discussões acerca dos textos relacionados à computação gráfica; práticas de produção textual dos gêneros mais recorrentes no curso de computação gráfica.

AValiação

A disciplina poderá adotar: avaliação contínua, assumindo as funções diagnóstica, processual e somativa, levando em consideração o predomínio dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos; observação e acompanhamento do desenvolvimento linguístico do aluno e de seu desempenho nas atividades realizadas; e avaliação escrita.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

CH (H/R)

1. Leitura, análise e produção de textos: propriedades específicas da composição dos gêneros textuais e seus modos de organização; propósitos comunicativos dos textos; propriedades específicas dos diversos tipos e gêneros de texto; princípios de intertextualidade.	8
2. Fatores de textualidade: coesão textual; coerência textual; precisão lexical (adequação vocabular)	7
3. Gêneros textuais acadêmicos: organização retórica; itens léxico-gramaticais e linguísticos presentes nestes gêneros; redação de textos recorrentes na esfera acadêmica da computação gráfica, como: manual, relatório, resenha, folder, convite virtual, entre outros.	15

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

CEREJA, William; MAGALHÃES, Thereza. **Gramática, texto, reflexão e uso**. 4ed. São Paulo: Atual, 2012.
 FERREIRA, A. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 8 ed. Curitiba: Positivo, 2010.
 MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo, Parábola, 2008.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

FLORIN, J.L; SAVIOLI, P. F. **Para entender o texto: leitura e redação**. 17 ed. São Paulo: Ática,2010.
HENRIQUES, Claudio Cezar. **A nova ortografia: o que muda com o acordo ortográfico**. Rio de Janeiro: Elsevier. 2009.
KOCH, Ingedore G.V. **A coesão textual**.17ed. São Paulo: Contexto ,2002.
KOCH, Ingedore & ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.
KOCH, I. V. & TRAVAGLIA, L. C. **Texto e Coerência** São Paulo: Cortez, 2002.
MARTINS, Dileta Silveira. **Português Instrumental**. São Paulo: Atlas, 2009.

DEPARTAMENTO A QUE PERTENCE O COMPONENTE

Coordenação de Computação Gráfica

ASSINATURA DO CHEFE DO DEPARTAMENTO

ASSINATURA DO COORDENADOR DO CURSO