

PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM SALA DE AULA DE ASSENTAMENTO DE REFORMA AGRÁRIA

COSTA, Vânia Aparecida – FAE / UEMG – vacost@hotmail.com

MARINHO, Marildes¹ – FAE / UFMG – marildesmarinho@gmail.com

GT: Alfabetização, Leitura e Escrita / n.10

Agência Financiadora: ANPED / SECAD / MEC²

Este artigo apresenta resultados preliminares de uma pesquisa de doutorado, em andamento. Seu objetivo principal é discutir alguns aspectos teórico-metodológicos voltados para a compreensão das práticas de letramento em uma sala de aula de uma escola de assentamento de reforma agrária.

Busca-se uma concepção de letramento como prática social, constituída por significados, valores e usos atribuídos à escrita pelos grupos sociais, numa perspectiva das e práticas e de eventos de letramento. Essa noção de letramento se insere em estudos que têm se identificado como “New literacy Studies” - NLS - e tem Street (2003) e Gee (2001) como uns dos seus grandes representantes. Essa vertente teórica pretende se contrapor a concepções fundamentadas na aquisição de níveis e domínios da escrita assim como nas conseqüências individuais e sociais da escrita. Ou seja, essa é uma tendência que, originariamente, se constitui como os críticos de Jack Goody.

Street (2003) argumenta que pesquisas em NLS, ao mudarem a visão sobre o letramento, sugerem que práticas de letramentos variam de um contexto para outro, de uma cultura para outra e ainda existem efeitos de diferentes letramentos em diferentes condições. Para os estudiosos do NLS, a concepção de um significado social do letramento precisa estar fundamentada em um trabalho de campo cuidadoso sobre as funções que as atividades e as habilidades de leitura e de escrita exercem na vida social.

Inicialmente, essa noção toma como referência uma concepção de letramento - *modelo ideológico* (Street, 1984) - não como um fenômeno universal, mas como um conjunto de práticas sociais ligadas à escrita em instituições e contextos sócio-culturais específicos, para objetivos específicos. A escola é entendida assim como um contexto específico, com finalidades específicas ao conjunto de práticas sociais de leitura e escrita.

¹ Trabalho de doutorado sob a orientação de Marildes Marinho

² A Profª Dra. Marlene Ribeiro – UFRGS é orientadora dos projetos relacionados à temática Educação do Campo no interior do Projeto Meta 2 da ANPED/SECAD/MEC

Dentre as produções sobre o letramento que constituem referência acadêmica no Brasil, identificamos Gnerre (1987) ao estabelecer uma relação entre linguagem, escrita e poder; Kleiman (1995) ao definir letramento e letramento escolar, contribuindo para estudos no campo das práticas de letramento; Soares (1998, 2003a e 2003b) ao definir letramento e alfabetização e contribuir com estudos no campo dos domínios e dos níveis de letramento, e Rojo (2000) ao discutir a relação intrínseca entre construção do saber escolar e letramento escolar, contribuindo para uma compreensão das práticas escolares de letramento.

Em especial nestes últimos anos, um número significativo de pesquisas vem estudando a interação na sala de aula estabelecendo uma relação entre interação e letramento, tanto no campo da leitura quanto da escrita, mesmo antes do aparecimento do termo letramento. Dentre esses trabalhos podemos citar: Smolka (1988), Kleiman(1998), Bortolotto (1998), Batista(1997), Rojo (2000), Murta, (2004), Reis(2005), Macedo (2005). Em seu conjunto, esses estudos realizam-se em salas de aulas de escolas de contextos urbanos.

Uma discussão em torno do letramento, pressupõe necessariamente a inclusão da relação entre escrita e oralidade. São inúmeros os trabalhos que abordam essa equação (Havelock, 1995; Graff, 1994, Heath, 1987), articulando letramento, alfabetização, escolarização (Scribner & Cole, 1981, Lahire, 1998, 2002), entre outros.

Estudos desenvolvidos por um grupo de pesquisadores da Universidade da Califórnia, grupo de Santa Bárbara, dentre eles Castanheira, Crawford, Green e Dixon concebem o letramento como um fenômeno social que é definido e redefinido em cada grupo e, por contraste e diferenciação, entre vários grupos tornando-se visível nas ações e orientações de seus participantes, bem como nas responsabilidades que assumem ou atribuem aos outros, na aceitação ou rejeição de respostas ou engajamentos que têm com diversos textos. A partir dessa concepção, examinam a construção coletiva de práticas de letramento em um determinado grupo e as possibilidades que se tornam disponíveis aos participantes para se tornarem letrados de uma maneira particular ao grupo a que pertencem.

A pesquisa de Castanheira, Crawford, Dixon & Green (2001) demonstra que, nessa perspectiva o estudo do letramento pode tornar visível alguns dos aspectos deste fenômeno ao examinar como membros de um grupo, uma cultura particular, constroem e reconstroem práticas de leitura e escrita como parte de sua vida cotidiana.

Neste trabalho, Rockwell (1987) também se constitui referência, ao focalizar a leitura e a escrita no processo de apropriação do conhecimento na escola. A autora explicita o quanto ainda é impossível elaborar uma visão integrada sobre as concepções de língua escrita no contexto escolar. Num estudo etnográfico, ela aponta três concepções subjacentes ao processo de apropriação da leitura e da escrita: a língua escrita entendida como sistema; a língua escrita concebida como usos escolares e, por último, a língua escrita como um meio de transmissão dos conhecimentos acadêmicos.

Têm tido também significativa influência nas pesquisas sobre a leitura e a escrita o conceito de *eventos de letramento*, tal como formulado por Heath (1987, 1983). Numa alusão a um recente de Brian Street (2001), é importante interrogar: “Que novidades trouxeram os “novos estudos sobre letramento”? A partir daí contextualizamos trabalhos pioneiros no Brasil (Soares, 1998 e Kleiman, 1995, dentre outros) e no exterior (Street, 1984 e Heath, 1987).

Os trabalhos que tratam da cultura escrita e letramento tendem a se dividir entre aqueles que se preocupam com as conseqüências – cognitivas, culturais, históricas – do letramento, e os de seus críticos que se interrogam sobre qual leitura e qual escrita, em que momento, e em que contextos culturais. A crítica mais contundente feita pelos NLS aos estudos que tratam das conseqüências da escrita recai sobre o pressuposto de que a escrita tem características neutras universais, é uma tecnologia estável, relativamente imutável, em qualquer tempo e espaço. Para os estudiosos do NLS, a concepção de um significado social do letramento ou do letramento social precisa estar fundamentada em um trabalho de campo cuidadoso sobre as funções que as atividades e as habilidades de leitura e de escrita exercem na vida social” (2006: 6). É nesse contexto que Heath (1983) publica suas pesquisas que resultam de um estudo etnográfico de quase uma década, (1969-1978), em duas comunidades nos Estados Unidos, no interior do qual ela estruturou o conceito de *eventos de letramento*.

“De uma forma sumária, o evento de letramento busca descrever uma situação de interação mediada pelo texto escrito, enquanto as “práticas de letramento” buscam estabelecer as relações desses eventos com algo mais amplo, numa dimensão cultural e social. “Práticas de letramento, então, se refere a uma concepção cultural mais ampla de formas particulares de pensar e ler e de escrever em contextos culturais.” Elas incluem os modelos sociais de letramento utilizados pelos participantes e os significados atribuídos aos eventos de letramento. (Street, 1998).

Ressaltamos ainda que o conceito de *evento de letramento* tem sua origem nos estudos sobre a *etnografia da fala* ou *etnografia da comunicação*, e se propõe a

descrever as regras, “as normas de comunicação em uma comunidade de fala, incluindo fatores verbais, não-verbais e sociais”. (Trask, 2004: 102, p. 8). Nesses estudos, o *evento de fala* foi introduzido para se analisar “uma porção de fala altamente estruturada” e, como tal, “elas têm um começo e um fim, e são construídas de acordo com regras conhecidas seja pelos falantes, seja pelos ouvintes (...) uma aula universitária, o sermão, o discurso” (op. cit. p. 103). Nessa direção, a autora propõe que a aula seja entendida como um macro-evento, por tomar a escrita como um eixo estruturador das interações ali vivenciadas. No interior da aula, realiza-se um conjunto de atividades mediadas pelo texto escrito, que podemos chamar de micro-eventos.

Analisar os eventos de letramento, na sala de aula significa, então, descrever as regras a eles subjacentes, levando em conta a situação de interação (os sujeitos e seus objetivos, o referente ou objeto da interação), o material escrito (os gêneros textuais e seus suportes), e modos de relação com esse material escrito. Para compreender a lógica e os significados desses eventos, alçando-os à categoria de práticas de letramento, é necessário situá-los no contexto histórico das práticas culturais e da instituição que os produzem (nesse caso, a escola), assim como confrontá-los com as relações de poder.

Neste trabalho, contudo, só foram analisadas as atividades mediadas pelo texto escrito – micro-eventos - e desenvolvidas em um conjunto de quatro aulas em uma sala de aula de uma escola de assentamento de reforma agrária.

Aspectos metodológicos

Para uma compreensão inicial dessas práticas de letramento foi realizada uma pesquisa exploratória. A seleção da escola envolveu uma consulta a dois movimentos sociais, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra de Minas Gerais - MST/MG e a Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado de Minas Gerais – FETAEMG sobre os assentamentos que possuíam escolas públicas. Esse contato mais sistemático com as lideranças dos dois movimentos e a explicitação dos objetivos e interesses da pesquisa levou à seleção de uma escola de um assentamento (MST/MG) que atende às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

A primeira etapa teve três momentos de ida a campo. Foram cinco dias no mês de setembro, seis em novembro de 2006 e seis em janeiro de 2007. Observou-se o cotidiano do assentamento, da escola e da sala de aula pesquisada, registrando em diário de campo. Foram gravados em vídeo quatro dias de aula e realizadas entrevistas

individuais com a professora, com uma moradora do assentamento e com um aluno da classe. As atividades desenvolvidas tiveram o consentimento dos informantes e a assinatura de um termo de consentimento daqueles que foram entrevistados individualmente, bem como o comprometimento ético necessário, principalmente, em relação a um *feedback* da pesquisa para os informantes e o assentamento em geral.

A turma escolhida deveria ser de alunos já alfabetizados, portanto, com um foco maior nas interações constitutivas do desenvolvimento das práticas de leitura e de escrita.

A constituição dos assentamentos está diretamente relacionada a um movimento social ou sindical. Reconhecidos como unidades territoriais e administrativas recentes, no âmbito rural ou urbano, os assentamentos são transitórios. (Leite, 2004). O assentamento selecionado para esta pesquisa está vinculado ao MST e comemorou, em 2006, dez anos de assentamento, depois de dois anos de acampamento.

O MST foi se formando a partir da articulação das lutas isoladas pela terra nos estados e se define como movimento nacional, a partir de janeiro de 1985. É um movimento social que luta pela terra e pela reforma Agrária, sendo esta última entendida como a garantia da terra e das condições para produzir e permanecer na terra. Além de garantias econômicas, entende-se que a educação é fundamental para a permanência, o crescimento e bem estar da família no campo.

O MST é também um dos articuladores, junto a outros movimentos e instituições, em nível nacional, do movimento por uma educação básica no campo. A educação no campo é pensada “como um processo de construção de um *projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo*, [grifo do autor] gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações. (...) Essa educação assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: antes (durante e depois) de tudo é educação, formação de seres humanos.”(Caldart, 2004: 17)

Em 2002 foram publicadas, pelo MEC, as Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. A produção dessas diretrizes pode ser compreendida como o resultado de uma luta empreendida, fortemente, por todos os parceiros que têm participado, nesse país, do Programa Nacional de Educação na reforma Agrária - PRONERA.

O assentamento de reforma agrária, localizado na região do Vale do Rio Doce, está organizado socialmente em cinco núcleos, com coordenadores que os representam nas decisões coletivas. Formado por 45 famílias, das 47 iniciais, ele está dividido entre a agrovila e um conjunto de lotes que congregam a roça e a moradia dos assentados. A agrovila reúne a maioria das famílias que residem afastadas de suas roças. Já os lotes localizam-se mais afastados e reúnem em um mesmo espaço a residência e a roça dos assentados. As famílias desses últimos ficam mais afastadas da dinâmica social da agrovila pela dificuldade com transporte e comunicação.

Para caracterização desses moradores, um questionário escrito foi respondido por um adulto, em geral mulheres de 18 a 40 anos, de cada uma das 27 famílias da agrovila. Uma maioria significativa nasceu no meio rural e eram trabalhadores rurais antes de ingressarem no movimento. Possuem uma escolarização baixa que varia mais significativamente entre aqueles que têm 1^a a 4^a série incompleta (um terço), 1^a a 4^a série completa (um sexto) e no outro extremo curso superior completo (menos que um décimo) e superior incompleto.

Nesse assentamento, a escola é um anexo a uma escola da rede estadual que funciona próxima ao assentamento e que, no período de acampamento, atendeu às crianças. Conta com a estrutura administrativa da escola estadual: direção, supervisão e professores das áreas de educação religiosa e educação física. Participa da dinâmica do sistema estadual de ensino, incluindo uma reunião pedagógica, semanal.

Eventos de letramento na sala de aula

A sala de aula é constituída de 19 crianças e pré-adolescentes, 10 meninas e 9 meninos, entre 8 e 14 anos, enturmados nas Fases II, III e IV³ do 1º Ciclo do Ensino Fundamental, uma classe multisseriada. Três meninos, os mais velhos da turma, não residem no assentamento, moram em casas na beira da BR que fica próxima, a mais ou menos um quilômetro. Dois alunos moram fora da agrovila nos lotes mais afastados, a uns três quilômetros.

A professora Antônia⁴ tem formação em magistério e em Pedagogia, formação anterior à sua participação no MST/MG. Com 35 anos, tem uma trajetória na docência,

³ Essa classificação do sistema estadual de ensino de Minas Gerais corresponderia às 2^a, 3^a e 4^a séries em um sistema seriado, guardadas as devidas relações.

⁴ Por enquanto, os nomes utilizados na pesquisa são fictícios. Assim também o fez Heath em seus estudos etnográficos.

na supervisão e na direção sindical, com um forte vínculo no Partido dos Trabalhadores – PT. Ela foi indicada pelo assentamento para assumir a turma em agosto de 2006.

A organização espacial da sala de aula sugere a identificação do nível de aprendizagem das crianças. Duas crianças que se encontram em fase de alfabetização assentam-se na fileira próxima à mesa da professora. Nas carteiras finais das fileiras estão os alunos da Fase IV e aqueles das Fases II e III se distribuem pelo restante da sala. A maioria das atividades foi proposta para todo o grupo e analisadas e acompanhadas pela professora de acordo com o nível de desenvolvimento dos alunos.

Para caracterizar as práticas de letramento foram tomadas como referência as seguintes perguntas: Qual a rotina das aulas? Quais atividades constituem as aulas? Quais micro-eventos de letramento caracterizam a aula? O que, como e para que se lê e se escreve na sala de aula?

A partir das observações das aulas, foram construídos alguns quadros de micro-eventos que representam o modo de organização do cotidiano dessa turma. Esses quadros são adaptações de contribuições de Green (2006)⁵, embora não utilizemos a mesma concepção de evento de letramento dessa autora. Um exemplo do mapa construído para este momento da pesquisa pode ser encontrado no anexo 1. Uma primeira análise nos permite algumas considerações sobre a rotina das aulas, pela recorrência de elementos que permitem visualizar uma rotina: a distribuição do tempo, a organização física da sala e os tipos de atividades estruturadoras das interações. Essa rotina pode ser assim resumida: (i) oração; (ii) calendário; (iii) cópia de texto do quadro de giz; (iv) leitura oral pela professora; (v) leitura silenciosa individual; (vi) atividades variadas de conhecimentos lingüísticos.

A sala de aula está sempre organizada em fileiras para a realização das atividades de leitura e escrita que ocorrem, em sua maioria, individualmente. Os alunos permanecem assentados, podendo se levantar para apontar o lápis, para se dirigir à mesa da professora. A professora normalmente fica em frente à turma quando se dirige ao coletivo para orientar e circula, entre as carteiras, enquanto os alunos realizam atividades. Somente a leitura oral realiza-se em alguns momentos, coletivamente, mas a organização da sala continua a mesma.

⁵ Green, Judith. University of Califórnia, Santa Barbara, Gevirtz Graduate School of Education, At Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, August 10, 2006.

De modo geral, a professora define e coordena todas as atividades realizadas. Além disso, é possível concluir que a maioria significativa de atividades é proposta para o coletivo da turma multisseriada. É preciso investigar, na continuidade da pesquisa, as conseqüências e os significados de se trabalhar com as mesmas atividades para alunos em fases diferenciadas. Será que a professora os reagrupa por julgar que eles se aproximam em função das habilidades e competências em leitura e escrita? Que outros critérios ou parâmetros estão subjacentes a essa prática? Que conseqüências têm para o aluno?

A análise da descrição das seqüências mediadas pelo texto escrito e organizadas em torno de objetivos estabelecidos pela professora, explicitamente ou não, aqui nomeadas de micro-eventos foram agrupadas em três práticas: práticas de leitura, de escrita e de conhecimentos lingüísticos.

Atividades constitutivas dos eventos de letramento

Os micro-eventos constitutivos das práticas de leitura são: a (i) leitura oral do texto copiado e (ii) a leitura silenciosa. A primeira esteve presente em todas as aulas observadas e objetivou, em um primeiro plano, a prática da leitura em voz alta e a verificação pela professora de alguns aspectos interpretativos dos textos. A segunda foi observada apenas uma vez, mas desenvolvia-se em outros dias com o mesmo formato.

Para compreender a aula como um evento de letramento buscou-se identificar nos micro-eventos descritos os seguintes elementos: quem lê? para quem? o quê lê? para quê? quando? onde? como?

Nesses micro-eventos, quem lê oralmente são alunos e professora. A professora geralmente faz a leitura oral dos textos escritos no quadro de giz que objetivam mais a prática de escrita. Ela faz uma leitura que parece se apresentar como modelo. Os textos podem ser lidos coletivamente, ou os alunos fazem também leituras orais individuais que não são corrigidas pela professora. Esta última parece ter dois objetivos diferentes. Em um momento é parte do processo e aí a professora não faz nenhum comentário, em outro, se configura como um momento de avaliação no qual a professora faz comentários sobre a leitura oral de cada aluno.

O que é lido? Quanto ao suporte, são textos de um livro de literatura e de um livro paradidático e textos retirados de livros didáticos que foram escritos no quadro de giz e copiados pelos alunos. Quanto ao gênero predomina o literário, especificamente poemas.

Para que se lê? Um primeiro objetivo das leituras realizadas na perspectiva da professora é a leitura para aprender a ler e para ganhar fluência. Esse objetivo tanto está presente na prática da leitura silenciosa quanto na leitura oral. Na leitura silenciosa a professora propõe que cada aluno leia silenciosamente um livro de literatura durante quinze minutos. Ela não faz nenhuma cobrança que não seja a de manter a sala em silêncio e cada aluno em sua carteira com o seu livro demonstrando, através da postura que está realizando a leitura silenciosa. Tanto na leitura oral, coletiva ou individual, ela não intervém e não permite que os colegas corrijam a leitura justificando que cada um faz a sua leitura e vai aprendendo a ler lendo. Na leitura oral coletiva tenta de alguma forma construir um ritmo junto com a turma.

Na perspectiva dos alunos, não foi fácil identificar os objetivos de sua leitura para além de cumprir uma tarefa escolar proposta pela professora. Alguns alunos demonstravam interesse em fazer a leitura em voz alta, da mesma forma que alguns se entregavam à leitura silenciosa do livro de literatura.

Um segundo objetivo das leituras realizadas, na perspectiva da professora é a compreensão de algumas informações ou do vocabulário. Esse objetivo ficou expresso no tipo de questões que foram formuladas pela professora durante ou após a leitura de alguns textos.

Quando essas leituras foram realizadas? Onde? As práticas de leitura realizam-se no espaço da sala de aula que permanece organizada em fileiras de carteiras individuais. Na rotina da sala de aula, as práticas de leitura ocorrem depois da prática de escrita, pois todas as aulas são iniciadas com a cópia de um texto que depois será lido. A seqüência e o tempo de duração das atividades demonstram também que a leitura oral ou silenciosa ocupa grande espaço da aula ao lado da cópia e de atividades de conhecimentos lingüísticos.

Como professora e alunos lêem? A professora faz em todas as aulas a leitura oral dos textos, exceto do livro de literatura que só é lido silenciosamente. Essa leitura oral é bem expressiva e parece servir de modelo para os alunos. Normalmente ela não pede aos alunos que acompanhem nos textos a sua leitura. Ela também faz a leitura silenciosa do livro de literatura sentada em sua mesa.

Os alunos lêem oral e silenciosamente de acordo com a solicitação da professora. Eles realizam a leitura oral coletiva dos textos que copiam do quadro de giz. Essa leitura também tem a participação da professora que tenta impor um certo ritmo. A leitura oral individual realizada pela turma apresenta muitos níveis diferenciados. Um

aluno ainda não está alfabetizado e só fez uma leitura oral que não pode ser compreendida. Uma aluna em fase de alfabetização demonstrou interesse em ler em todas as atividades, apesar de fazer uma leitura muito silabada. Os outros alunos realizaram leituras diferenciadas e de acordo com a avaliação da professora, muitos ainda precisavam melhorar.

As práticas de escrita tiveram um foco específico, a cópia. A atividade “cópia de texto do quadro de giz” esteve presente em todos os quatro dias de aulas observadas e era uma das atividades mais longas. Além disso, em alguns momentos a cópia do texto se alongava e outros micro-eventos iam se desenvolvendo paralelamente.

Para compreender a aula como um evento de letramento buscou-se identificar nos micro-eventos os seguintes elementos: quem escreve? para quem? o que escreve? para que escreve? quando? onde? como?

Quem escreve nessas aulas? Quando? Onde? Como? Alunos e professora escrevem. Todos os dias a professora escreve no quadro de giz o texto a ser copiado pelos alunos nos cadernos.

A turma apresenta ritmos muito diferenciados no tempo destinado à cópia dos textos. Dessa forma a professora vai intercalando outras atividades para a turma, mas estas vão sendo realizadas ou apenas pelos alunos que terminam primeiro ou pela turma que pára a atividade de cópia e a recomeça ao final daquele micro-evento.

O que escrevem? Para quê? Copiam textos, em sua maior parte, poemas. A cópia é a prática de escrita mais presente e foi justificada pela professora como muito importante para a turma que não sabia copiar, não tinha ritmo de escrita e não sabia utilizar organizadamente o caderno, em especial a paragrafação, como se pode observar na atividade “copia do texto” da primeira aula.

Foi descrito um micro-evento relacionado às práticas de escrita - “orientação da turma”- no que se refere às expectativas da escola em relação aos processos avaliativos. A professora comunica à turma que daquele momento em diante eles deveriam colocar o nome completo em atividades mimeografadas. Isso porque, em reunião com a supervisora, ela havia indicado que um dos grandes problemas do resultado da avaliação censitária da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais era a dificuldade dos alunos com a escrita do nome completo em letra cursiva.

As práticas de conhecimentos lingüísticos apresentaram uma diversidade maior de micro-eventos. Foram descritos: (i) identificando sílaba tônica em palavras selecionadas da poesia, (ii) substituindo palavras por desenho em um texto escrito,

(iii) realizando atividades de ortografia, (iv) jogando caça-palavras, (v) fazendo concordância. A ênfase maior era no trabalho com a ortografia, proposto sempre individualmente.

De modo geral, as atividades propostas nestes micro-eventos eram mimeografadas. Algumas delas eram corrigidas no quadro de giz e corrigidas individualmente pela professora.

Considerações finais

Este trabalho buscou descrever a aula como um macro-evento, no qual se desenvolvem micro-eventos de letramento de uma sala de aula, ou seja, situações de interação mediada pelo texto escrito. Através dessa descrição é possível estabelecer relações desses micro-eventos com as concepções mais amplas de formas particulares da escola de pensar o ler o e o escrever, que são as práticas de letramento.

Essas práticas refletem uma lógica institucional da escola. No que se refere ao conteúdo da linguagem ela reproduz inclusive a estrutura já cristalizada nos manuais didáticos: leitura de um texto (oral ou silenciosa) individual (aluno e/ou professor) ou coletiva, atividades de compreensão e interpretação, e/ou atividades de produção de textos escritos e conhecimentos lingüísticos.

A análise das situações de interação mediada pelo texto escrito, nesse primeiro momento, indica semelhanças com as três formas de apropriação da leitura e da escrita construída por Rockwell (1987): ler e escrever para aprender o código, o sistema de escrita (cópia, exercícios de treino de regras de escrita, etc.); ler e escrever para mediar situações de interação (calendário para situar a aula no tempo e no espaço, distribuição tarefas, bilhetes, etc.,); ler e escrever para ter acesso a outros conhecimentos (literários, históricos, geográficos, etc.)

Nesta pesquisa, uma (i) situação de interação ocorre entre a professora e o coletivo da turma mediada por um texto escrito que é objeto de cópia pela turma. Esse evento apresenta uma concepção de escrita como um modelo a ser apropriado mais em sua forma do que em seu conteúdo. As intervenções da professora, em sua maioria, marcam aspectos formais desse modelo, portanto o objeto de conhecimento é o sistema de escrita em si.

No entanto, é preciso ir além dessa interpretação exclusiva. Fabre (1993, 1997) analisa aspectos inusitados sobre o ato de copiar e aponta elementos sócio-históricos

instigantes para explicar o fenômeno da cópia, em situações da vida ordinária e na escola. Nas trilhas de Fabre, Fraenkel (2001), ao constatar a onipresença da escrita, em contextos de trabalho, sugere cautela em relação às interpretações que o pesquisador (“sujeito letrado e habituado a denegrir, recalcar ou ignorar a cópia”) tende a fazer sobre esse gênero de escrita. Também na sala de aula, é importante buscar as explicações e o significado para esse modo “estranho” de incorporação da cópia. Copiar, certamente, não é apenas um gesto de aderir ao mesmo ou de um mero treino das convenções de escrita. Como os sujeitos – professor e aluno -se inscrevem nesse gesto de reescritura? Todas as situações de cópia têm o mesmo significado, não importa em que sala de aula? Como reestabelecer os elos entre a cópia como um evento historicamente reconhecido, em diversos contextos culturais e os seus significados na sala de aula? O que esse evento nos diz sobre essa escola, sobre essa comunidade, sobre essa escrita?

Uma outra (ii) situação de interação ocorre entre a professora e o coletivo da turma mediada por um texto escrito que é objeto de leitura oral. Nesse evento, a escrita é concebida como um modelo, mas traz marcas diferentes de apropriação dos alunos, em função do seu momento no processo de aprendizagem. Durante a leitura oral, a professora apresenta uma leitura modelo, mas ela não corrige, ou intervém na leitura realizada pelos alunos, explicitando que cada um faz a sua leitura, ou seja, cada um tem um tempo de apropriação diferenciado. Essa mesma concepção está presente nas intervenções da professora durante a leitura oral individual dos alunos. A leitura é concebida como um processo individual, como o resultado de um processo de apropriação e não como um produto resultado da repetição de um modelo a ser seguido.

Outra (iii) situação de interação ocorre entre a professora e os alunos mediada por um texto escrito que é objeto de leitura oral e de interpretação por parte da professora. A leitura oral em si não é corrigida pela professora, mas ela conduz e retoma o conteúdo de ciências da natureza. Dessa forma, a língua escrita, mediada pela oralidade é objeto de apropriação de outros conteúdos escolares.

Uma quarta (iv) situação de interação ocorre entre a professora e os alunos mediada por um livro de literatura que é objeto de leitura silenciosa. As intervenções da professora ocorrem com o objetivo de controlar o modo de ler silenciosamente e não no sentido de controlar o significado que cada aluno constrói para o texto. A escrita envolve assim, nessa situação, muito mais a apropriação de um modo de ler, portanto de um uso escolar da escrita.

Por fim, uma quinta (v) situação de interação entre a professora e os alunos ocorre mediada pela realização de exercícios que visam apropriação de conhecimentos lingüísticos. As interações que compõem esses eventos descrevem interações alternadas da professora com o coletivo da turma e com alunos individualmente, em função dos ritmos diferenciados da turma. A escrita é concebida como um objeto a ser analisado, sintetizado, comparado, etc, portanto, o que está mais em foco é a apropriação da escrita em si.

Diante da natureza exploratória desta pesquisa, bem como de seu caráter de continuidade já previsto, a análise aqui apresentada aponta muito mais para a construção de questões orientadoras da pesquisa em andamento do que para aspectos conclusivos. Todos os eventos aqui apresentados merecerão, durante a pesquisa, um trabalho fino de análise, construído pelas recorrências e pela busca de uma lógica explicativa que levará em conta os sujeitos, a instituição escolar e as concepções de escrita nela presentes.

Assim, o diálogo com as pesquisas que foram apresentadas provocou o levantamento das seguintes questões: Qual a relação entre o significado da escrita para professores e alunos na sala de aula com os seus significados no entorno, no contexto histórico do assentamento, bem como de suas perspectivas de futuro? Quais os significados da escrita e da função da escola nos documentos oficiais do sistema estadual de ensino e do Movimento dos Trabalhadores sem Terra? Quais os valores, atitudes, modos e discursos sobre a escrita produzidos na interação professora-alunos e alunos-alunos mediados pelo texto escrito?

Referências bibliográficas

BATISTA, Antônio A. G.(1997) *Aula de Português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes.

BORTOLOTTI, Nelita.(1998) *Interlocução na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes.

CALDART, Roseli. (2000) *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis: Vozes.

CASTANHEIRA, M.L., CRAWFORD, T., GREEN, J.L. & DIXON, C. (2001) *Interactional Ethnography: An Approach to Studying the Social Construction of Literate Practices*. *Linguistic and Education* 11(4), 2001: 353-400

COSTA, R. R. A construção do processo de alfabetização na 1a. série, Belo Horizonte, FAE/UFMG (dissertação de mestrado), 2005.

- FABRE, D. (1993) Introduction. In: Fabre, D. (ed.) *Écritures ordinaires*, Paris, POL, p. 11-30.
- FABRE, D. (1997) Introduction. Seize terrains d'écriture quotidiennes". In: Fabre, D. (ed.) *Par écrit, ethnologie des écritures quotidiennes*, Paris, MSH, cahier no. 11, p. 1-56.
- FRAENKEL, B.(2001) Enquêter sur les écrits dans l'organisation». In : Borzeix, A & Fraenkel, B. *Langage et travail: communication, cognition, action*, p. 231-262.
- GEE, James P.(2001) Reading as situated language: a sociocognitive perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 22:8, May, 2001(714- 725).
- GNERRE, Maurizio.(1987) *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Ática.
- GRAFF, Harvey J. (1994) *Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- HAVELOCK, Eric. (1995) A equação oralidade-cultura escrita: uma fórmula para a mente moderna. In: OLSON, David R. & TORRANCE, Nancy, org. *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática. p. 17-34
- HEATH, S B. (1983) *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*.New York: Cambridge University Press.
- KLEIMAN, A (org.). (1995) *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras.
- KLEIMAN, A. (1998) Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento. In: ROJO, Roxane (1998) *Alfabetização e letramento*. Campinas: Mercado das Letras.
- KOLLING, Edgar Jorge et all.(1999) *Por uma Educação básica do campo*. Fundação Universidade de Brasília.
- LAHIRE, B. (1999) *L'Invention del' "illetrisme"*. Rhétorique publique, éthique et stigmates. Paris: La Découverte.
- LAHIRE, B. (2002) *Homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes.
- LEITE, Sérgio. ET. AL.(2004) *Impactos dos assentamentos: um estudo sobre o meio rural brasileiro*. Brasília: Inst. Interamericano de Cooperação para a Agricultura: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural; São Paulo: Editora UNESP.
- MACEDO, Maria do Socorro.(2005) *Interações nas práticas de letramento: o uso do livro didático e da metodologia de projetos*. São Paulo: Martins Fontes.
- MURTA, S. L. F.(2004) *A leitura na escola: o avesso da avaliação externa*. Belo Horizonte, FAE/UFMG (Dissertação de mestrado).

- ROCKWELL, E. (1987) Os usos escolares da língua escrita. In: FERREIRO. E. & PALCIO, M. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre, Artes Médicas.
- ROJO, Roxane H. R. (2000). Letramento escolar: construção dos saberes ou de maneiras de impor o saber? *III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural*. São Paulo: Campinas. Cd Room.
- SCRIBNER, S & COLE, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge, MA: College Press.
- SECAD/MEC. *Diretrizes operacionais para a educação básica do campo*. Brasília, 2002
- SMOLKA, Ana L. B.(1988) *A criança na fase inicial da escrita*. São Paulo: Cortez.
- SOARES, Magda. (1998) *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- SOARES, Magda. (2003a) *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto.
- SOARES, Magda (2003b). A reinvenção da alfabetização. *Presença Pedagógica*. n. 52 jul/agos. Belo Horizonte: Ed. Dimensão.
- STREET, B. V.(1984) *Literacy in theory and practice*. New York: Cambridge University Press.
- STREET, B. V (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Current Issues in Comparative Education, Teachers College, Columbia University, ALL RIGHTS REVERVED *Current Issues in Comparative Education* Vol 5(2)

ANEXO 1. Mapa de micro-eventos das aulas observadas
1ª aula observada

Micro-eventos	Linha de tempo	Ações dos participantes	Comentários
Organizando a sala	07:03	A professora organiza as carteiras. Os alunos organizam o material.	A professora circula pela sala e algumas crianças também circulam para apontar o lápis.
Rezando	07: 08	A professora inicia a oração e toda a turma acompanha	Professora de pé, em frente a turma, alunos de pé, ao lado das carteiras.
Preenchendo calendário	07:10	A professora coloca a data no quadro de giz. A turma preenche o calendário fixado no caderno.	Professora de pé, em frente a turma, alunos assentados em suas carteiras
Copiando texto do quadro de giz	07: 15	A professora passa o texto “A Árvore que Pensava” no quadro de giz enquanto os alunos o copiam no caderno. A professora chama atenção o tempo todo para a paragrafação, objetivo explícito da atividade “Eu já ensinei como usa o parágrafo.”	Professora de pé e alunos copiando assentados em suas carteiras organizadas em fileiras
Montando painel de uma árvore	07:55	A professora coordena a montagem do painel. Cada aluno produz uma parte, de acordo com seu interesse e com o painel que vai se configurando.	Alunos e professora em grupo, assentados no chão, ao fundo da sala.
Lendo texto que foi copiado	08: 40	A professora faz a leitura oral do texto copiado, interrompendo a leitura para que os alunos identifiquem no texto algumas informações.	A professora de pé, em frente à turma e ao quadro de giz. Os alunos assentados em suas carteiras organizadas em fileiras.
9:00 LANCHE E RECREIO			
Lendo silenciosamente	09:35	Um aluno distribui os livros de literatura – <i>Bisa Bia</i> - para os colegas. Cada aluno inicia, em tempos diferenciados, a leitura silenciosa do livro que tem a duração de quinze minutos. A professora controla o modo de ler. Outro aluno recolhe os livros e entrega à professora.	Professora reorganiza material em sua mesa; um aluno circula pela sala; a turma organiza o seu material em sua carteira. A professora lê o livro assentada em sua cadeira e os alunos em suas carteiras, enfileiradas.
Lendo oralmente	09: 52	A professora e uma aluna distribuem para cada aluno o livro “O segredo das águas”. A professora solicita a cada aluno que faça a leitura de um parágrafo do livro, em voz alta. A professora chama a atenção para que os alunos não corrijam a leitura dos colegas <i>O colega está fazendo a sua leitura. Deixa ele lê, ele está quase aprendendo a lê, daqui a alguns dias ele vai está lendo.</i> Uma aluna lê muito “silabado” e a professora interrompe para falar sobre o conteúdo do que estava lendo. A aluna reclama que queria continuar lendo. A professora continua a leitura chamando sempre atenção para o conteúdo relacionado à área de Ciências da Natureza.	A professora de pé, em frente à turma, os alunos assentados individualmente em suas carteiras.
	11:05	Fim do micro-evento.	