

NARRATIVAS DE PROFESSORAS: LETRAMENTO COMO TEMA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Antônia Aparecida Lima Lopes¹
Valda Inês Fontenele Pessoa²**

RESUMO

O artigo é parte de uma pesquisa concluída recentemente, que teve como objeto de estudo as narrativas de professoras de educação infantil da rede do município de Rio Branco, entre os anos de 2003 a 2016. Tem como objetivo explicitar como a categoria letramento foi sendo subjetivada/concebida por nove professoras, a partir das formações continuadas de que participaram. A pesquisa é de abordagem qualitativa, para a qual foi desenhado um percurso metodológico inicial, sem a pretensão de fixidez dos métodos cientificistas. A técnica de coleta das narrativas foi o grupo focal, do qual fizeram parte nove professoras com faixa etária entre 25 a 41 anos e com tempo variável de efetivo exercício na profissão docente. A base teórica que orientou o estudo no campo da linguagem foi Bakhtin/Volochínov (1997, 2003, 2014), e os críticos Brait (1997, 2016); Faraco (2009); Fiorin (2011, 2016). Sobre a temática do letramento, o diálogo foi com Soares (2012); Tfouni (2010); Kleiman (1995); Street (2014). Ao final foi evidenciado que a temática letramento foi construída a partir das formações continuadas, programadas pela Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco. Os conflitos e tensões permanecem envoltos ao letramento, seja ele escrito no singular enquanto uma prática exclusivamente escolar, ou grafado no plural, na qualidade de fenômeno social, construção sócio histórico e ideológico. Os princípios de desenvolvimento das formações guiaram-se pela lógica da responsabilização do desempenho e do gerenciamento de resultados.

PALAVRAS-CHAVE: Professora; letramento; narrativa; educação infantil.

NARRATIVES OF TEACHERS: LITERACY AS A CHILD EDUCATION THEME

ABSTRACT

The article is part of a recently completed research, which had as object of study the narratives of teachers of early childhood education in the city of Rio Branco, between the years 2003 to 2016. It aims to explicit how the literacy category was being subjectivated/conceived by nine teachers, based on the continuing education that they

¹ Mestrado em Letras: linguagem e identidade pela Universidade Federal do Acre - UFAC, Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade Fameta – Rio Branco/AC, nas áreas de Alfabetização, Letramento e Literatura Infante Juvenil; Gestora do Centro de Educação Infantil Municipal Willy Viana das Neves.

² Doutora em Educação pela PUC/SP; Mestrado pela Unicamp; Professora do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Letras: linguagem e identidade; Autora do livro: Currículo e interdisciplinaridade na formação de professores (Edufac/2018); Organizadora, em parceria com Zuila G. C. dos Santos, do livro: Identidades: culturas, currículos e margens (CRV/2018); Organizadora, em parceria com Ivani Fazenda, do livro: O cuidado em uma perspectiva interdisciplinar (CRV/2013); Publicação de artigos em periódicos nacionais.

participated. The research has a qualitative approach, for which an initial methodological path was designed, without the claim of fixity of scientific methods. The technique for collecting the narratives was the focus group, which included nine teachers aged between 25 and 41 years old and with variable time of effective exercise in the teaching profession. The theoretical basis that guided the study in the field of language was Bakhtin/Volochínov (1997, 2003, 2014), and the critics Brait (1997, 2016); Faraco (2009); Fiorin (2011, 2016). At the end it was evidenced that the literacy theme was built from the continuous training, programmed by the Municipal Education Secretariat of Rio Branco. Conflicts and tensions remain involved in literacy, whether written in the singular as an exclusively school practice, or spelled in the plural, as a social phenomenon, socio-historical and ideological construction. The training development principles were guided by the logic of accountability for performance and results management.

KEYWORDS: Teacher; literacy; narrative; child education.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo evidenciar como a categoria letramento foi sendo subjetivada/concebida por um grupo de nove professoras de educação infantil, a partir de uma série de cursos, convencionalmente denominados de formação continuada, oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de Rio Branco, que tiveram a oportunidade de participar. Nessa perspectiva, evidenciamos que o processo de subjetivação/concepção é entendido como o modo pelo qual os sujeitos vivenciam experiências de si mesmos em relação com os significados exteriores que vão tendo contato. Diz respeito à produção de significados, permanentemente em construção, por influencia de enunciados em determinado tempo-espço.

A pesquisa enveredou pelas trilhas da abordagem qualitativa, para a qual foi estabelecido um caminho metodológico inicial como ponto de partida, mas distante da pretensão rígida dos métodos cientificistas. O esboço desse desenho metodológico inicial serviu como ponto inicial de reflexão, de rigor para exercitar o movimento da pesquisa a partir das conjecturas do pensamento, de modo a organizar metodicamente os passos possíveis para desencadeá-la. No entanto, mergulhadas no processo de desenvolvimento da pesquisa, na medida em que foram percebidos os labirintos da pesquisa (CORAZZA, 1996) o itinerário, aos poucos, foi sendo redirecionado, de modo a tornar exequível e com rigor metodológico o que nos propusemos construir. É importante frisar que a exaustiva revisão bibliográfica durou todo o processo da pesquisa. Se no período de preparação, que antecedeu a inserção no campo, exigiu

muitas leituras, durante e depois da coleta das narrativas, novas referências bibliográficas foram se mostrando necessárias pela emergência do que foi evidenciado nas memórias que tivemos acesso.

Após algumas investidas diferentes, definimos como técnica de coleta das narrativas o grupo focal, por estarmos convencidas de que nele concentraria múltiplas possibilidades para o alcance e efetivação dos objetivos da pesquisa. Para Morgan e Krueger (1993) apud Gatti, essa técnica de coleta capta, a partir das interações entre os participantes do grupo, “conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações” (2005, p. 9) de uma maneira dificilmente obtida por outros meios procedimentais de coleta de informações de pesquisa. Também possibilitaria eclodir diferentes impressões sobre um mesmo aspecto e para além disso, fez emergir processos emocionais, possibilitados pelo conjunto de circunstâncias criadas, viabilizando a captação de significados, difíceis de serem expostos por outros meios.

Em outros termos, podemos dizer que a técnica do grupo focal na abordagem qualitativa que queríamos empreender, ajustou-se ao encaminhamento de não-diretividade de perguntas e respostas. Assim, ao reunirmos o grupo, esclarecemos as intenções da pesquisa e deixamos que o debate transcorresse, com o efetivo empenho de auxiliares da pesquisa munidos de gravadores potentes para captar tudo o que fora falado por cada participante. As pesquisadoras cumpriram apenas a função de facilitar a discussão, incentivando as participantes a falarem abertamente sobre as suas impressões acerca da temática de interesse.

Fizeram parte do grupo focal nove professoras com faixa etária entre 25 a 41 anos e com tempo distinto de trabalho no magistério da educação básica. Das nove professoras participantes, apenas sete³ narraram aspectos relacionados ao letramento, que são analisados ao longo do texto. O critério de seleção dos sujeitos da pesquisa foi o de já terem desenvolvido atividades profissionais em uma escola pública infantil do município de Rio Branco, nos anos de 2000 a 2016, tendo esse limite final, por ter sido o ano de início da pesquisa.

³ Decidimos evidenciar apenas o primeiro nome das sete professoras participantes da pesquisa para manter o sigilo de suas identidades, que são: Aline, Daniela, Jamille, Jane Fran, Jéssica, Regiane, Reinara. No entanto, informamos que todas elas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, de participação na pesquisa, em conformidade com as determinações exigidas.

Dialogamos com estudos do campo da linguagem, tendo como principais referências Bakhtin/Volochínov (1997, 2003, 2014), e alguns críticos, entre eles, Brait (1997, 2016); Faraco (2009); Fiorin (2011, 2016). Soares (2012); Tfouni (2010); Kleiman (1995) e Street (2014) foram as referências teóricas sobre a temática do letramento.

O processo investigativo evidenciou que a temática letramento foi subjetivada/concebida a partir dos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco – SEME e que os princípios que nortearam o desenvolvimento das práticas formativas, guiaram-se pela lógica da responsabilização do desempenho e do gerenciamento de resultados, sem abertura de compreensões diferenciadas sobre letramento, restringindo o entendimento aos aspectos estritos trabalhados na formação continuada dessas professoras.

PERSPECTIVA TEÓRICA DE ANÁLISE

Particularmente a obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*, de Mikhail Bakhtin/Volochínov⁴, perpassa por todo esse estudo, principalmente pelo caráter dialógico da linguagem. Assim, as memórias narradas pelas professoras foram analisada em sintonia com o pensamento desses autores. Com efeito, os depoimentos das professoras são narrativas e não fatos, ou seja, estão no domínio das representações pessoais e coletivas. Para esses autores russos, a realidade apresenta-se semioticamente, ou seja, o real é mediado pela linguagem e se constitui em

Um produto ideológico [que] faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. (BAKHTIN, 2014, p. 31).

⁴ Essa obra editada no Brasil, pela Editora Hucitec, com Tradução de Michel Lahud e Iara Frateschi Vieira, em sua 16ª edição, no ano de 2014, foi, também, traduzida por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo, publicada pela Editora 34, sua 1ª edição data do ano de 2017, em que a autoria é creditada a Valentin Volochínov (Círculo de Bakhtin). Apesar desta constatação de autoria, decidi permanecer citando Bakhtin/Volochínov (2014).

Para Bakhtin (2014), um signo, seja interior ou exterior, tem uma encarnação material, que envolve opiniões, valores, aprovações. Por conseguinte, as narrativas, seja de qualquer conteúdo abordado, não refletem a realidade em si, mas as representações que as circundam.

Nessa perspectiva, apontamos as categorias trabalhadas por esse pensador com o qual dialogamos ao longo do texto. Elas estão diretamente ligadas ao tema de estudo, e também à compreensão responsiva ativa das leituras que fizemos da obra de Bakhtin e de pesquisadores reconhecidos que fizeram a releitura desse autor. A respeito dessa peculiaridade do seu pensamento, Fiorin diz:

Toda compreensão de um texto, tenha ele a dimensão que tiver, implica, segundo Bakhtin, uma *responsividade* e, por conseguinte um juízo de valor. O ouvinte ou o leitor, ao receber e compreender a significação linguística de um texto, adota, ao mesmo tempo, em relação a ele, uma atitude responsiva ativa: concorda ou discorda, total ou parcialmente; completa; adapta etc. (FIORIN, 2016, p.8)

A compreensão do texto está sempre carregada de respostas, de escolhas, de diálogos. Assim, seguiremos incursionando pela teoria bakhtiniana, destacando aspectos centrais dos conceitos de dialogismo, polifonia, enunciação, ideologia e palavra para a análise das narrativas de professoras da educação infantil sobre letramento.

Dialogismo, polifonia, enunciação, ideologia e palavra

Em Bakhtin, as categoriais teóricas, abordadas ao longo de suas obras, não são estanques, separadas, fragmentadas, muito pelo contrário, elas conversam entre si, fazendo parte de um mesmo tecido: a linguagem. É importante considerar que a concepção de linguagem em Bakhtin é dialógica e se constitui nas interações sociais.

Com esse filósofo russo, percebemos que seu conceito de linguagem não está amordaçado numa corrente linguística ou teoria literária, pelo contrário, ele está comprometido com a construção e instauração de sentidos. Como nos alerta Faraco (2009, p.65), quaisquer enunciados, se postos lado a lado no plano do sentido, acabam por estabelecer uma relação dialógica. Os enunciados que são separados no tempo e no espaço, quando postos em confrontos, estabelecem uma relação dialógica.

Nessa direção, assevera Brait que, “Bakhtin não tem apenas um interesse específico pela produção estética e pelas formas de estudá-la, mas tem também, ao longo de seu percurso, intrincados diálogos filosóficos com várias tendências” (1997, p. 97), uma visão de mundo onde o homem e a vida são mediados pelo princípio dialógico. Em seus argumentos sobre a relação dialógica ele diz:

É uma relação marcada por uma profunda originalidade e que não pode ser resumida a uma relação de ordem lógica, linguística, psicológica ou mecânica, ou ainda a uma relação de ordem natural. Estamos perante uma relação específica de sentido cujos elementos constitutivos só podem ser enunciados completos (ou considerados completos, ou ainda potencialmente completos) por trás dos quais está (e pelos quais se expressa) um sujeito real ou potencial, o autor de determinado enunciado. O diálogo real (conversa comum, discussão científica, controvérsia política, etc.). (BAKHTIN, 1997, p. 354)

É nessa direção, portanto, que encontramos sentido na concepção de linguagem em Bakhtin, como sendo dialógica, porque a vida é dialógica. Como destaca Fiorin, “[e]ssas relações dialógicas não se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face, que é apenas uma forma composicional, em que elas ocorrem” (2011, p. 21), ao contrário, toda relação dialógica se constitui entre enunciados no processo de comunicação verbal. Fiorin (2011), ainda traduzindo o pensamento de Bakhtin, assevera que:

[...] todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos. Neles, existe uma dialogização interna de cada palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre enunciados (FIORIN, 2011, p. 22).

Seguindo essa abordagem, podemos dizer que, de modo particular da interação face a face, os estudos bakhtinianos não se preocupam com o diálogo em si, e sim com as forças que nele atuam e significam o que é dito. Nesse aspecto, Faraco (2009) corrobora afirmando que:

Interessam-lhe, de fato, as forças que se mantêm constantes em todos os planos da interação social, desde os eventos mais banais e fugazes do cotidiano, até as obras mais elaboradas do vasto espectro da criação ideológica. Assim, o evento do diálogo face a face só interessa como um dos muitos eventos em que se manifestam as relações dialógicas – que são mais

amplas, mais variadas e mais complexas do que a relação existente entre as réplicas de uma conversa face a face. (FARACO, 2009, p. 61-62)

Esse autor evidencia e nos explica com propriedade o que Bakhtin (1997, p. 414) afirma no enunciado a seguir: “De minha parte, em todas as coisas, ouço as vozes e sua relação dialógica”. Dessa forma, ao relatarmos múltiplas opiniões, pontos de vista, diferentes vozes e consciência de sujeitos que tratam do mesmo tema de forma independente, estamos dialogando com as características de vozes polifônicas, em que não temos como predeterminar o que o outro irá dizer, defender e confessar, como assevera Bezerra (2016) no trecho que segue:

O que caracteriza a polifonia é a posição do autor como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico. Mas esse regente é dotado de um ativismo especial, rege vozes que ele cria ou recria, mas deixa que se manifestem com autonomia e revelem no homem um outro “eu para si” infinito e inacabável. (BEZZERA, 2016, p.194)

Em outras palavras, a polifonia se define pelo convívio com o outro, pela interação social. As vozes desses outros são independentes e estão ligadas ao lugar de onde se narra e se constrói a representação. Ora, é nas relações dialógicas que essas vozes se comunicam entre si, dando o tom da conversa, expondo ideias, pensamentos e convicções. Por outro lado, Faraco argumenta que Bakhtin defende “um mundo polifônico, no qual a multiplicidade de vozes plenivalentes e de consciências independentes e não fundíveis tem direito de cidadania - vozes e consciências que circulam e interagem num diálogo infinito” (2009, p.77). Continuando com Faraco (2009), podemos dizer que esse mundo polifônico é a utopia de Bakhtin, que adotou esse termo do vocabulário da música, para designar o novo jeito de narrar, o qual foi criado por Dostoiévski. Por trás do termo, existe um projeto sonhado pelo filósofo russo de:

um mundo polifônico, de um mundo radicalmente democrático, pluralista, de vozes equipolentes, em que, dizendo de modo simples, nenhum ser humano é reificado; nenhuma consciência é convertida em objeto de outra; nenhuma voz social se impõe como a última palavra. Um mundo em que qualquer gesto centrípeta será logo corroído pelas forças vivas do riso, da carnavalização, da polêmica, da paródia, da ironia. (FARACO, 2009, p. 79)

Esse mundo utópico de Bakhtin é um chamado a nos refutarmos de atitudes monológicas, a “dessacralizar discursos oficiais”, e apreendermos o novo projeto artístico do mundo, criado por Dostoiévski (FARACO, 2009, p. 80).

Quanto à enunciação, é um termo cunhado a partir da concepção de relações dialógicas, visto que “todo enunciado é dialógico”, é o dialogismo que constitui o enunciado (FIORIN, 2011, p. 27). Nessa direção, o enunciado constitui-se a partir da réplica de um diálogo, de outro enunciado, de vozes sejam elas audíveis ou silenciadas. “Pode-se dizer que toda réplica é, por si só, monológica (monólogo reduzido ao extremo) e que todo monólogo é réplica de um grande diálogo (da comunicação verbal) dentro de uma dada esfera”. Diferente de uma relação dialógica

o monólogo, concebido como discurso que não se dirige a ninguém e não pressupõe resposta, [...] A relação dialógica é uma relação (de sentido) que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal. Dois enunciados quaisquer, se justapostos no plano do sentido. (BAKHTIN, 1997, p. 346)

É nessa perspectiva que os enunciados são de natureza dialógica. O enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo enunciado é inevitavelmente ocupado, atravessado pelo enunciado alheio. É por esse viés que o estudioso de Bakhtin assevera:

[...] que o enunciado é a réplica de um diálogo, pois cada vez que se produz um enunciado, o que se está fazendo é participar de um diálogo com outros discursos. Portanto, o que é constitutivo do enunciado é que ele não existe fora das relações dialógicas. (FIORIN, 2011, p.24)

Os enunciados são elos na cadeia da comunicação verbal que reflete o processo verbal em que estão presentes enunciados de outros e, sobretudo, de elos anteriores. Esses elos não existem no momento em que o enunciado está sendo elaborado, mas desde o seu início produz-se em função da eventual “reação-resposta”, ou seja, a interação com “os outros para os quais meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e, com isso, real para mim), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal” (BAKHTIN, 1997, p. 320).

Nos estudos desse filósofo russo, há uma relação entre a enunciação e a ideologia. Adotar o pensamento bakhtiniano para dialogar e orientar uma prática significa compreender os enunciados enquanto construção de sentidos, e tais sentidos só

podem ser entendidos pelo viés ideológico, a partir dos conceitos de signo e de significação em que o autor diz: “Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signo não existe ideologia” (BAKHTIN 2014, p. 31).

Convertem-se em signos seja através de sons, gestos e movimentos do corpo, seja pela verbalização, seja pela escrita, “o qual sem deixar de fazer parte da realidade material, passa a refletir e refratar, numa certa medida, uma outra realidade” (BAKHTIN, 2014, p. 31).

Nessa perspectiva, vivemos numa sociedade de signos e todo signo é ideológico e dessa forma, esse filósofo da linguagem trata a língua como algo vivo e dinâmico, que respira e dá voz ao outro, e mais ainda, que o significado e o significante não estão dados, são mastigados todos os dias, interpretados e traduzidos simultaneamente, estes elementos se dão nas relações sociais, nas trocas entre os sujeitos. “Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico” (BAKHTIN, 2014, p. 33).

Por outro lado, para Bakhtin (2014, p. 109), a palavra é tecida por um aglomerado de fios ideológicos, ligados pelas relações sociais em que seu sentido “é totalmente determinado por seu contexto”, visto que não há um vínculo natural entre a palavra e seu sentido. Com efeito, Bakhtin (2014) esclarece que:

[...] a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem-formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as faces transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (BAKHTIN, 2014, p. 42).

A palavra está sempre em outra palavra, ou seja, no diálogo. Não pode existir uma palavra senão no encontro com outra palavra. “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros” (BAKHTIN, 2014, p. 117). O sentido, a compreensão e interpretação de cada palavra são construídos nas relações dialógicas. Existe na palavra

um conteúdo vivencial, determinado pelo tempo e o lugar de quem fala. Em seu texto Bakhtin declara:

A palavra quer ser ouvida, compreendida, respondida e quer, por sua vez, responder à resposta, e assim ad infinitum. Ela entra num diálogo em que o sentido não tem fim (entretanto ele pode ser fisicamente interrompido por qualquer um dos participantes). Fica claro que as finalidades puramente materiais e operatórias da palavra, sua faculdade de concentrar-se num objeto, não são de modo algum enfraquecidas por isso (BAKHTIN, 1997, p. 358).

Diante desse pressuposto, a palavra é imprescindível, com relação à consciência cognitiva e ao psiquismo. Com efeito, a importância da palavra está relacionada à compreensão de mundo, que se constitui das consciências internas e externas, ou seja, do confronto da palavra interior com as palavras que circulam externamente na realidade (BAKHTIN, 2014, p. 53). Nessa direção, Stella, estudiosa das obras bakhtinianas, diz que “a palavra funciona tanto nos processos internos da consciência, por meio da compreensão e interpretação do mundo pelo sujeito, quanto nos processos externos de circulação da palavra em todas as esferas ideológicas” (2016, p. 179). Para dar mais ênfase à sua compreensão acerca da palavra, Bakhtin ressalta que o que pronunciamos ou escutamos na realidade não são palavras e sim são apenas

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. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 2014, p. 98-99).

Considerando a materialidade da palavra, quando esta é exteriorizada passa a ser representação de um sujeito que lhe conferiu sentido. Nessa lógica as palavras não são inocentes, estão carregadas de material ideológico.

Letramento

Para analisar aspectos do letramento estabelecemos diálogo com vários autores, mas três constituíram-se centrais na trama analítica do texto. A obra de Soares (2012) apresenta o letramento em três gêneros, defendendo a tese da inexistência de conceito fechado acerca do que seja letramento. Descreve que a palavra letramento foi recentemente introduzida na bibliografia da educação brasileira e das ciências linguísticas, visto que é a partir dos anos 80 que surgem as primeiras discussões sobre o

significado de letramento. Por outro lado, as autoras Toufni (2010) e Kleiman (1995) enfatizam uma perspectiva mais ideológica do letramento, por considerarem o letramento como processo de interação social amplo, que ultrapassa a alfabetização da escola, justificando assim a diversidade de pesquisas que envolvem o letramento. Para Kleiman (1995), os significados das palavras são construídos socialmente e letramento não foge a essa regra, é uma palavra que para muitos pesquisadores representa restritamente as práticas sociais ligadas somente à leitura e escrita, impregnados por essa concepção esses pesquisadores não conseguem vislumbrar o viés ideológico e a abrangência do tema.

A visão ideológica do letramento é cunhada primeiramente pelo teórico Street (2014), um linguista inglês que denomina a dimensão social do letramento como modelo ideológico do letramento. Para esse autor, a natureza do letramento é social, ideológica e política. Sendo incoerente tratá-lo como um fenômeno autônomo, que tem como princípio um único tipo de letramento, desvinculado das práticas sociais, segundo ele, produto em si mesmo. Assim, Street (2014) se contrapõe à ênfase dominante do “Letramento”, homogêneo e neutro, escrito com a inicial maiúscula e geralmente no singular. Apresenta uma perspectiva dos multiletramentos, ou seja, práticas letradas em que os sujeitos estão imersos numa variedade de práticas sociais, culturais e históricas.

MEMÓRIAS NARRADAS NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

A ambivalência dessas professoras é recorrente nas narrativas, não somente pelas recordações de suas experiências formativas, mas pelas concepções e a forma abrangente de trabalho com o letramento e suas múltiplas abordagens.

Ao narrar partem do princípio de que toda prática desenvolvida na sala de aula, seja em qualquer eixo do conhecimento na pré-escola pode vir a ser considerada uma prática de letramento, conforme o que dizem as professoras Regiane e Aline:

Eu lembro que elas deram uma formação de letramento lá no Menino Jesus que elas trabalhavam com a música e trouxeram vários cds e instrumentos e através da música exploraram o tema para sala de aula. Teve até dinâmicas com os professores. (Regiane);

Eu lembro que a diretora fez um grupo de estudo e ela deu uma receita que não estava escrita em língua portuguesa exatamente, era em alemão. E assim ela deu aquela receita pra gente ter aquele olhar quando a criança pega um

texto e não sabe ler o que tá escrito ali, mas ela sabe que é uma receita devido a forma e a estrutura do texto. (Aline)

A fala da professora Regiane narra como a temática do letramento foi abordada e era discutida em sua época nas formações. Uma abordagem desvinculada da leitura e escrita, como geralmente se atrela o letramento. Em seu dizer, relata que a proposta de se trabalhar com letramento partiu da música e instrumentos musicais que, segundo ela, foram feitas dinâmicas para trabalhar com esse tema na sala de aula.

A professora Aline, em sua narrativa, apresenta a possibilidade de um trabalho mais direcionado à construção da linguagem oral e escrita. Sua narrativa traz uma vivência com o texto, ou seja, uma receita escrita em alemão para que as professoras sentissem na própria pele como as crianças não alfabetizadas se veem diante de um texto.

Na esteira desses dois exemplos, percebemos concepções distintas sobre o letramento, mas que convergem no uso de gêneros textuais carregados de intencionalidade e pragmatismo. Essa convergência se caracteriza num modelo autônomo do letramento, em que as práticas discursivas de letramento decorrem da apropriação da escrita e o desenvolvimento cognitivo.

A configuração de gêneros textuais utilizados como estratégias de aquisição da escrita é comentada nas narrativas da professora Aline e da coordenadora Jemille:

Tinha um quadro com os gêneros textuais que eu poderia trabalhar, conforme a faixa etária das crianças do pré I, pré II e pré III, ou seja tinha textos que eu poderia trabalhar com crianças do pré I e do pré II. Os mais avançados eram o do pré III que tinham que ler, ouvir e produzir. Um exemplo era o convite e a receita. É tanto que a gente produzia o convite do arraial, do dia das mães e essas atividades já serviam como diagnóstico para saber como estava a hipótese do menino, se ele estava no pré-silábico, silábico alfabético, com valor sonoro. A primeira atividade de diagnóstico era a escrita do nome e já era uma atividade de letramento (Aline);

Naquela época nós já tínhamos as atividades permanentes que nos ajudavam em trabalhar com o letramento, eram atividades orientadas pelas formações da SEME, essas atividades eram a leitura feita pelo professor, que já era voltada para o letramento, a roda de leitura com manuseio de livros e apresentação de vários textos para as crianças, para criança ler sem saber ler. Tinha um quadro de gênero e determinado texto era só pra criança ouvir, outros para ouvir e ler, ler e produzir, então já tinha esse quadro, já tinha uma estrutura de rotina vinda das formações (Jemille).

As duas educadoras demonstram conhecer a rotina escolar da educação infantil, descrevem os procedimentos didáticos do trabalho com os gêneros textuais, enfatizando

o uso da escrita enquanto atos de letramento. No entanto, ao nosso olhar, as práticas sociais que extrapolam os muros da escola parecem não ser evidenciadas.

Bakhtin nos ajuda a compreender a definição de gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (2003, p. 302), sejam eles orais ou escritos, estão mergulhados nas mais variadas formas de comunicação e interação expressas na esfera de práticas sociais.

Nessa direção, compreendemos a importância do trabalho com os diversos gêneros e sua relação com as práticas escolares. Possivelmente, o que limita o gênero a um produto preso ao contexto escolar no dizer da coordenadora, o quadro de gêneros previamente determinados pela SEME⁵, com objetivos específicos para cada segmento na pré-escola, como podemos observar no trecho: “... era só pra criança ouvir, outros para ouvir e ler, ler e produzir”.

Essas orientações determinadas pela SEME eram dadas, primeiramente, para os coordenadores que, em seguida, realizavam um encontro de planejamento com as professoras, conforme narra a coordenadora Daniela:

Teve uma formação o ano passado para coordenador que era específica sobre letramento e uma das coisas que me chamou atenção que eu gostei muito até porque não teve muito embate porque era com a Ana Regina, ela trabalhou a questão de você criar na escola/na pré-escola, na creche um ambiente letrado, ou seja, quando a gente faz essas plaquinhas identificando você está criando um ambiente letrado. E ela falou que a gente poderia fazer um mural e quando eu cheguei dessa formação e fiz um mural informativo e eu colocava as curiosidades dos projetos que estávamos trabalhando, os quadros de rotina, colocava várias coisas não só para as crianças, mas para os pais também, para todos. Eu vi com essa ideia de criar esse ambiente letrado de fazer esse mural informativo. A formação que tivemos enquanto coordenadoras a gente fez com os professores aqui sobre letramento no ano passado (Daniela).

A construção de um ambiente de letramento que, muitas vezes, prevalecem na escola não parte das professoras, das crianças ou mesmo da coordenadora pedagógica e sim dos enunciados, das vozes que vêm de fora, pois são eles que constituem o discurso nas formações da SEME, e são significados pelas professoras e disseminados no interior da escola.

Nessa última narrativa podemos destacar vários aspectos que vão além da concepção de letramento construída pela coordenadora Daniela. No trecho específico

⁵ Secretaria Municipal de Educação.

“eu gostei muito até porque não teve muito embate” demonstra que esse tema letramento nas formações gerava um clima de tensão. Sem nenhum tipo de “embate” a formadora conseguiu trabalhar os procedimentos de criação de um ambiente de letramento.

Transparece em sua fala um sentimento de realização, talvez por conseguir tratar desse tema com desenvoltura com as professoras, ou por trazer a ideia de criar um ambiente letrado a partir da construção de murais, os quais teriam informações sobre o seu trabalho, das atividades das crianças e também por possibilitar mais um elo de comunicação e envolvimento dos pais com o processo de letramento de seus filhos.

Durante o período de 2006 a 2016, as coordenadoras pedagógicas estiveram presentes continuamente em formações específicas para coordenadores, no intuito de ter na escola um formador de professores da própria escola, mas que trabalhasse os mesmos temas orientados pela SEME na sua formação de coordenador.

As três narrativas das coordenadoras que viveram essas experiências formativas na SEME se aproximam na compreensão que se tinha do que seria letramento e dos equívocos de se trabalhar o letramento como outra forma de alfabetizar.

Se falava muito do letramento naquela leitura de mundo, da função social, de ler sem saber ler, que ler é igual andar de bicicleta... tinha aqueles exemplos todos. Mas já se tinha essa fala, mas a grande dificuldade era se por em prática, em atividade em que os textos tivessem uma função social, era esse o grande desafio conforme a faixa etária das crianças que eram 04, 05, 06 anos na época. Nessa época letramento era muito casado com alfabetização, letramento era associado à alfabetização, letramento era associado as hipóteses e automaticamente era associado as atividades de leitura e escrita. Então não se falava em letramento como se fala hoje... (Jemille);

Porque os professores quando a gente falou que ia dar a formação sobre letramento eles logo queriam saber como eram as hipóteses pré-silábica, silábica... tinha muito essa questão que letramento eram as hipóteses e nós tentamos desmitificar isso dizendo que letramento não era somente as hipóteses, o letramento é todo contexto, é tudo que a gente ver na escola de cartazes, de textos, de identificações (Daniela);

Eu lembro que teve até uma distorção, digamos que uma confusão de ideias, de teorias. Será que se coloca o alfabeto o se não coloca? O que esse ambiente letrado será? São muitos cartazes esse ambiente letrado? Criou-se muito essa discussão porque era voltado para alfabetização. Se eu lia um cartaz e fazia um ditado colorido naquela época já era trabalhar com letramento porque a gente associava à alfabetização. Tinha essas ideias distorcidas e hoje ainda têm (Jemille).

Ao observar as narrativas das duas coordenadoras, percebemos que as concepções de práticas de letramento delineadas por elas dão ênfase às práticas e habilidades de leitura e escrita. A coordenadora Jemille faz uma incursão pela fundamentação teórica que dava sustentação ao trabalho com o letramento, em seu dizer, na teoria se falava em leitura de mundo, função social dos textos, e o ato de ler como sendo de natureza procedimental. Por isso fez o comparativo de ler como se fosse como andar de bicicleta. Mas segundo ela, na prática o desafio era grande, porque se confundia letramento com alfabetização e consequentemente com as hipóteses de escrita das crianças.

O foco da alfabetização estava na apreensão das hipóteses de escrita, possivelmente tinham que saber identificar as hipóteses para planejar as atividades de leitura e escrita. É nessa direção que a coordenadora Daniela toma a palavra para dizer da confusão de se pensar que letramento eram as hipóteses de escrita e como coordenadora buscava desconstruir esse conceito. Para ela, o letramento é todo o contexto que envolve a leitura e a escrita no ambiente escolar.

A coordenadora Jemille menciona ainda que havia uma distorção e confusão de teorias relacionados à prática de alfabetizar e letrar, como por exemplo, seu questionamento sobre o uso do alfabeto em sala de aula enquanto ambiente de letramento. E finaliza sua narrativa apresentando as distorções na concepção de letramento enquanto todas as práticas de alfabetização. E afirma que tais ideias sobrevivem até os dias atuais.

Nessa direção a narrativa da professora Aline trata da concepção de letramento de forma mais abrangente:

Letramento é tudo que o menino já traz de conhecimento e vai depender também da cultura da sociedade, por exemplo se eu for fazer uma roda de conversa sobre os animais, logo eles vão falar dos animais que mais veem como gato, cachorro, galinha e assim vai se trabalhando com a oralidade e é através da oralidade pode ser trabalhado o letramento. Outro exemplo foi as listas e dependendo do meio social em que vivem, eles vão falar cavalo, boi, vaca e assim vai se construindo a lista dos animais e aquilo ali é o letramento (Aline).

O reconhecimento de que letramento são todos os conhecimentos construídos culturalmente por um indivíduo ou um grupo social é percebido em sua narrativa, ao relatar sua postura de trabalho com os conhecimentos que as crianças trazem para a

escola. Esse conhecimento prévio passa a ser em seu dizer, o letramento e o ponto de partida para trabalhar a oralidade e a escrita.

Essa concepção abrangente do letramento vai ao encontro da abordagem sociocultural, em que a professora de educação infantil, considera o letramento que as crianças construíram significativamente em sua comunidade, como contexto de estudo. Essa prática deixa transparecer o cuidado que a educadora tem com os sujeitos e também com seus objetivos. Da mesma forma, a coordenadora Jemille reforça a concepção ampla de letramento, ou seja, todas as práticas que envolvem a linguagem verbal seja ela oral ou escrita.

Acredito que letramento são todas as relações com as pessoas, crianças, adultos que envolvem essa questão da linguagem oral, a linguagem verbal, a linguagem escrita. A função da linguagem verbal e a função da linguagem escrita. Para eu escrever eu tiro do texto diversificado para me comunicar e para falar eu também expresso palavras para me comunicar. Então letramento é isso, é vivência (Jemille).

A concepção da coordenadora Jemille revela em sua fala o letramento enquanto vivência de práticas comunicativas que vão além da leitura e da escrita, ela diz acreditar que “letramento são todas as relações com as pessoas”. Percebemos nesse pequeno trecho de sua narrativa, uma possível compreensão de letramento enquanto um fenômeno social, que envolve atitudes e valores, que são constitutivos em contextos sócio histórico e ideológicos. Passa a considerar outras agências de letramento além da escola, como igreja, associações, sindicatos, a família entre outros lugares.

A narrativa da professora Reinara retoma essa concepção de que o letramento pode ser plural:

No letramento existe uma troca de conhecimentos entre as crianças, porque quando a professora Aline falou por exemplo da lista de animais, as crianças irão falar do que está mais próximo delas, mas aquele que constantemente tá lá na fazenda, da colônia com alguém da família ou mesmo que vem da colônia ou da fazenda que vem para a cidade estudar, ele vai ter assim conhecimentos para compartilhar com aqueles que não sabem. Eu fico observando os brinquedos, os personagens que eu não sei pronunciar o nome de nenhum, porque não sei nada de inglês e as crianças que nem sabem ler pronunciam tão bem os nomes dos personagens, dos brinquedos e aquele que não sabem aprendem bem rapidinho está se envolvendo. Criança que ajuda a professora a ligar um data show só da convivência (Reinara).

Nessa concepção aparecem as marcas dos multiletramentos, os quais levam em conta as multiplicidades de linguagens, verbal (oral e escrita), tecnológica e digital. Há

na narrativa da professora Reinara uma ideia de interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, ela descreve os novos letramentos que muitas vezes a professora não consegue acompanhar. Uma educadora que observa seus alunos e a partir dessa atitude permite que os letramentos apareçam. Por outra perspectiva é interessante observar a narrativa da professora Jéssica que diferentemente de todos os depoimentos expostos, sua concepção de letramento não vem das formações continuadas ou mesmo de sua prática como professora e sim de sua formação inicial:

Pelo que eu lembro quando estudei pedagogia, tinha uma disciplina de alfabetização e letramento, também pode ser considerada uma pessoa letrada uma pessoa que nem é alfabetizada, mas que por exemplo nós temos na família um tio, um avó que não sabe ler e nem escrever o próprio nome, mas sabe fazer contas como ninguém, como uma pessoas que estudou anos para resolver, justamente por questões necessárias do dia-a-dia, ou também uma pessoa que não sabe ler nem escrever, mas domina determinados assuntos muito mais do que eu que estudei e tenho nível superior. Tenho como exemplo o Chico Mendes que não tinha muitos estudos, mas conhecia as questões da floresta e da natureza muito mais do que muitos engenheiros florestais que estudaram (Jéssica).

A professora Jéssica ao recuperar seu percurso de estudo na graduação traz a concepção de letramento enquanto um processo que vai além da alfabetização. Em seus estudos viu que uma pessoa pode ser letrada e não ser alfabetizada. Exemplifica com situações vividas em sua família e com o arquétipo do engenheiro das florestas, Chico Mendes. É um olhar ideológico do letramento, pelo fato de uma pessoa letrada poder influenciar pessoas e culturas, mesmo que indiretamente.

Sua narrativa inspirou as professoras que estavam participando da entrevista de falarem sobre seu percurso de letramento, mostrando suas vivências teóricas e dificuldades didáticas.

O primeiro documento que eu conheci foram os parâmetros da educação infantil e em seguida o material da Abaporu que eram as cartas, nós em Rio Branco não tínhamos proposta pedagógica ela é bem recente. E vinham as cartas, o PROFA com aquelas fitas e textos. A grande dificuldade de trabalhar letramento era a realidade cultural de nossas crianças porque éramos nós que apresentávamos, quando falávamos de poesia as crianças ainda não tinham ouvido falar em poesia. Era difícil a troca de experiência e era difícil planejar atividades de vivências do uso dos textos, tínhamos a ideia da função social dos textos, mas tínhamos a dificuldade de aplicar a atividade em sala de aula porque muitas vezes voltava para a alfabetização. O sonho do coordenador é transposição didática, aquilo que é planejado você ver na sala de aula. E quando eu me virava estava o professor no B-A-BA, porque era a raiz, não havia crédito para o que dizia a coordenadora pedagógica. Querendo

ou não, foi uma imposição regada de muito estudo, de muitas formações e materiais, mas é fato que foi uma imposição. As tarefas e as rotinas de planejamentos que eram organizados e feitos juntamente com o coordenador com base nas formações eram registros para serem realizados em sala de aula justamente... por que a educação infantil sempre teve o planejamento próximo o professor com o coordenador? Porque veio dessa necessidade (Daniela).

Em sua narrativa, Daniela, menciona os documentos que foram o ponto de partida para se trabalhar o letramento na escola. Apesar de contar com as cartas encaminhadas pelo Instituto Abaporu, e participado da formação dos Parâmetros Curriculares da Educação Infantil e do PROFA – Programa de professores alfabetizadores - a coordenadora relata que a maior dificuldade era a desconexão desses materiais com a realidade cultural vivida na escola.

Em sua fala, podemos perceber seus sonhos, sentidos e desencantos no processo de letramento. A dificuldade de se trabalhar com o letramento em outro contexto diferente da alfabetização, era ao mesmo tempo seu desafio e sonho como coordenadora pedagógica. Em seu dizer, existia uma imposição, uma cobrança proveniente dos estudos formativos e da organização da rotina e do planejamento.

Diante dessa narrativa, podemos refletir que a base teórica e metodológica foram os materiais do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, em que o letramento foi pensado como prática de alfabetização que tinha como um de seus objetivos a alfabetização em contextos de letramento.

E conforme o narrado pela coordenadora Daniela, inicialmente esse programa não foi pensado para Educação Infantil e sim para o Ensino Fundamental, porém foi conteúdo das formações de coordenadores pedagógicos e professores dessa primeira etapa da educação básica.

Nessa direção, a professora Aline expõe sua dificuldade em aceitar o trabalho com esses materiais que falavam de letramento:

A minha dificuldade era de aceitar o material. Tinha professor antigo que teimava no B-A-BA e quando vinham às formadoras arrancavam tudo da parede. (Aline)

Nesse pequeno trecho de sua narrativa, Aline revela com tristeza a postura adotada pelas formadoras quando chegavam à escola e presenciavam um trabalho diferente das orientações dos materiais que possivelmente eram orientadores das

formações vivenciadas tanto por coordenadores, quanto por professores. Talvez por isso, a professora Jane toma a palavra relata a carnavalização feita pelas professoras quando não estavam no espaço de planejamento.

É verdade, sempre depois a gente ouvia os comentários negativos. Durante o planejamento era tudo bonitinho, mas lá fora elas diziam que não acreditavam nessa abordagem. Faziam caretas e quando saíamos do planejamento tinha aquelas que alteravam tudo, não seguiam as orientações. Diziam que isso era ridículo. É triste você ver que uma gestão ou coordenação passa pelos corredores e ouve a professora repetindo com seus alunos o B-A-BA e faz de conta que não ver (Jane Fran).

As caretas e provavelmente os risos das professoras eram a forma que encontravam para dizer da incredulidade diante dos materiais e atividades proposta/impostas nos planejamentos. A professora Jane, deixa transparecer que os novos enunciados conseguiram lhe contagiar, estabelecendo outros significados para alfabetizar letrando, diferente das cartilhas. Parece que seu pensamento é contrário aos das professoras, sua tristeza não está em aceitar ou não os materiais, mas na permissividade das coordenadoras que deixam as professoras realizarem uma alfabetização mecânica e repetitiva.

Reafirmando algumas das ideias expostas até aqui, a professora Regiane faz um apanhado sobre a concepção de letramento, alfabetização e a relevância ou não das formações:

Eu trabalhava a partir da vivência deles, eu lembro que eles gostavam de assistir o Gazeta Alerta, (esses jornais, essas situações) e traziam para sala de aula e diziam professora a senhora viu o que aconteceu com fulano, mas porque aconteceu isso e eles narravam todos os fatos perfeitamente. Então o letramento se torna uma vivência de tudo que está ao redor deles e que pode ser abordado numa roda de conversa, explorado num texto fatiado, explorado numa atividade de escrita e até num desenho, o desenho é o primeiro contato da escrita da criança, a garatuja. Vejo o letramento de uma forma tão ampla que as vezes a gente perde de vista, pensar bem no ato de ensinar.

Eu fico pensando que a maior parte dos professores que atuam na educação hoje seja de contrato provisório ou efetivo tem vínculo com o município ou estado e quando você ver uma criança presa ao A-B-C-D-E... Às vezes eu fico pensando se realmente essas formações se absorveram algo, porque para isso acontecer ele precisa permitir, não adianta a quantidade de formação se ele não se deixar fluir com aquilo. É muito doloroso você ver a pessoa presa a um método do passado e o que vemos hoje é um leque que é aberto a tudo que discutimos hoje sobre as formações (Regiane).

A professora Regiane, inicia sua narrativa, partindo de uma atividade específica realizada com seus alunos, em que as crianças participavam e interagiam em suas aulas

com as vivências trazidas de fora da escola. Assim, a professora conclui no pequeno excerto que letramento “se torna uma vivência de tudo que está ao redor deles e que pode ser abordado numa roda de conversa, explorado num texto fatiado, explorado numa atividade de escrita e até num desenho...”. Com essa compreensão, faz uma advertência em relação ao ato de ensinar num contexto de letramento, pois a abrangência dessa abordagem pode desviar o foco da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conformidade com as narrativas dialogadas durante o espaço-tempo do grupo focal, é importante destacar que essas educadoras já iniciaram um processo de reflexão sobre sua ação pedagógica. Mesmo tendo as formações direcionadas pela SEME, como base para a construção de uma concepção de letramento e haver uma certa imposição de uma verdade sobre o processo de letramento, cada uma delas fez sua própria interpretação, construindo seus próprios significados.

A construção de sentido para o trabalho com o letramento não é universal, esse movimento durante as falas é dialógico e polifônico, as professoras trouxeram suas memórias e as ressignificaram. Inferimos mais sensivelmente que as concepções de letramento apresentadas, se baseiam nas relações entre os aspectos formativos e as crenças que construíram na prática pedagógica.

Nessa direção, uma questão que se apresentou, mas que não temos a pretensão de dar respostas únicas, prontas e acabadas, é sobre a formação continuada. Esse aspecto foi sendo tecido pelas entrevistadas, assim como o discurso construído sobre a alfabetização e o letramento. Em se tratando de pesquisas na área social/cultural e em especial na área educacional no campo da linguagem, o processo investigativo alcança dimensões amplas, sendo pouco provável ter um fim ou encerramento num único estudo, haverá sempre mais a dizer, pesquisar e estudar, ou seja, infinitas possibilidades de interpretação se apresentarão em um contínuo persistente e sem fim, como bem ressalta o filósofo russo, base para o diálogo empreendido neste artigo.

Nesse sentido, as considerações finais aqui apresentadas, foram balizadas pelo objetivo formulado no início desse artigo, o qual orientou o processo investigativo e

deram o direcionamento para a discussão dos aspectos centrais da pesquisa. Com essa orientação procuramos explicitar, por meio das narrativas, como a categoria letramento foi sendo subjetivada/concebida pelas professoras, a partir das formações continuadas que tiveram a oportunidade de participar.

Percebemos pelas narrativas que o tema do letramento foi priorizado pelos agentes formadores da SEME em detrimento de outros. Mas os conflitos e tensões permanecem envoltos ao letramento, seja ele escrito no singular enquanto uma prática exclusivamente escolar, ou grafado no plural, na qualidade de fenômeno social, construção sócio histórico e ideológico.

Nesse sentido, as concepções de letramento narradas pelas professoras quando interpretam suas próprias compreensões sobre esse tema, constituem uma multiplicidade de enunciados que transitam pelo tempo e espaço, passado e presente, dentro e fora da escola.

Ficou evidenciado também que a temática letramento foi construída a partir das formações continuadas programadas pela Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco – SEME e que os princípios orientadores de construção e desenvolvimento dessas formações guiaram-se pela lógica da responsabilização do desempenho e do gerenciamento de resultados, reduzindo a perspectiva da concepção de letramento defendida pelos autores que fizeram parte deste diálogo.

Finalizando, recordando o encantamento de algumas professoras ao relatar as experiências formativas que vivenciaram, esse sentimento nobre muito bem descrito por Manoel de Barros “a importância de uma coisa não se mede com fita métrica, nem com balanças, nem barômetros, etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós” (2006, p. 39).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. & VOLOCHÍNOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. Trad.: Michel Lahud e Yara Frateschi. 16ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2014.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Trad.: Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: Conceitos-chaves**. 5ª ed. São Paulo: contexto, 2016.

BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas. SP: Editora da UNICAMP, 1997.

BEZERRA, Pulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: Conceitos-chaves**. São Paulo: Contexto, 2016, p. 191-220.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre, Mediação, 1996.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2016.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, Liber Livros, 2005.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP.: Mercado de Letras, 1995.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

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

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Recebido em 19 de maio de 2020

Aprovado em 13 de outubro de 2020