

LER PARA APRENDER: A PRÁTICA DE LEITURA DA PROFESSORA ALFABETIZADORA

Simone Bueno Borges da Silva¹

RESUMO

O presente artigo se propõe a discutir a prática de leitura de textos acadêmicos desenvolvida por uma professora alfabetizadora, que tinha como objetivo compreender conceitos lingüísticos apresentados nos PCNs de Língua Portuguesa para os primeiros ciclos do Ensino Fundamental. Nosso enfoque toma como ponto de partida os estudos do letramento e a concepção de leitura como prática social e como atividade de construção de sentidos. Entendemos a leitura também como um importante instrumento para a contínua formação docente. Os dados que apresentaremos estão centrados na leitura de dois textos que conceituam respectivamente **texto** e **gêneros do discurso**, quais sejam: "O texto: construção de sentidos" (Koch, 1997) e "Os gêneros do discurso" (Bakhtin, 2000). As práticas de leitura aqui em foco foram propostas a partir da incompreensão da definição conceitual de **texto** e **gêneros do discurso** nos PCNs.

Palavras-chave: Leitura. Formação de professores. Texto. Gêneros do discurso.

INTRODUÇÃO

O presente artigo se propõe a discutir a prática de leitura de textos acadêmicos desenvolvida por uma professora alfabetizadora, que tinha como objetivo compreender os conceitos de **texto** e **gêneros do discurso**. As leituras dos textos *O texto: construção de sentidos* de Koch, 1997 e *Os gêneros do discurso* de Bakhtin, 2000 foram propostas depois da leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental (doravante PCNs) em que os conceitos supracitados eram discutidos. As práticas de leitura geraram dados coletados durante nossa pesquisa de doutorado. Na tese, discutimos essencialmente as leituras que duas professoras fizeram dos PCNs, entretanto, com uma delas lemos também outros textos da esfera acadêmica. Discutiremos, neste trabalho, parte desses dados gerados pelas leituras de textos acadêmicos com a professora Samira.

A coleta dos dados, desenvolvida entre 2001 e 2002, foi feita através de gravação em áudio de encontros de leitura, em que a professora, depois de uma leitura prévia e individual de um texto escolhido com antecedência, lia em voz alta com a pesquisadora e, juntas, discutiam-no. Chamamos esse evento de 'díades de leitura', entendendo-o como um *evento de letramento*. Pretendemos, com este estudo, discutir a prática de leitura para a formação continuada de professores de língua materna, enfocando a relação entre o conhecimento conceitual e a prática pedagógica.

O artigo está organizado em três partes: na primeira encontra-se o referencial teórico que orientou as análises; na segunda, estão as análises dos dados de leitura e, finalmente, na terceira, as considerações gerais do estudo são apontadas.

1 O REFERENCIAL TEÓRICO

Este trabalho tem como ponto de partida os novos estudos do letramento, um campo de pesquisa que se ocupa da investigação acerca dos usos sociais da escrita. Dessa perspectiva, entendemos o conceito de *letramento* como o conjunto de práticas sociais de uso da escrita (cf. BARTON, 1994; BARTON e HAMILTON, 1998; KLEIMAN, 1995; MAYBIN, 2000), que se definem em função dos objetivos dos participantes, do ambiente (institucionalizado ou não), do(s) texto(s) que as embasam e do modo como se realizam, pois são histórica, cultural e ideologicamente determinadas.

As práticas de letramento são, segundo Barton e Hamilton (1998), “percursos culturais gerais de utilização da linguagem escrita”. Para os autores, a prática é uma categoria abstrata, não observável, do ponto de vista analítico, pois envolve valores, atitudes, sensibilidades, expectativas, experiências, conhecimentos, relações sociais, etc. As práticas se desenvolvem em *eventos de letramento*, esses sim observáveis. Os eventos de letramento são realizações concretas das práticas que se desenvolvem através de atividades centradas na utilização da escrita, de maneira mais ou menos ‘ritualizada’, em que os papéis dos participantes estão mais ou menos definidos. Assim, nossos dados são parte de *eventos de letramento*, em que pesquisadora e professora alfabetizadora desenvolviam leituras com base em dois textos da esfera acadêmica, com o objetivo principal de compreender conceitos que viriam subsidiar a leitura dos PCNs.

Barton & Hamilton (op.cit.) trabalham com a perspectiva situada do letramento. Para os autores, letramentos são sempre situados, por isso devem ser estudados em sua dimensão contextual. Kleiman (2001), com base na noção de letramento situado², propõe uma discussão acerca das práticas de letramento dos professores tomando como referência as práticas de leitura e escrita para o trabalho e no local de trabalho. Em nosso estudo, a noção de letramento para o trabalho é fundamental. É com base nessa perspectiva que estudamos as leituras de professoras; ou seja, não nos interessa tomar como objeto de estudo as leituras sociais de uma categoria profissional, mas procuramos focalizar as leituras que se relacionam com o trabalho docente. Para nós, a *leitura* desempenha um importante papel no processo de formação continuada do professor. É através dela que o professor teria acesso aos saberes que, de alguma forma, contribuem para o aperfeiçoamento dos fazeres docentes.

Os estudiosos contemporâneos da leitura definem-na como sendo uma atividade de produção ou construção de sentidos (cf. Chartier, 1996,1999; Foucambert, 1994; Freire, 1984; Kleiman, 1993, 1995, entre outros). Nesse sentido, o conceito de leitura privilegiado em nosso trabalho compreende-na como uma prática de letramento (KLEIMAN, 1993, 1995) realizada através da atividade de interação do leitor com o texto que mobiliza algumas estratégias cognitivas para a construção de sentidos. Conceber a leitura como prática de letramento significa considerar tanto os seus fatores contextuais, quanto suas finalidades. Significa, ainda, ter em conta que a atividade de construção de sentido de um texto, ou seja, a leitura, faz acionar uma rede ideológica de crenças e valores construída histórica e socialmente (cf. KLEIMAN, 1993: p.10).

Se tomarmos a palavra do ponto de vista bakhtiniano, ou seja, como signo ideológico por natureza, que carrega em si o *modo mais puro e sensível de realidade social* (cf. BAKHTIN, 1997: p. 36), é possível perceber mais sensivelmente que os significados, na leitura, são construídos a partir da uma realidade significativa ou das representações dessa realidade. Não há significação possível, no ato de ler, senão a que se estabelece a partir das relações entre os aspectos cognitivos e o contexto de vivência do leitor.

Matencio (1994: p. 44) realça que a compreensão de um texto está diretamente relacionada aos objetivos, interesses, conhecimentos e referenciais temáticos do leitor. Por meio desses elementos, o leitor concentra sua atenção no que lhe é de interesse e também avalia quando é necessário preencher as lacunas da incompreensão. Dessa perspectiva, parece-nos relevante salientar que, nos eventos que discutiremos a seguir, a professora, em

suas leituras, pretendia estabelecer um diálogo com os PCNs e, ao mesmo tempo, relacionar as leituras com a prática docente. Os dados que discutiremos a seguir evidenciam esse objetivo da leitora ao tentar triangular os conceitos com os PCNs e a prática pedagógica.

2 AS DÍADES DE LEITURA: EVENTOS DE LETRAMENTO

Conforme mencionamos na introdução, as díades de leitura foram eventos de letramento, dos quais participavam uma professora e uma pesquisadora, embasados na leitura e discussão de textos acadêmicos. Para reconstituir o contexto em que as díades aconteciam, vamos descrever brevemente o lugar, as leitoras e os objetos de leitura.

As díades se desenvolveram numa cidade do interior do Estado de São Paulo em encontros semanais, na casa da professora. Éramos dois *corpos leitores* sentados a uma mesa, portando cópias xerografadas de Koch e Bakhtin, fáceis de serem manuseadas. Compunha, também, a ‘cena’, um lápis na mão de cada leitora e um gravador pequeno sobre a mesa. Líamos textos da esfera acadêmica, mas não estávamos num ambiente acadêmico, institucional, no momento da leitura, estávamos na casa da professora. Pensamos que o "lugar físico" em que se realizavam as leituras interferiria na construção do "lugar discursivo" em que se realizavam as atividades. O fato de estarmos fora do ambiente acadêmico e próximo a um ambiente familiar possibilitou uma certa 'liberdade' em relação à leitura. O ambiente caseiro, conhecido da professora, proporcionou, de certa forma, maior tranquilidade ou intimidade na interação com o texto de referência e com a pesquisadora.

Samira, a professora que participava da díade, não tinha vínculo acadêmico quando da coleta. Havia se formado em Pedagogia pela UNICAMP nos anos 90 e lecionava numa 1ª série da rede municipal de ensino. A pesquisadora, coletava dados para a pesquisa de doutorado desenvolvida no IEL/UNICAMP e já tinha lecionado vários anos no Ensino Fundamental na rede estadual.

As leituras dos textos visavam a compreensão dos conceitos de *texto* e *gêneros do discurso*, lidos previamente nos PCN, porém não compreendidos pela professora quando da leitura do documento parametrizador. Em última instância, as leituras visavam subsidiar a compreensão do documento e, por conseguinte, a prática mais crítica e consciente do ensino da língua escrita.

2.1 O CONCEITO DE TEXTO

A primeira noção de texto, expressa pela professora quando começou a leitura dos PCNs, estava intimamente vinculada com a escrita. Assim, a leitura de expressões como *um texto oral ou escrito*, no documento, lhe causa estranhamento, suscitando comentários como: *texto pra mim é algo escrito*. Então foi com esta noção de *texto* que Samira iniciou a leitura de *O texto: construção de sentidos*, de Koch, que é um capítulo do livro “*O texto e a construção dos sentidos*” publicado em 1997, pela editora Contexto.

Os dados de leitura deste texto revelam que, apesar de Samira em certos momentos fazer referência à produção oral como texto, seus exemplos e paráfrases focam a produção escrita. Somente no final da interação ela parece incorporar a noção de texto também à produção oral. Vejamos, então, alguns excertos que exemplificam. O primeiro deles é uma das primeiras falas de Samira, quando da leitura do título *O texto: construção de sentidos*.

(1)³

S - é essa construção do sentido me chamou atenção mesmo assim porque até então::o (+) construção do sentido pra mim era do leitor o leitor construía o sentido do texto né o autor escreveu o sentido né/ meio que separado né então o autor deixou lá o sentido dele e o:: leitor vai construir o outro/ não (+) na verdade é uma construção simultânea né

independente de eu estar diante do meu leitor ou não eu já to interagindo com ele eu pen::so nele durante o escrever (+)

É possível observar que Samira vai elaborando o conceito de texto a partir de referências de escrita, reconstruindo a relação autor/leitor, sem mencionar a relação falante/ouvinte: *sentido pra mim era do leitor; o autor escreveu o sentido; estar diante do meu leitor; eu penso nele durante o escrever.*

No segmento (2), abaixo, lendo um trecho da segunda página, ela retoma o conceito que está construindo e novamente se centra na escrita. A fala de Samira é produzida subseqüentemente à leitura do seguinte parágrafo:

Desta perspectiva, então, podemos dizer, numa primeira aproximação, que textos são resultados da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, na qual estes coordenam suas ações no intuito de alcançar um fim social, de conformidade com as condições sob as quais a atividade verbal se realiza.

(2)

S - então quer dizer (+) o texto (+) então já tem que meio uma primeira definição né? então o texto ele vai ser o resultado dessa atividade verbal entre os:: interlocutores né que seria o escritor e o leitor/ o autor e o leitor

P - ou o falante e o ouvinte se for oral

S - ou o falante e o ouvinte se for oral que eles coordenam/ então ou seja ele vai estar levando tudo aquilo que ele tem e tudo aquilo que ele pode pensar que o outro tenha quando for ler pra poder produzir o seu texto com um fim social

A observação do exemplo evidencia que Samira, mesmo com a intervenção da pesquisadora, parece continuar relacionando o texto apenas com a produção escrita. Os interlocutores, quando se pensa em texto, para ela, são o escritor e o leitor *interlocutores né que seria o escritor e o leitor/ o autor e o leitor*. Quando a pesquisadora coloca em cena as figuras do *falante* e do *ouvinte*, Samira repete a fala da pesquisadora, mas segue sua linha de raciocínio centrada na figura do leitor/escritor: *quando for ler*.

Ao final da leitura, quando a pesquisadora pede que Samira retome o conceito, conforme o entendera, ela parece começar a incorporar a idéia de texto relacionado-o também com a produção oral:

(3)

S. acho que foi importante perceber que o texto não é um produto final ele é uma cons::trução né então fosse você definir texto/ da outra vez eu nem sabia começar uma definição⁴ (+) então agora eu já vejo/ pelo menos foi a minha postura diante do texto/ não é assim um resulta::do (+) mas é uma expressão mesmo né de uma/ de uma comunicação então isso me chamou a atenção que foi uma coisa que eu vi (++) outra coisa importante é que:: quando a gente produz um texto (+) oral ou escrito (+) ele tem que ter uma finalidade se não vai se distancian/ começa a perder o sentido de texto mesmo (++) eu pensei que na escola a gente faz assi/ acho que sem finalidade não é?

O exemplo parece mostrar um percurso em que o conceito vai sendo construído. A fala de Samira parece incorporar elementos importantes relativos ao conceito, como a noção de processo, seu vínculo com a finalidade social e sua transcendência ao objeto escrito, ou seja, sua possibilidade de ser construído via oralidade.

Parece-nos que essas noções que Samira vai incorporando ao conceito são centrais quando se pretende uma prática docente diferenciada em relação ao ensino da linguagem na escola. Pensar o texto como um processo, considerando seu vínculo essencial com a prática social na sua produção, ou seja, suas finalidades, são perspectivas fundamentais para a reorientação da prática de leitura e produção de texto no ambiente escolar.

2.2 O CONCEITO DE GÊNEROS DO DISCURSO

Logo no começo do encontro em que discutiríamos Bakhtin, a professora declarou ter achado o texto difícil, mas importante, visto que ele a teria levado a pensar na prática de sala de aula. De fato, na interação com a pesquisadora, Samira demonstra ter percebido e compreendido noções importantes que compõem o conceito elaborado por Bakhtin, que são apagadas na definição apresentada nos PCNs⁵. Ela destaca, por exemplo, a noção de enunciado que sustenta toda a elaboração do conceito de *gêneros do discurso*. Vejamos:

(4)

P. é (+) então você achou que ficou mais claro? Deu pra entender um pouco mais?((referindo-se ao conceito))

S. Deu ((incomp.)) é:: (+) bom ele fala bastante de enunciado(+) daí enunciado eu entendi como sendo assi::m (++) de utilização mesmo da::: da::

P. da fala ou da escrita?

S. sei lá de toda utilização mesmo da língua (+) então sempre que a pessoa fa::la ou escreve né ele está produzindo enunciados (++) daí o gê::nero/ eu até marquei aqui do ladinho/ são os diferentes tipos, jeitos que podem ser esses enunciados, né? (+) daí ele coloca dentro de um:::/ como é que ele fala?/ da esfera de atividade humana(+) tem vários tipos de atividades que a gente realiza independente o grau social que for (+) então cada uma dela/ cada diferente atividade tem diferentes tipos de usar então pode se/ como ele fala aqui/ inesgotável né?

P. uhum!

S. vai crescendo usando mudando né? (+++)

Observa-se em (4) que Samira fala do conceito de gênero em relação aos enunciados e às esferas sociais de utilização da língua. De fato, não é possível compreender o conceito sem levar em conta a dimensão histórico-social da organização discursiva, na perspectiva bakhtiniana.

Um outro aspecto observável no segmento refere-se à pouca familiaridade, ou segurança com que Samira fala do conceito: ela olha suas notas e recorre ao próprio texto na tentativa de expressar sua compreensão - eu até marquei aqui do ladinho; como é que ele fala?. Entendemos esse vínculo às notas e às palavras do autor como uma etapa importante no processo de construção conceitual, em que a leitora fez, primeiramente, uma leitura, individual difícil, segundo relata, e que lhe exigiu a confecção de notas; depois, na segunda leitura em interação com a pesquisadora, há a retomada das notas e das idéias centrais do autor ainda de forma dependente, vinculada à materialidade textual. Vemos essas etapas como constitutivas de um processo que virá a culminar com a compreensão do conceito em que se observa certa independência ao falar sobre ele, conforme observamos nas interações relativas ao conceito de *texto* apresentadas na seção anterior.

O segmento (4) mostra, também, uma série de pausas que revelam percursos ainda complexos, talvez pouco familiares, em que a elaboração do enunciado requer um tempo maior. Ainda, as ocorrências dos marcadores conversacionais – *né* -, na forma contraída da expressão *não é?* podem ser compreendidas como um indicativo da pouca familiaridade de Samira com o conceito de gênero. Para nós, eles revelam a dúvida e a busca da certeza, da confirmação a ser dada pelo interlocutor.

Em outros momentos, as interações mostram, também, que, diante das dificuldades com o texto, conforme relatara desde o início do encontro, Samira construiu uma rede intertextual com leituras anteriores a fim de compreender os aspectos abordados pelo autor, conforme se observa no excerto abaixo:

(5)

S. eu lembrei/ quando eu tava lendo isso aqui eu lembrei de um texto/ porque eu li do Norberto Elias (+) "O processo civilizador" (+) daí que ele fala do progresso dos costumes mesmo, desde o século XVIII mais ou menos (+) e ele vem falando/ daí eu lembrei dessa um/ realmente né? o costume muda conforme a história e os gêneros do discurso no caso vão mudar também (+) cada coisa nova diferente que surge vão mudar e surgir diferente::s ge/ modos de expressão, né?

Nesse segmento, Samira também se mostra pouco à vontade para conceituar *gênero*. Veja que, no final de sua fala, ela interrompe o que seria a pronúncia do vocábulo 'gênero' substituindo-o por - *modos de expressão*. Entretanto, sua fala explicita uma relação intertextual que estabeleceu durante a leitura. Para Foucambert (1994), o ato de ler é de fato realizado quando, numa cadeia de leituras (de textos e de mundo), a nova leitura pode ser incorporada ao já lido que subsidiará ou dialogará, por sua vez, com as leituras vindouras. Esta relação intertextual na leitura de Samira é explicitada, evidenciando, em seu processo de construção conceitual, um percurso que busca a compreensão com base em outras leituras. Nesse sentido, vai se evidenciando a complexidade requerida na construção do conceito da leitora.

Em outro trecho, Samira retoma sua compreensão do conceito colocando em cena o contexto de ensino, um outro referencial, relativo às experiências vividas, que subsidia sua elaboração conceitual.

(6)

P. é isso, então ficou mais fácil? ((referindo-se à compreensão do conceito))

S. ah não sei! acho que ficou mais claro(++) melhorou / sem dúvida deu pra entender melhor (+) ficou mais claro principalmente/ eu tenho a mania de voltar e pensar na sala/ principalmente quando ele fala aqui dos gêneros primários e secundários (++) aí que eu/ me vei/ que eu comecei a pensar na história da de:: de:: de ter que ensinar diferentes tipos de texto para as crianças

P.uhum

S. por que eu entendi assim (+) primários são os que ele fala é mais o espontâneo, não é? foi assim que eu entendi

P. uhum

S. é aquilo que a gente fala me/ não sem pensar mas sem estruturar (+) parte por parte daquilo que a gente tá falando ou que a gente tá escrevendo (+) é mais espontâneo mesmo/ então é o que a criança faz a princípio (+) não é? aí quando você começa a dar diferentes tipos de texto, trabalhar bastante com ela aí sim ela vai começar a aprimorar, né o que seriam os secundários (+) eu fiquei pensando nisso quando eu li (++) eu achei interessante, eu achei bem mais fácil do que o PCN por que o PCN falou de gênero e gênero pra mim era diferente tipo de texto (+) escrito né? Então ficou mais claro (+) e olha que o texto dele é difícil né?

A leitura de Bakhtin fez com que Samira pensasse na sala de aula estabelecendo relações com as orientações oficiais. De certa maneira, a experiência de ensino parece ancorar a construção do conceito, uma vez que ela serve de referencial às suas reflexões. Observamos, também que juntamente com as relações que Samira estabelece com a sala de aula na construção do conceito, a leitura prévia dos PCNs pareceu desempenhar um importante papel. Mesmo não tendo compreendido bem o conceito no documento, ele lhe serviu como ponto de referência, uma vez que desestabilizou suas certezas e fez com que viesse a reformular o conceito. O estranhamento da professora, ao ler nos PCNs segmentos como *o texto oral ou escrito*, quando para ela texto poderia ser apenas um objeto escrito, desempenha um relevante papel de desestabilização necessária à reconstrução conceitual. É esse estranhamento que possibilita o deslocamento do termo em seu sentido ordinário, vernacular, para a acepção específica de um campo do conhecimento.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir, quero retomar um ponto que me parece crucial, qual seja, a importância, não como campo suficiente, mas como necessário, que a dimensão teoria tem no processo de formação do professor e na prática pedagógica bem informada. Recorro, então, à fala de Samira a esse respeito:

(7)

S. agora:: eu fico vendo a amplidão das coisas (+) de onde vem assim toda essa orientação “agora tem trabalhar com jornal, revista, textos variados” (+) agora eu entendo melhor da onde vem toda essa orientação (+) e não é só trabalhar com os textos é como e porque a gente deve que ensinar com texto.

Essa compreensão das bases que orientam as perspectivas oficiais de ensino é fundamental para que as mudanças na prática docente aconteçam, de fato, na esfera das ações e não apenas na dimensão discursiva, como se tem assistido.

As análises nos permitiram, também, ver que o processo de construção dos conceitos parte de um ponto que, normalmente, são os conhecimentos do senso comum. É a partir deles que as possibilidades de deslocamento de sentidos para a construção conceitual específica se concretizam. É nesse sentido, também, que a complexidade parece ser constitutiva do “amadurecimento” teórico, necessário ao fazer docente consciente e bem informado. Se, de um lado, os textos facilitadores, que simplificam os conceitos com o objetivo de torná-los mais acessíveis a um público não especialista são importantes, de outro, há também que se considerar a complexidade como parte integrante desse processo. Foi através do ‘desafio’ de ler sobre os *gêneros do discurso* no texto de Bakhtin, que Samira pôde compreender a complexidade do conceito.

Assim, observamos que a construção conceitual se dá em etapas em que, em primeiro lugar, aparecem as relações do conceito com noções no senso comum, conforme se observa nos segmentos em que Samira relacionou o texto unicamente com o registro escrito. Depois, observamos as desestabilizações que geram conflitos na impossibilidade de compreensão de sentido, no ato de ler. Seguiu, então, um outro momento em que a leitora passou a reformular os conceitos, deslocando-os para um campo específico (não mais o senso comum), mas de forma pouco independente, em que os vínculos com o texto estavam, ainda, fortes. Nessa etapa, as palavras do autor, tal como foram ditas, são retomadas, conforme destacamos nas análises. Os dados revelam uma outra etapa em que se observou certa autonomia na construção de paráfrases, sugerindo um pouco mais de segurança em relação ao conceito, tal como no excerto (3) quando Samira vai conceituando texto não como um produto final, mas como um processo.- *acho que foi importante perceber que o texto não é um produto final ele é uma cons::trução né.* Acreditamos que, com as leituras vindouras, com outras interações e com as próximas reflexões sobre a prática, os conceitos tenderão e se solidificar até que estejam completamente incorporados.

Com a análise dos dados, pudemos conhecer um pouco mais sobre a complexidade do processo de construção (ou reconstrução) conceitual, observando que, tanto a leitura e releitura quanto a interação foram essenciais ao processo percorrido pela professora alfabetizadora. As leituras e as discussões acerca dos conceitos permitiram que Samira deslocasse as noções que tinha sobre *texto* e *gêneros do discurso*, próximas de acepções do senso comum, para uma conceituação específica da área da linguagem.

READING TO LEARN: THE READING PRACTICE OF THE ELEMENTARY SCHOOL TEACHER

ABSTRACT

The present article aims to discuss the practice of reading academic texts developed by a teacher that had as objective to understand linguistic concepts presented in PCNs of Portuguese Language for the first and second cycles of the Fundamental Course. Our focus takes as starting point the New Studies of Literacy and the concept of reading as a social practice and as meaning construction activity. We also understand the reading as an important tool for continuous teacher formation. The data that we present is centered in the reading of two texts, which are: “O texto: construção de sentidos” (KOCH,1997) and “Os gêneros do discurso” (KOCH,1997) (BAKHTIN, 2000). The reading practices here in focus were proposed starting from the incomprehension of the conceptual definition of text and genre of discourse in PCNs.

Keywords: Ready. Teacher formation. Text. Genre of discourse.

NOTAS

- ¹ Doutora em Lingüística Aplicada.
- ² No Brasil, temos visto algumas críticas acerca do conceito de *letramento situado* em função de, uma vez concebido o letramento como prática social, qualquer prática observada seria necessariamente situada. Entretanto, o adjetivo ‘situado’ que qualifica ‘letramento’ na composição do conceito de *letramento situado*, não se relaciona à prática em si, mas à maneira de abordagem e enquadramento do objeto de pesquisa. Ou seja, ‘situado’ refere-se não à prática de letramento em si, pois esta sim é sempre situada, o que resultaria em redundância, mas é situada a abordagem em pesquisa, a maneira de ‘emoldurar’ a prática de letramento enfocada no estudo. Como ainda não se tem definido um outro termo que possa melhor descrever o enfoque, opto por continuar utilizando o conceito de ‘letramento situado’, a fim de demarcar o campo específico em que se vincula o estudo.
- ³ Normas para transcrição: (+), pausa breve; (++) , pausa longa; MAIÚSCULAS, ênfase entonacional; :: , alongamento de vogal; /.../, corte no segmento; /, truncamento brusco; - - -, pronúncia pausada; (()) , explicações do pesquisador.
- ⁴ Samira refere-se à definição solicitada pela pesquisadora depois de ter lido sobre o conceito nos PCNs.
- ⁵ Ver Borges da Silva (2007) para conferir análise lingüística acerca da retextualização do conceito de gêneros do discurso apresentada nos PCN.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. (1997) *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8 ed. São Paulo: Hucitec.
- _____. (2000) *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BARTON, D. (1994). *Literacy: an introduction to the Ecology of written language*. Oxford & Cambridge: Blackwell.
- BARTON, D. & HAMILTON, M. (1998). *Local Literacy: reading and writing in one community*. London and New York: Routledge.
- BRASIL. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa*, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília.
- CHARTIER, R. (org). (1996). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade.
- _____. (1999). *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP/ Imprensa Oficial do Estado.
- FOUCAMBERT, Jean. (1994). *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- FREIRE, P. (1984). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, Editora Autores Associados.
- KLEIMAN, A. B. (1993). *Oficina de leitura*. Campinas: Pontes, Campinas: Editora da Unicamp.
- _____. (1995). "O que é letramento?". In. KLEIMAN, A. (org) *Os Significados do Letramento*. Campinas: Mercado de Letras.
- _____. 2001. "Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho?". In. KLEIMAN (org.) *A Formação do Professor: perspectivas da Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras.
- KOCK, I.V. (1997). *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto.
- MATENCIO, M. L. M. (1994). *Leitura, Produção de Texto e a Escola*. Campinas: Mercado de Letras - Autores Associados.
- MAYBIN, J. (2000). *The news studies of literacy: context, intertextuality and discourse*. IN. BARTON, David & IVANIC, Roz. (org.). *Situated Literacy*. London: Routledge.