

# LETRAMENTO NO CAMPO DOS ENUNCIADOS: BUSCANDO SENTIDOS NA DINÂMICA DE PRÁTICAS ESCOLARES

Mery Helen Rosa

## Introdução

Abordar sobre o letramento, hoje, implica considerar que a escrita e leitura movem a sociedade por estarem em praticamente todos os lugares do mundo que é, no entendimento de Oliveira (2010, p. 340) textualizado. Assim, os textos em circulação na rua ou em outros ambientes são formas específicas de inscrição como placas, faixas, outdoors, propagandas, fachadas, dentre outros. Nestas variadas especificidades textuais, os gêneros, sem perder de vista o letramento, são maneiras particulares de dizer, elucidativas da pessoa que fala e do lugar de onde ela diz. Também, são “entendidos como instrumentos mediadores da ação humana no mundo”. Vale ressaltar que nas enunciações proferidas por alunos, configuradas como expressões textuais, o falar é atravessado por perspectivas socioculturais que indicam o contexto do qual fazem parte e que dão tom as interações e dialogicidade, ancoradas em acontecimentos inéditos, explicitados nas aulas e marcados pela intersubjetividade dos participantes.

Percebe-se que o letramento é constituído por uma vastidão de performances, estruturações escritas e discursivas que atribuem desenhos próprios concernentes à sociedade a que se refere. Frente a isso, é um processo que se estende por toda vida das pessoas e varia de acordo com o contexto social, cultural de cada população (CARNIO et al., 2011). A processualidade do letramento, por estar relacionada a ações efetivadas pelas pessoas, liga-se a realidade de participação delas enquanto grupo social. O grupo, nesta pesquisa, expressa em geral a escola e, mais especificamente, às turmas escolares em que os alunos podem praticar, desenvolver e participar de ações letradas (CASTANHEIRA et al., 2007) tendo respaldo nos eventos e práticas de letramento.

A natureza plural, heterogênea e coletiva que permeia estes eventos e práticas é responsável por caracterizar o letramento no quadro sociocultural. Por esta via, os conhecimentos construídos na escola refletem experiências de vida, valores, costumes, subjetividades que são sentidos individualmente e gestados nas interações

com os pares, professores, funcionários de um modo geral, em enunciações que tendem considerar os sentidos no âmbito do letramento

### **Enunciados como possibilidades discursivas à luz dos eventos e práticas de letramento**

Importa ressaltar que as categorias elencadas como critério de análise neste texto referem-se aos enunciados e palavras escritas como mecanismos viabilizadores da atribuição de sentidos do processo de letramento pelos alunos do 4º ano do ensino fundamental de uma escola municipal da cidade de Ipameri-GO. O respaldo metodológico desta investigação é de caráter qualitativo, tendo centralidade na realidade escolar, em prol de compreender os indivíduos em seus próprios termos, bem como a situação estudada de modo a apreender o processo, a despeito do produto (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

A abordagem qualitativa exigiu que se adentrasse no contexto pesquisado a partir da observação de trinta e quatro aulas, em doze dias, no intervalo de um mês. Em geral, na ação observadora percebeu-se que os eventos de letramento que partiram da escrita, se moveram de diversificadas formas: enunciados, palavras, textos alusivos a variados gêneros, palestras e história infantil. É oportuno afirmar que o recorte deste estudo envolveu as duas primeiras maneiras de expressão escrita, ao levar em consideração que a observação constituiu um modo privilegiado de contato com o real, ao permitir o desvelamento das atividades cotidianas (LAVILLE; DIONE, 1999) ocorridas nos eventos e práticas de letramento que se deram em função de enunciados e palavras no contexto de aulas específicas.

Neste cenário, a observação participante possibilitou “ver longe” por oportunizar a percepção das múltiplas facetas de uma situação, interligadas no conjunto analisado. Em outras palavras, Laville e Dione (1999, p. 181) afirmam que este gênero de observação permite “entrar em contato com os comportamentos reais dos atores, com frequências diferentes de comportamentos realizados e extrair o sentido do que eles lhe atribuem”. Nas observações foram consideradas aulas de duas professoras regentes e que estavam presentes diariamente na escola, designadas por A e B, a fim de assegurar o anonimato.

Reiterando a questão dos enunciados, vale ponderar que são tomados neste estudo como constituintes de práticas de letramento situadas, em que é considerada a dialogicidade manifesta por alunos e professoras em delineamentos socioculturais, no

quadro de relações intersubjetivas, apoiadas em enunciações. Para tanto, é necessário associar os enunciados às enunciações em decorrência de nestas o sujeito/aluno assumir a palavra, sendo o sentido veiculado por um ato centrado neste (MARI, 2008). Ressalta-se que enunciar, em qualquer situação, é identificado “com o próprio processo de construir a compreensão” (HILGERT, 2012, p. 77). Nos dizeres de Sobral (2009, p. 95) a enunciação corresponde ao ato de proferir um enunciado que tem caráter concreto, resultante de uma relação concreta entre sujeitos. Nesta perspectiva, enunciar se refere a dizer algo, sempre dirigido, endereçado a alguém, com objetivo determinado. Desse modo, o autor põe em relevo que:

O enunciado, assim, não é o mesmo que a frase: a frase é unidade do sistema linguístico, e uma dada frase pode significar muitas coisas a ser dita por qualquer pessoa, enquanto o enunciado é unidade do sistema de uso da língua [...], e o que pode significar depende de seu autor, daquele a quem ele se dirige, do lugar e momento em que é proferido e do “querer dizer” (ou projeto enunciativo) desse seu autor.

De acordo com Bakhtin (2011, p. 298), nos enunciados, os sentidos dividem-se entre vozes diferentes, sendo destacada a importância da voz, do indivíduo, haja vista que a experiência discursiva individual das pessoas tem formação e desenvolvimento em uma interação constante e contínua com enunciados individuais de outras pessoas. É perceptível que a dialogicidade nos enunciados é gestada pelas relações e interações sociais, sendo encarregada de oferecer tons e nuances as atitudes responsivas em função do propósito enunciativo/discursivo a que serve o diálogo. Sobre enunciado, o autor esclarece:

É pleno de *tonalidade dialógicas*, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estudo de um enunciado. Porque a nossa própria idéia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento.

Para Sobral (2009), o que interessa do contexto abordado está contido no enunciado, ao passo que a enunciação que produz no enunciado marcas, a partir do contexto extra-verbal que deixa essas marcas. Constata-se neste entendimento que enunciado é formado pelos componentes: o que é lido e o que é presumido. No que é dito, com respaldo no plano, está a parcela visível do enunciado e que, por sua vez, remete ao que é presumido, no plano do tema, que é a parcela invisível.

Nesta linha interpretativa, passa-se a apresentar enunciados que se fizeram presentes no contexto da sala de aula observada, de modo a compreender como os

alunos atribuem sentidos ao processo de letramento em seus eventos e práticas. Tendo como referência uma aula de Geografia fundada no enunciado expresso pelo livro didático “A ação humana acelera mudanças climáticas” há contextualização do enunciado feita pela professora A por meio de prática dialógica apresentada em questionamento: “– Por que já não chove como antes? Estiveram nítidas nas falas dos alunos diferentes problemáticas como: queimadas, destruição da natureza ocasionada pelos desmatamentos, poluição do ar e outros. Dentro deste universo, a professora ressalta que vai aparecer dois conceitos: aquecimento global e efeito estufa, provenientes destas destruições acometidas em desfavor da natureza.

Após explicar acerca de tais conceitos, a professora A trabalha, ainda no livro didático, a respeito da “previsão do tempo”. Neste sentido, faz questionamentos: - É importante saber a previsão do tempo quando se vai fazer uma plantação? Um aluno, morador de zona rural, argumenta: – Sim, se a previsão não for para chuva a semente cozinha com o calor do sol e morre. Dando sequência aos questionamentos, é perguntado: – Para a aviação é preciso saber a previsão do tempo? O mesmo aluno responde: – Com tempestade o avião cai. Nota-se que a transmissão de mensagem aqui é percebida em um contexto cultural específico, da sala de aula, em que os gêneros discursivos atuaram principalmente como dispositivo de troca, dinamizando as relações entre as pessoas (MACHADO, 2013).

Curiosidades e interesses outros, embora advindos do conteúdo da previsão do tempo, trouxeram elementos do espaço sideral para compor o debate, nas perguntas realizadas a seguir pelos alunos e nas respostas emitidas pela professora no momento do diálogo:

- A terra tem fim? (Aluno)
- O homem já furou a terra até aproximadamente 11.000 Km, não foi além disso. Não é possível furar a terra de modo a atravessá-la. (Professora A)
- Na lua tem água? (Aluno)
- Não, para ter vida em um determinado lugar é preciso ter água, assim na lua não tem vida. (Professora A)
- Por que quando um meteoro choca com a terra pega fogo? (Aluno)
- É por causa do impacto e atrito que acontece ao chegar na terra. (Professora A)

Percebe-se que estas perguntas, no seu conjunto, poderiam ser acrescentadas a outras em decorrência de culminarem na construção de um diálogo (GERALDI, 1995, p. 178) estabelecido entre alunos e professora em que: “Devolver a palavra ao outro

implica querer escutá-lo”. Um diálogo que se calcou em curiosidades expressas pelas questões formuladas. E ainda, por expressar o letramento voltado para relações interpessoais ocorridas no espaço da sala de aula em que os sujeitos buscaram interagir comunicativamente (ROSSO et al., 2011). As falas dos alunos emitidas de forma dialógica trouxeram à tona a situação de que: “No jogo discursivo, a posição de cada sujeito determina o papel de cada um” (SOTELO, 2009, p. 62) por haver contribuições, complementações e trocas que culminaram em sentido, tendo realce em exigências linguísticas e situacionais pertencentes ao momento da comunicação (HILGERT, 2012).

Tanto no enunciado “A ação humana acelera mudanças climáticas” quanto nas atividades que abarcaram o enunciado “previsão de tempo” e desdobramentos advindos deste, houve um desencadeamento de curiosidades, dúvidas e interesses por assuntos relativos a questões ambientais e do espaço sideral por parte dos alunos. Tem-se, neste caso, uma inserção no campo das práticas de letramento destes sujeitos quando trazem sentimentos e subjetividades em configurações de processos internos individuais, ao mesmo tempo, tais práticas trazem processos sociais que conectam pessoas umas às outras (BARTON; HAMILTON, 2000), desejos de conhecer o mundo do ponto de vista científico.

Estas motivações foram atravessadas por trocas comunicativas pelos sujeitos discursivos no âmbito do diálogo com o cotidiano da escola. É notado, segundo perspectiva bakhtiniana comentada por Machado (2013, p. 157), que discurso e enunciado estiveram vinculados estreitamente, o que evidencia a necessidade de se pensar o discurso na conjuntura enunciativa da comunicação, haja vista que enunciado e discurso pressupõem dinâmica dialógica entre sujeitos discursivos no processo de comunicação.

Ao discutir sobre o enunciado “degradação ambiental em Goiás”, contemplado pelo livro didático, a professora B expõe o assunto informando a respeito do teor da referida degradação. Dessa forma, afirma que a degradação ambiental aumentou em Goiás a partir da colonização. Com as novas tecnologias, a professora reforça que o ser humano modifica o meio ambiente, joga produtos químicos nas águas, detergentes e sabão que saem pelos canos das pias e vasos sanitários, o que forma grandes focos de espuma sobre as águas contaminadas pelos esgotos. Decorre disso a morte de seres vivos como peixes e outros seres das águas.

É possível observar nesta explanação da professora B acerca deste enunciado uma proferição ancorada em uma enunciação que buscou contextualizar tal

degradação do ponto de vista do aspecto destrutivo na trajetória histórica, ao abordar os tempos de colonização de Goiás. O sentido deste discurso é viabilizado por uma perspectiva social que se configura na historicidade vivenciada neste estado. Assim, as determinações históricas (MARI, 2008) de bases sociais, culturais, políticas, econômicas foram condição para que o sentido tivesse emergência.

Neste contexto de destruição e também de poluição, a Professora B menciona sobre o material hospitalar como gerador de degradação. Ressalta a respeito de formas de cuidado e prevenção e que para evitar contaminação o material precisa ser incinerado em local específico destinado à queima. Em continuidade, aborda acerca da radiação ocasionada pelo césio 137 em Goiânia, Estado de Goiás, discorrendo eu ao encontrar uma cápsula brilhante um homem a abriu. Como nela continha material radioativo, utilizado em radiografias, provocou mutilações em várias pessoas que viviam próximo ao local afetado e nas que tiveram contato com a cápsula, bem como o surgimento de câncer em pessoas contaminadas.

Um aluno perguntou se ao tirar radiografia pode ser contaminado. A professora B respondeu que a força da radiação transmitida pelas máquinas de Raio X é grande, por isso não fica ninguém junto quando é tirada a radiografia. Acrescenta a referida professora que na radiografia não se contamina como no caso do césio pelo fato do material radioativo não se encontrar exposto. Esta enunciação revela uma questão ligada à preocupação pessoal deste aluno que, diante do panorama de destruição explicitado, faz associação pertinente com uma situação que pode ocorrer em sua vida, tirar radiografia, em função disso interessa-se por saber sobre o assunto. Tem-se uma prática de letramento ligada a aspectos abstratos, invisíveis (HAMILTON, 2000), por meio de motivações pessoais concernentes ao ato de obter conhecimento sobre uma situação real que ainda não estava esclarecida em seu pensamento. O sentido foi construído pelo sujeito que, segundo Mari (2008), tem o papel de, na enunciação, assumir a palavra ao apresentar-se como sujeito da fala. Um sentido em que é preciso sensibilidade para perceber a preocupação do aluno.

Nos enunciados analisados até aqui, os sentidos do processo de letramento foram atribuídos pelos alunos em práticas de letramento que trouxeram aspectos subjetivos como elementos importantes para compreender tais sentidos conforme a ótica destes. Ressalta-se que não houve padrão nos sentidos, já que estiveram intimamente associados aos contextos em que foram atribuídos, tendo respaldo no modelo ideológico de letramento que não abarca grandes generalizações e nem pressupostos fundados no

letramento “em si mesmo”, o que é observado no modelo autônomo, mas que se concentra em práticas sociais específicas de leitura e escrita, delineadas ideológica e culturalmente (STREET, 2014, p. 44), conforme se observou nas enunciações dos alunos pesquisados, em particularidades escolares presentes nas aulas.

### **A palavra e seus contornos expressivos: ponto de partida para as enunciações nos eventos e práticas de letramento**

O teor deste estudo é convergente com o entendimento de que a palavra escrita apresenta abrangência, força ideológica, moral, dentre outras, sendo mola propulsora de modo a desencadear e mover enunciados dela provenientes. Em outros termos, através da palavra escrita são elaborados enunciações e discursos viabilizados pela atribuição de sentidos por parte dos alunos, ao interpretarem a realidade segundo valores, visões de mundo, posicionamentos, de maneira interativa, dialógica e discursiva, o que remete a contextos sociais e culturais. Assim, a palavra pode reunir elementos ideológicos de ordens variadas no quadro discursivo em que tende sobressair aspectos estéticos, científicos, morais ou religiosos. De acordo com o que afirma Bakhtin (1995) a palavra pode preencher qualquer espécie de função ideológica, a saber, estética, científica, moral, religiosa.

Vale ressaltar que a palavra alarga-se para o contexto social nas enunciações emitidas pelos sujeitos e que dela são resultantes. Nesta perspectiva, as palavras têm cunho social. Em consonância com esse argumento Bakhtin (2011, p. 293) argumenta que as palavras na comunicação discursiva viva são sempre de índole individual-contextual. Portanto:

As palavras da língua não são de ninguém, mas ao mesmo tempo nós as ouvimos apenas em determinadas enunciações individuais, nós as lemos em determinadas obras individuais, e aí as palavras já não têm expressão apenas típica porém expressão individual com maior ou menor nitidez (em função do gênero), determinada pelo contexto singularmente individual ao enunciado.

Outra questão a elucidar é que a palavra comporta duas faces, ao proceder de alguém e dirigir-se para alguém. Por meio dela são estabelecidas interações, visualizadas em formas de expressão (BAKHTIN, 1995, p. 113). Além disso, ela põe em evidência a pessoa que diz, o lugar de onde fala e para quem fala. Nesta direção:

Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte

lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Tendo respaldo na concepção bakhtiniana, analisam-se dois eventos de letramento, aula de português e ciências ancoradas nas palavras escritas matar e combustão respectivamente. Na aula de português foi realizado um bingo de verbos. De antemão, a professora informou que precisaria da ajuda dos alunos para fazer um bingo de verbos a partir da cartela preenchida que trouxeram de casa, contendo verbos que conheciam. Com auxílio dos alunos a professora A foi registrando na lousa todos os verbos presentes nas cartelas, sem haver repetição. Na interação presente nesta atividade identificou-se um aluno que registrou o verbo plantar, sob o argumento de tê-lo escrito por ser boa a ação de plantar, sendo um morador de zona rural faz parte do seu meio cultural atividades ligadas ao uso da terra. Na sequência da escrita dos verbos que iam sendo expressos nas cartelas tem-se o verbo matar, em função do qual este aluno manifesta de forma contrária e questionadora ao significado desta palavra, sendo o centro de todo o processo de produção de sentido, por ser ele que constrói este sentido (MARI, 2008) conforme se observa nas enunciações:

- Matar, isso é verbo!
- Não sei para que escrever isso no quadro, coisa ruim é matar!
- Não vou matar ninguém, para quê matar?
- Não vou escrever este verbo.

O posicionamento deste aluno, expresso na força da repetição da palavra “não” por certo revela que em seu meio matar não faz parte dos princípios e valores que validam atuações humanas no contexto de sua vivência. Ao dizer “para quê matar?” há demonstração de que isso é inaceitável, ao mostrar a seriedade desta ação. A ênfase na palavra matar expressa nas quatro repetições explícitas e em uma implícita centraliza o incômodo e condiz com o teor do argumento elucidado pelo aluno. Observou-se que o significado desta palavra se referiu, conforme diz Bakhtin (2011, p. 291) a “uma determinada realidade concreta em condições igualmente reais de comunicação discursiva”. Nesta perspectiva, o autor afirma que só é possível compreender o significado de uma dada palavra da língua quando se ocupa em relação a ela “uma ativa posição responsiva – de simpatia, acordo ou desacordo, de estímulo para a ação. Desse modo, a entonação expressiva pertence aqui ao enunciado e não à palavra”. Houve uma posição responsiva de desacordo do aluno quanto ao emprego da palavra matar e a

exclamação/entonação em: – Matar, isso é verbo! Que foi expressa no teor do enunciado ao invés da palavra. Nesta conjuntura, adentrou a partir do jogo de bingo, em questões ideológicas percebidas nesta prática de letramento que foi constituída pelo referido evento (HAMILTON, 2000) e permitiu lançar um olhar para o campo dos valores, princípios, sentimentos e emoções na ação do sujeito em atribuir sentido a esta prática. A atribuição de sentido estabeleceu-se mediante a negação, tendo a palavra função ideológica moral e também predominantemente religiosa (BAKHTIN, 1995) pelo fato de matar ir contra as leis de Deus contidas nos dez mandamentos, em específico no que sublinha o quinto mandamento “Não matar”.

No evento de letramento referente à aula de ciências em que foi abordada a questão da palavra combustão trazida pelo livro didático, a professora A escreveu na lousa e perguntou para a turma o que esta palavra significava. Após ter levado os alunos a pensarem o que poderia expressar a combustão, um aluno diz ser queima. Diante deste acontecimento, a professora associa combustão à geração de energia, sendo que esta última muda de uma forma para outra. Traz exemplo de energia elétrica transformada em energia sonora, visível no televisor que emite som, luz, calor. Enfatiza que todo material que queima é chamado combustível (papel, madeira, gasolina). Discorre, assim, que os carros para se movimentarem precisam da combustão da gasolina ou álcool. Um aluno fica surpreso em saber que os carros produzem energia para que possam queimar o combustível e pergunta: – Como os automóveis produzem energia? Em face deste questionamento, a professora A argumenta que o carro tem a parte elétrica acionada pela bateria que é responsável por produzir energia para a queima do combustível.

Nesta enunciação, percebe-se unidade de comunicação, de significação e ainda sendo necessariamente contextualizada (BRAIT; MELO, 2013). Importa escrever que a enunciação que se refere à proferição do enunciado, ao ser dito algo, foi dirigida a alguém (professora) com o objetivo de sanar curiosidade e fazer relação com o que foi estudado (SOBRAL, 2009). Tendo como aspecto central a palavra combustão que foi ponto de partida para as enunciações dos alunos, em termos de interpretação e compreensão, houve um adentrar em conhecimentos validados a partir de descobertas científicas. Assim, a combustão é uma palavra que se refere à função ideológica científica (BAKHTIN, 1995), pois todos os mecanismos de queima e energia se referem a um contexto de estudos assentados no campo da ciência.

O presente interesse em saber como os automóveis produzem energia revela uma prática de letramento, dada a inserção da criança no âmbito subjetivo que leva a

compreender como um carro pode produzi-la, sem fazer parte da energia elétrica, solar ou eólica, formas mais convencionais de energia. Nestes termos, a prática de letramento é expressão de conhecimento do sujeito (HAMILTON, 2000) que busca atender a propósitos sociais em face do interesse em mergulhar no fazer científico. Percebe-se ainda, nesta comunicação, a possibilidade do efeito do sentido ser “produto de operações cognitivas, linguísticas, e discursivas realizadas colaborativamente” (MARCUSCHI, 2007, p. 19). Para tanto, o sentido torna-se um efeito, ao invés de um a priori ou um dado inscrito propriamente no texto em si. Pode-se afirmar que na aula de ciências houve manifestação da concepção dialógica ao pressupor que a linguagem (e os discursos) tiveram seus sentidos produzidos pela presença constitutiva da intersubjetividade, quando aconteceu a interação entre as subjetividades dos alunos, mediante intercâmbio verbal (SOBRAL, 2009).

### **Considerações**

Ao longo deste estudo, o recorte aqui expresso pelos enunciados e palavras, explicitados por eventos de letramento observados no 4º ano pesquisado, viabilizou a constatação de que os sentidos do processo de letramento puderam ser compreendidos quando enunciado e palavra escrita foram submetidos à perspectiva dialógica e interativa e postos no campo das relações intersubjetivas. Neste ponto, adentrou-se nas práticas de letramento, haja vista que no contexto dialógico expresso por um determinado enunciado ou palavra escrita geralmente se faz presente posicionamentos dos alunos, visão de mundo, valores, ideologias, sentimentos, emoções, conhecimentos que somente as práticas de letramento podem abarcar.

Em tal perspectiva, quando se fala sobre as referidas práticas estão subentendidos os eventos de letramento. É perceptível que não há um padrão para discorrer como os alunos atribuem sentidos as práticas de letramento que participam no espaço escolar, já que os sentidos dependem do contexto a que se inserem, por exemplo, do que acontece nas aulas, do assunto, conteúdo, material escrito que é trabalhado, ao se lançar mão das relações interpessoais, interações, diálogos estabelecidos entre alunos/professores durante as práticas de letramento, em que falas individuais (que por sua vez também são sociais) somadas umas às outras, corroboram na atribuição de sentidos segundo perspectiva da coletividade vivenciada na sala de aula.

### **Referências**

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Editora Hucitec, São Paulo, 1995.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy Practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R (orgs.). **Situated Literacies: Reading and Writing in context** Taylor & Francis Group, London and New York: Routledge, 2000. Disponível em: [eng448-davis.wikispaces.umb.edu/file/view/Barton+and+Hamilton%3B+Literacy+Practices.PDF](http://eng448-davis.wikispaces.umb.edu/file/view/Barton+and+Hamilton%3B+Literacy+Practices.PDF). Acesso em 22/10/2013

BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5 ed., 1ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2013.

CARNIO, M. S.; PEREIRA, M. B.; ALVES, D. C.; ANDRADE, R. V. Letramento escolar de estudantes de 1ª e 2ª séries do ensino fundamental da escola pública. **Rev. Soc. Bras. Fonoaudiologia**, 2011: 16 (1): 1 – 8. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rsbf/v16n1/o3.pdf>. Acesso em 30/04/2013

CASTANHEIRA, M. L.; GREEN, J. L.; DIXON, C. N. Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. **Revista Portuguesa de Educação**. 2007, 20 (2), p. 7 – 38. Disponível em <http://scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rpl/v20n2/v20n2a02.pdf>. Acesso em 11/06/2013

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 3ª Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1995.

HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (orgs.). **Situated Literacies: Reading and Writing in context** Taylor & Francis Group, London and New York: Routledge, 2000. Disponível em: [eng448-davis.wikispaces.umb.edu/file/view/Barton+and+Hamilton%3B+Literacy+Practices.PDF](http://eng448-davis.wikispaces.umb.edu/file/view/Barton+and+Hamilton%3B+Literacy+Practices.PDF). Acesso em 22/10/2013

HILGERT, J. G. Os problemas de compreensão na fala na perspectiva da construção interativa da compreensão. In: FANTI, M. G.; BARBISAN, L. B. (orgs.). **Enunciação e discurso: tramas de sentidos**. São Paulo: Contexto, 2012.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª Ed. – Rio de Janeiro: E. P. U., 2013.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5 ed. – São Paulo: Contexto, 2013.

MARCUSCHI, L. A. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARI, H. **Os lugares do sentido**. Campinas – São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

OLIVEIRA, M. S. Gêneros textuais e letramento: **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n.2, p. 325-345, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n2/03.pdf>. Acesso em 18/09/2013

ROSSO, A. J. et al. Letramento docente: leitura e escrita do mundo e da escola. **Interacções**. N. 17, p. 114-134, 2011. Disponível em [http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/505/1/Q7\\_Rossoetal.pdf](http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/505/1/Q7_Rossoetal.pdf). Acesso em 19/09/2013

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas – São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

SOTELO, V. **A oralidade nas relações com a escrita**: formas de participação e produção de sentidos na interação em sala de aula. Itatiba, Universidade de São Francisco, 2009. Dissertação de mestrado. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp128915.pdf>. Acesso em 28/01/2014

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. 1 ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.