



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

PRISCILA DE SOUSA

**CULTURA ESCRITA E ESCOLARIZAÇÃO: PARTICIPAÇÃO
EM E AMPLIAÇÃO DOS USOS SOCIAIS DA ESCRITA POR
SUJEITOS ORIUNDOS DE UM PROGRAMA DE CORREÇÃO
DE FLUXO**

Florianópolis
2016

PRISCILA DE SOUSA

**CULTURA ESCRITA E ESCOLARIZAÇÃO: PARTICIPAÇÃO
EM E AMPLIAÇÃO DOS USOS SOCIAIS DA ESCRITA POR
SUJEITOS ORIUNDOS DE UM PROGRAMA DE CORREÇÃO
DE FLUXO**

Dissertação submetida ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras, da
Universidade Federal de Santa
Catarina, como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em
Letras.

Orientação: Profa. Dra. Rosângela
Pedralli

Florianópolis
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Sousa, Priscila de

Cultura escrita e escolarização : participação em e
ampliação dos usos sociais da escrita por sujeitos oriundos
de um programa de correção de fluxo / Priscila de Sousa ;
orientadora, Profa. Dra. Rosângela Pedralli -
Florianópolis, SC, 2016.

184 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade
Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e
Expressão. Programa de Pós-Graduação em Letras.

Inclui referências

1. Letras. 2. Letramento. 3. Correção de fluxo. 4.
Projeto de letramento. 5. Língua Portuguesa. I. Pedralli,
Profa. Dra. Rosângela . II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

*Dedico esta dissertação à minha avó Maria.
“Que eu possa tentar, mesmo sem saber, ser um
pouquinho do que tu és”.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, o detentor da verdadeira sabedoria.

Aos meus pais, Ivan e Ana, por ensinarem que o maior tesouro que podemos acumular é o conhecimento. Aos meus irmãos, Geovane e Rafael, pelo carinho e amor.

Aos meus filhos, Guilherme e Felipe, razão da minha luta e da minha alegria.

Ao meu marido, Valério Valdir Vieira Junior, por seu olhar carinhoso, por toda paciência e compreensão. Obrigada por acreditar em mim nos momentos em que eu mesma não acreditava.

Aos meus sogros, Elizabete e Valério, pelo incentivo de sempre.

Aos amigos do PROFLETRAS por todos os momentos de aprendizagem: Cinara, Chris, Flávia, Mara, Luciana, Lariza, Luiz e, especialmente, meus companheiros mais próximos de leituras e trabalhos, Cíntia e Hugo. Sentirei muita saudade dos momentos únicos em que compartilhamos conhecimentos, sonhos e angústias.

À Marcelle, nossa secretária, sempre disposta a nos ouvir e nos incentivar.

Aos queridos professores do PROFLETRAS, por tantas manhãs e tardes de leitura, reflexão e aprendizado: Adair Bonini, Edair Gorski, Fernanda Muller, Nara Caetano Rodrigues e Rodrigo Acosta Pereira.

Agradeço aos alunos participantes desta pesquisa, pela confiança e por me permitirem aprender tanto com eles.

Aos professores constituintes da banca Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, Angela Kleiman e Rodrigo Acosta Pereira, pela leitura atenta e pelas sugestões e contribuições ao estudo.

E à professora Rosângela Pedralli, minha querida orientadora, pelos encontros tão instigantes, pela paciência, pelas palavras de apoio, pela dedicação, pelo respeito e, especialmente pela sua generosidade. Obrigada por ser um exemplo de profissional e ser humano, que me ensinou e me ensina o que é ser professora.

Muito obrigada!

Todas as vitórias ocultam uma abdicação.
(Simone de Beauvoir)

RESUMO

O presente estudo focaliza a participação em e ampliação dos usos sociais da escrita por alunos de 1º ano de Ensino Médio oriundos do Programa de correção de fluxo idade/série *Recuperação de saberes* pela tentativa de imersão na cultura escrita, derivada da continuidade de seu processo de escolarização. A pesquisa, que tem como fundamentação teórica os Estudos do Letramento, foi conduzida em uma escola estadual localizada no município de Biguaçu, com um grupo de três estudantes. Movido pelo objetivo geral de descrever analiticamente um processo de ensino de caráter escolar, desenvolvido a partir de um projeto de letramento, orientado para a participação em eventos de letramento e para a ampliação das práticas de letramento e imersão na cultura escrita, o estudo conta com quatro objetivos específicos: 1) identificar os eventos de letramento dos quais tomam parte os sujeitos participantes deste estudo em contextos extraescolares; 2) compreender a constituição do processo de escolarização dos participantes deste estudo, segundo os eventos dos quais relatam participar; 3) compreender as implicações da dimensão extraescolar e da história de escolarização para a implementação de uma ação escolar comprometida com a imersão dos sujeitos na cultura escrita; 4) apreender possíveis reverberações nas práticas de letramento dos sujeitos participantes desta pesquisa pela participação em eventos de letramento propostos no escopo do projeto de letramento em tela. Tais objetivos norteiam a busca de resposta para a seguinte questão de pesquisa: Como empreender um processo de caráter escolar que faculte participação em eventos de letramento e ampliação das práticas de letramento e imersão na cultura escrita por alunos oriundos de um programa de correção de fluxo? As compreensões provenientes desta pesquisa, organizada, do ponto de vista metodológico, na forma de pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011 [1985]), repercutiram no desenvolvimento de ações com foco na participação em *eventos de letramento*, movidas pelo compromisso de contribuir para o processo de imersão dos alunos na cultura escrita, organizadas em um *projeto de letramento* (KLEIMAN, 2000).

Palavras-chave: Letramento. Correção de fluxo. Projeto de letramento. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This study examines on the participation in and amplification of the social uses of writing by students of 1st year of High School from the program of correction of age / series flow recovery of knowledge by the attempt to immerse in the written culture, derived from the continuity of its process of Schooling. The research, which has as theoretical foundation the Studies of Literacy, was conducted in a state school located in the municipality of Biguaçu, with a group of three students. Moved by the general objective of analytically describing a school-based teaching process, developed from a literacy project, oriented towards participation in literacy events and, consequently, for the expansion of literacy and immersion practices in written culture, the study has four specific objectives: 1) to identify the literacy events in which the subjects participating in this study take part in out-of-school contexts; 2) understand the constitution of the schooling process of the participants of this study, according to the events in which they report participating; 3) to understand the implications of the extracurricular dimension and the history of schooling for the implementation of a school action committed with the immersion of the subjects in the written culture; 4) to understand possible reverberations in the literacy practices of the subjects participating in this research by participating in literacy events proposed in the scope of the literacy project on screen.. These objectives guide the search for a response to the following research question: How to undertake a school-based process that allows participation in literacy events and, consequently, the expansion of literacy and immersion practices in the written culture by students coming from a program of flow correction? The insights from this research, organized from the methodological point of view in the form of action research (THIOLLENT, 2011 [1985]), had repercussions on the development of actions focused on participation in literacy events, motivated by the commitment to contribute to the process of students' immersion in the written culture, organized into a literacy project (KLEIMAN, 2000).

Keywords: Literacy. Flow correction. Literacy project. Portuguese language.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 ESTUDOS DO LETRAMENTO: CONCEITUAÇÃO, RELAÇÕES E IMPLICAÇÕES	23
1.1 PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO: CONCEPÇÕES SOCIAIS DA LEITURA E DA ESCRITA	30
1.2 MODELOS DE LETRAMENTO: PERSPECTIVAS IDEOLÓGICAS ACERCA DOS USOS DA ESCRITA	36
1.3 LETRAMENTOS DOMINANTES E VERNACULARES: RELAÇÕES DE CONSTITUTIVIDADE E TENSÃO.....	41
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: CAMINHOS PARA A REALIZAÇÃO DESTE ESTUDO	55
2.1 TIPIFICAÇÃO DA PESQUISA	55
2.2 CAMPO E PARTICIPANTES DO ESTUDO	58
2.2.1 O campo	58
2.2.1.1 A escola.....	59
2.2.1.2 O Programa de correção de fluxo	62
2.2.2 Os participantes	63
2.2.2.1 A docente-pesquisadora	63
2.2.2.2 Os estudantes	64
2.3 A PESQUISA-AÇÃO	68
2.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO E DIRETRIZES ANÁLITICAS DOS DADOS.....	73
2.4.1 Observação participante	74
2.4.2 Diário de campo	75
2.4.3 Entrevista	76
2.4.4 Roda de conversa	77
3 CAMINHOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROJETO DE LETRAMENTO: ARTICULAÇÃO ENTRE OS UNIVERSOS LOCAL E GLOBAL	81
3.1 restrições / contextualização ao / do delineamento do <i>projeto de letramento</i> : “TINHA UMA PEDRA NO MEIO DO CAMINHO”	81

3.2 APRESENTAÇÃO DA AÇÃO: O PROJETO DE LETRAMENTO EM TELA	95
3.3 PLANEJAMENTO, INTERVENÇÃO E REPLANEJAMENTO: O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS	153
ANEXOS.....	159
ANEXO A – PProcesso de tramitação no cep. (A pesquisa só será publicada após a aprovação).....	159
ANEXO B – DIAGRAMA INTEGRADO PARTES I e II	160
ANEXO C – LETRA DA MÚSICA PASSARINHOS	162
ANEXO D – NOTÍCIA PUBLICADA NO JORNAL BIGUAÇU EM FOCO	163
ANEXO E – CARTA ABERTA PRODUZIDA COLETIVAMENTE	164
APÊNDICES	165
APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO ASSINADO PELOS ALUNOS	165
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ASSINADO PELOS RESPONSÁVEIS.....	168
APÊNDICE E – PLANEJAMENTO DO PROJETO DE LETRAMENTO	175

INTRODUÇÃO

Quando nos reportamos às relações entre letramento e escolarização, também nos deparamos com diversos questionamentos e propostas teóricas relacionadas ao ensino e à aprendizagem em língua materna. Do mesmo modo, são recorrentes discussões acerca de um suposto fracasso do ensino de língua na Educação Básica. Trata-se de um grande desafio, permeado por influências que extrapolam o espaço escolar, especialmente nos entornos de vulnerabilidade social.

Tendo tal desafio em sua subjacência, este estudo situa-se na área de concentração *Linguagens e Letramentos* e na linha de pesquisa *Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes*, inserindo-se nas atividades do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Refere-se a uma pesquisa que tem como objeto a imersão na cultura escrita por alunos de 1º ano de Ensino Médio oriundos do *Programa de Correção do Fluxo idade/série: recuperação dos saberes* e a continuidade escolar de seus percursos formativos.

Esta dissertação corresponde a uma proposta qualitativa de pesquisa inserida no universo temático do ensino e da aprendizagem de língua materna, com enfoque nas implicações do percurso de imersão na cultura escrita por alunos que se mantêm no 1º ano do Ensino Médio desde 2012, quando foram automaticamente aprovados no Ensino Fundamental por meio de tal programa de correção de fluxo, implementado em uma escola estadual no município de Biguaçu/SC.

À luz dessa contextualização, a questão geral de pesquisa que norteia o delineamento desta dissertação assim se enuncia: **Como empreender um processo de caráter escolar que faculte participação em eventos de letramento e, a ampliação das práticas de letramento e imersão na cultura escrita por alunos oriundos de um programa de correção de fluxo?** A partir dessa questão, desdobram-se as seguintes questões-suporte: 1) De que *eventos de letramento* tomam parte os sujeitos participantes do estudo nas esferas extraescolares? 2) Como se constitui a história de escolarização segundo os eventos que esses sujeitos relatam? 3) Quais as implicações da dimensão extraescolar e da história de escolarização desses sujeitos para a implementação de uma ação escolar comprometida com a imersão deles na cultura escrita? 4) Que reverberações da participação em eventos de letramento no escopo do projeto de letramento levado a termo no âmbito desta pesquisa são depreensíveis no que compete às práticas de letramento desses participantes?

Em convergência com as questões de pesquisa apontadas, este estudo orientou-se pelo seguinte objetivo geral: descrever analiticamente um processo de ensino de caráter escolar, desenvolvido a partir de um projeto de letramento, orientado para a participação em eventos de letramento e para a ampliação das práticas de letramento e imersão na cultura escrita por alunos de Ensino Médio oriundos de um programa de correção de fluxo.

Esse objetivo desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: 1) identificar os eventos de letramento dos quais tomam parte os sujeitos participantes deste estudo em contextos extraescolares; 2) compreender a constituição do processo de escolarização dos participantes deste estudo, segundo os eventos dos quais relatam participar; 3) compreender as implicações da dimensão extraescolar e da história de escolarização para a implementação de uma ação escolar comprometida com a imersão dos sujeitos na cultura escrita; 4) compreender possíveis reverberações nas práticas de letramento dos sujeitos participantes desta pesquisa pela participação em eventos de letramento propostos no escopo do projeto de letramento em tela.

O foco desta pesquisa decorre de minha¹ observação empírica, no ano de 2012, como professora admitida em caráter temporário em uma escola estadual, da implementação do *Programa de Correção do Fluxo idade/série: recuperação dos saberes*. Esse programa tinha como principais objetivos equiparar idade/série de 100% dos estudantes do Ensino Fundamental, além de permitir o ingresso no Ensino Médio com condições de permanência e aproveitamento a esses mesmos estudantes.

Nesse mesmo ano, concluí minha formação em Letras, habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, pela Universidade Federal de Santa Catarina. No ano seguinte, lecionei em um projeto de recuperação dos saberes para os alunos egressos deste programa de correção de fluxo. Era visível que, apesar de terem sido aprovados, os alunos apresentavam flagrantes dificuldades para a participação nos eventos propostos em ambientação escolar.

Em 2012, 77 alunos, divididos em quatro turmas atendidas por duas professoras admitidas em caráter temporário, estavam matriculados no programa de correção de fluxo na escola em que a pesquisa foi realizada. Em 2015, 53 deles não estavam mais matriculados na escola, treze frequentavam o 1º ano do Ensino Médio, quatro estavam no 2º ano

¹ Pontualmente, ao longo desta dissertação, usarei a primeira pessoa a fim de enfatizar minha agentividade nesta pesquisa.

e apenas quatro alunos completaram o Ensino Médio sem que houvesse repetência.

Passados quatro anos de implantação do programa, é perceptível que, apesar de terem avançado para o Ensino Médio por meio da aprovação automática, com exceção dos alunos com frequência insuficiente, boa parte dos estudantes apresentou dificuldades para permanecer no Ensino Médio, o que era a proposta inicial do programa.

Considerando as evidentes evasão e repetição do quadro que os alunos já apresentavam no Ensino Fundamental, uma vez que a própria defasagem idade/série parece não ter sido sanada ao verificarmos, dentre outras questões, a permanência de alunos de 19 e 20 anos frequentando o primeiro ano do Ensino Médio, buscamos refletir teoricamente sobre a influência do programa na história de escolarização desses alunos, bem como compreender a constituição do processo de escolarização dos participantes deste estudo em se tratando das aulas de Língua Portuguesa, para além da avaliação do fluxo escolar e do pareamento idade/série dos alunos.

A partir do reconhecimento da persistência da situação de evasão escolar e repetência dos alunos egressos do *Programa de Correção do Fluxo idade/série: recuperação dos saberes*, cabe não apenas questionar a eficácia do programa de correção de fluxo para além da esfera institucional, mas também agir de modo a planejar uma ação escolar comprometida com a imersão desses sujeitos na cultura escrita. Eis o que consideramos o eixo deste estudo.

Esta dissertação, na tentativa de apresentar o estudo descrito anteriormente, está estruturada, além desta introdução, em um capítulo teórico, dividido em três seções: a primeira aborda a díade conceitual eventos e práticas de letramento; a segunda trata dos modelos de letramento e a terceira seção discorre sobre os letramentos dominantes e vernaculares, sempre refletindo acerca das implicações desses conceitos para o ensino escolar. O segundo capítulo descreve a metodologia empregada no desenvolvimento do projeto de pesquisa, bem como a lógica interna do planejamento das ações, e trata da tipificação da pesquisa, do campo e dos participantes do estudo, bem como das diretrizes e dos instrumentos para a geração de dados. Segue, então, o terceiro e último capítulo, que apresenta análise e discussão dos dados gerados, e, por fim, as considerações finais.

1 ESTUDOS DO LETRAMENTO: CONCEITUAÇÃO, RELAÇÕES E IMPLICAÇÕES

Tenho a intenção de aprender seriamente a teoria; não considero isto de forma alguma inútil, e acredito que frequentemente o que sentimos ou o que pressentimos instintivamente torna-se claro e certo quando somos guiados por alguns textos que tenham um real sentido prático.

(Cartas a Theo, Vincent Van Gogh)

Apesar de o *letramento* se tratar de um termo amplamente discutido e conhecido, tendo em vista a vasta literatura e o grande número de eventos acadêmicos e educacionais sobre o tema, entendemos que ainda é indispensável referir autores e obras centrais para os Estudos do Letramento, já que suas aceitação e delimitação conceitual ainda não são unânimes. Aliás, justamente pela afluência de vozes sobre o mesmo tema, é possível que haja confusões teóricas que resultam em propostas metodológicas equivocadas. Britto ²(2004, p. 51) atenta para essa situação:

[...] é preciso reconhecer que, tal como tem sido utilizado, o termo *letramento* tem recoberto uma gama variada de conceitos que, apesar de fortemente correlacionados, supõem diferentes objetos. Parece necessário, portanto, uma melhor delimitação do conceito – ou dos conceitos que ele abarca – percebendo seus usos e especificidades.

Um exemplo recorrente desses conflitos teóricos, especialmente no Brasil, é o entendimento dos conceitos de *alfabetização* e *letramento*, já que eles se mesclam, se assemelham, se distanciam, se superpõem e frequentemente se confundem. Isso pode ser justificado historicamente, já que a discussão do *letramento* (práticas sociais de uso da escrita) surge enovelada ao conceito de *alfabetização* (aprendizagem do sistema de escrita alfabética no bojo da cultura escrita), o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada isonomia entre os dois conceitos.

Nesse sentido, cabe ressaltar que a *alfabetização* é diretamente relacionada ao domínio do sistema de escrita alfabética (doravante

² Ao longo do trabalho, lançamos mão das obras de Britto, quando havia conciliação entre seus escritos e os Estudos do Letramento.

SEA). Em contrapartida, também é impossível entender a alfabetização apartada dos significados da escrita presentes no cotidiano das pessoas em uma sociedade grafocêntrica. Assim, é necessário que se busque o equilíbrio entre as duas dimensões inerentes ao processo de alfabetização: o domínio do SEA e os usos sociais da escrita.

O letramento, portanto, em se tratando do contexto escolar, pode ser concebido como um fenômeno maior que compreende a alfabetização. Ou seja, trata-se de um conceito mais amplo que engloba diferentes esferas da atividade humana, desde as habilidades básicas requeridas para interação por meio da escrita até as práticas comunicativas que envolvem sistemas diferentes de representação e seus usos sociais.

Quanto a essa diferença essencial, L. P. Britto afirma que seria demasiadamente simplista tomar por sinônimos os termos *letramento*, *alfabetização*, *alfabetismo* e *cultura escrita*, já que,

[...] diferentemente da alfabetização, cujo sentido mais frequente está associado ao ensino-aprendizagem³ do sistema de escrita (que no caso das línguas ocidentais é o alfabético), letramento remeteria para um movimento mais geral, que se relaciona com a percepção da ordem da escrita, de seus usos e objetos, bem como de ações que uma pessoa ou grupo de pessoas faz com base em conhecimentos e artefatos da cultura escrita. Sendo assim, se a noção de alfabetizado implica uma condição do tipo tudo ou nada, a de letramento (ou de alfabetismo) sugere uma multiplicidade de níveis e graus, em função do quanto o indivíduo realiza com seus conhecimentos de escrita (BRITTO, 2004, p. 53).

O termo *letramento* ganhou espaço no Brasil a partir da década de 1980, com os estudos de Mary Kato - a exemplo da obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, publicada em 1986 - quando era ainda vinculado a níveis expressivos de escolarização e a os usos da escrita eram atrelados à erudição.

O termo passou a ter outro significado também no Brasil com o surgimento dos Novos Estudos do Letramento (NLS) no Reino Unido e nos Estados Unidos, onde até então se usava o termo para nomear a

³ Entendemos ensino e aprendizagem como dois processos distintos, tal qual defendido na Teoria Histórico-Cultural (cf. VIGOTSKI, 2007 [1968]).

condição de quem era letrado, no sentido de ter aprendido a ler e escrever, recebendo um novo significado associado aos usos sociais da escrita.

As discussões sobre o fenômeno do letramento foram sendo complexificadas ao longo da década de 1990, com as publicações, no cenário nacional, de autoras como Angela Kleiman e Magda Soares, bem como os trabalhos seminiais, no âmbito internacional, de David Barton, Shirley Heath, Brian Street e Mary Hamilton. Oliveira e Kleiman afirmam que os Estudos do Letramento:

[...] refletem a inter e a transdisciplinaridade características da pesquisa sobre a escrita e o ensino de língua materna nesse campo do saber e, também, a heterogeneidade de questões e problemas de pesquisa que aí se constituem: possíveis relações existentes entre os estilos cognitivos e as formas de socialização da linguagem; as relações de interdependência entre a fala e a escrita; os condicionantes que contribuem para o desenvolvimento de estilos diferentes de aprendizagem da leitura e da escrita; os processos sócio-históricos e culturais que influenciam os usos da língua escrita; as relações entre sucesso ou insucesso escolar; os significados das políticas de alfabetização e de letramento instituídas nas instâncias governamentais; a educação das minorias; as relações de poder que atravessam as práticas de uso da língua. (OLIVEIRA; KLEIMAN, 2008, p. 7)

Conforme Kleiman (2001 [1995]), o conceito de letramento se converteu em objeto de estudo no meio acadêmico pela tentativa de distinguir os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática escrita. Tendo como preocupação o desenvolvimento social acompanhado pela expansão do uso da escrita, os estudos sobre o fenômeno do letramento configuram-se como uma nova concepção sobre a presença da língua escrita na sociedade, considerando-a numa perspectiva social, ou seja, como parte da vida cotidiana. Assim,

Em uma vertente social e antropológica, letramento é definido como o conjunto de práticas

sociais de uso da escrita. Sob essa perspectiva, tais práticas discursivas, formas de outorgar sentido à escrita – mas também à fala que pela escrita é influenciada –, são variáveis e múltiplas, já que sociedades diferentes e os grupos que se compõem podem produzir diversas formas de usar a língua. (BATISTA; KASMIRSKI; VÓVIO, 2015, p. 242)

Para Barton (1994), o letramento é um fenômeno que está incorporado às atividades da vida diária das pessoas. Não é, portanto, algo restrito ao cotidiano escolar. Pelo contrário, ele transcende esses espaços e se dá, recorrentemente, de variadas formas e com vários significados. O autor afirma:

A broad view of learning is needed which provides a way of connecting up pre-school literacy and adult literacy campaigns, and which also goes beyond these settings into everyday life. We need to account for how literacy is acquired, not just in schools and by children, but in everyday life; not just here and now, but in other cultures and in other times. It is important link up learning by adults and learning by children and to have a clear idea of the importance and limitations of schooling.⁴(BARTON, 1994, p. 48)

O fenômeno do letramento transcende o espaço escolar e o tempo de escolarização até mesmo por conta das necessidades pragmáticas do conhecimento da escrita, como exemplifica Britto:

[...] há atividades da vida prática que são vitais para a sobrevivência do sujeito na sociedade urbano-industrial e que não são adquiridos em função da escolarização nem são tidas como de maior valor e, por isso mesmo, são realizadas com

⁴ É necessária uma visão ampla da aprendizagem que forneça uma maneira de conectar-se o letramento pré-escolar e as campanhas de alfabetização de adultos, e que também vá além dessas definições na vida cotidiana. Precisamos dar conta de como o letramento é adquirido, não apenas nas escolas e pelas crianças, mas na vida cotidiana; não apenas aqui e agora, mas em outras culturas e em outros tempos. É importante estabelecer uma ligação entre aprendizagem de adultos e crianças para ter uma ideia clara da importância e das limitações da escolarização. (Tradução nossa)

relativa familiaridade por pessoas pouco escolarizadas. (BRITTO, 2004, p. 59)

Assim, é complexa a tarefa de definir o conceito de letramento de modo a abarcar todas as instâncias em que ele se manifesta e do qual é parte. Para isso, Barton reflete sobre a necessidade de criação de uma metáfora na tentativa de destacar a dimensão social do fenômeno do letramento:

Literacy studies covers a wide area, and I will deal with many different topics. It is hard to jump from children in schools, to adults at work, or to many different cultures and different historical periods, as well as describing in brief what language is and what learning consists of. I want to bring these diverse topics together, to integrate and expand upon them We need a way talking about literacy which can encompass all this. To keep it all in mind a metaphor would be useful.⁵(BARTON, 1994, p. 28)

Dessa forma, o autor propõe a *metáfora da ecologia* como uma tentativa de abranger a complexidade do fenômeno do letramento:

Originating in biology, ecology is the study of the interrelationship of an organism and its environment. When applied to humans, it is the interrelationship of an area of human activity and its environment. It is concerned with how the activity - literary in this case - is part of the environment and at the same time influences and is influenced by the environment. An ecological approach takes as its starting point this interaction

⁵ Os Estudos do letramento abrangem uma grande área, e eu vou lidar com diversos temas. É difícil saltar de crianças nas escolas, aos adultos no trabalho, ou para muitas culturas diferentes e diferentes períodos históricos, bem como descrever brevemente o que a linguagem é e no que a aprendizagem consiste. Eu quero trazer estes diversos temas em conjunto, para integrar e expandir sobre eles, precisamos de uma maneira de falar sobre o letramento, capaz de abranger tudo isso. Para manter tudo isso em mente, uma metáfora seria útil. (Tradução nossa)

between individuals and their environments.⁶
(BARTON, 1994, p. 29)

A metáfora proposta por Barton (1994) tem implicada a ideia de que os atos de ler e escrever não existem independentemente, mas atendem a objetivos sociais. Desse modo, diversos fatores sociais inter-relacionados sustentam a sobrevivência de determinados atos de ler e escrever e esses atos estão relacionados a “nichos ecológicos” específicos.

Barton (1994) afirma que o letramento não se resume ao aprendizado formal da escrita, mas também compreende os usos sociais que as pessoas fazem dela, conforme as atividades que desempenham e as demandas de suas vidas diárias. Ou seja, considerando essa visão social do letramento, o autor percebe que os sujeitos fazem uso de diferentes tipos de letramento segundo diversos domínios da vida. A partir desses domínios, variáveis conforme cultura e período histórico, é possível depreender diferentes tipos de letramento.

Another approach is to view literacy in terms of access to knowledge and information. To be literate is to have access to the world of books and other written material. When viewed this way, the world literacy itself has become a metaphor which has been applied to other areas. This has happened with terms like **cultural literacy**, **computer literacy**, **information literacy**, **visual literacy** and **political literacy**. Here we see literacy loosely as understanding an area knowledge⁷.
(BARTON, 1994, p.12, grifos do autor)

⁶ Originário da biologia, ecologia é o estudo das inter-relações de um organismo e seu meio ambiente. Quando aplicado aos seres humanos, é a inter-relação de uma área da atividade humana e do seu ambiente. Ocupa-se com a forma como a atividade – o letramento, neste caso - é parte do meio ambiente e, ao mesmo tempo, influencia e é influenciado por ele. Uma abordagem ecológica tem como ponto de partida esta interação entre indivíduos e seus ambientes. (Tradução nossa)

⁷ Outra abordagem ligada ao letramento em termos de acesso ao conhecimento e à informação considera que ser letrado é ter acesso ao mundo dos livros e outros materiais escritos. Quando vista desta forma, o termo mundos de letramento tornou-se uma metáfora que tem sido aplicada a outras áreas. Isso já aconteceu com termos como letramento cultural, letramento digital, letramento da informação, a letramento visual e letramento político. Aqui vemos o letramento frouxamente como a compreensão de um conhecimento área. (Tradução nossa)

Diferentes tipos de textos podem ser reconhecidos de modos distintos, lidos de maneiras diversas e suscitarem diferentes significados. É preciso considerar, por exemplo, os suportes em que os textos escritos circulam, os participantes envolvidos, o tempo histórico e a comunidade. Assim, “The same event might be valued very differently in the two places and have very different meaning to the participants [...]”⁸ (BARTON, 1994, p. 39).

Desse modo, é importante atentar para o fato de que, mesmo que um indivíduo nunca tenha entrado em uma sala de aula, é provável que, em alguma medida, ele lide com textos escritos em seu cotidiano e, conseqüentemente, participe de eventos de letramento. Ribeiro (2004) exemplifica:

A situação do analfabetismo funcional, então, está referida sempre a algum contexto ou demanda específica da prática social. Mas, apesar de não ser suficiente para muitas das demandas colocadas pela vida moderna, especialmente em contextos urbanos, habilidades de leitura e escrita, mesmo que limitadas certamente têm alguma serventia para quem as possui, nem que seja apenas um valor simbólico. Tomemos um exemplo limite, o daquela pessoa que só sabe assinar o nome desenhando as letras sem poder decodificá-las; essa habilidade, que em outros momentos da história foi considerada suficiente para identificar uma pessoa alfabetizada, hoje é reconhecida – e de fato o é – como insuficiente frente a um amplo espectro de demandas sociais. Mesmo assim, para quem só sabe assinar o próprio nome, esse saber ainda hoje pode ser valioso, no mínimo, para livrá-lo da vergonha de ter que marcar seus documentos com uma impressão digital; é um saber limitado, mas que pode ter funções bem práticas no dia-a-dia. O mesmo se pode dizer das pessoas que só leem e escrevem palavras ou frases em certos contextos específicos, como um anúncio de emprego, um caderno de anotações pessoal etc. (RIBEIRO, 2004, p. 15-16)

⁸ O mesmo evento pode ser avaliado de forma muito diferente em dois lugares e ter um significado muito diferente para os participantes. (Tradução nossa)

Os próprios exames institucionais confirmam essa impossibilidade de *iletrismo*. Considerando o contexto brasileiro, segue Ribeiro (2004, p. 20):

O INAF 2001 constatou, portanto, que habilidades básicas de leitura e escrita estão muito desigualmente distribuídas entre a população brasileira, e que tal desigualdade está associada a outras formas de desigualdade e exclusão social. Entretanto, a pesquisa mostra também que a cultura letrada está amplamente disseminada no país e que, mesmo as pessoas analfabetas relacionam-se com o mundo letrado de diversas formas.

O letramento não é um fenômeno cujos estudos se limitam à Educação. Na verdade, eles foram gestados na Antropologia e posteriormente foram contemplados pelas instâncias formais de ensino – escola e universidade – em função da contribuição que podem oferecer para o ensino escolar dos usos da escrita. Também são abordados por áreas como História, Sociologia, e outras disciplinas. Na seção seguinte, serão discutidos os conceitos de práticas e eventos de letramento, questões centrais para a realização deste estudo.

1.1 PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO: CONCEPÇÕES SOCIAIS DA LEITURA E DA ESCRITA ⁹

Os *eventos de letramento* foram nomeados pela primeira vez pela etnógrafa Shirley Brice Heath. Para a autora, eles se configuram como “[...] occasions in which written language is integral to the nature of participants' interactions and their interpretive processes and strategies”¹⁰ (HEATH, 1982, p. 50).

Segundo Barton (1994, p. 35), o conceito de *eventos de letramento* tem suas raízes na ideia de eventos de fala da Sociolinguística e corresponde, basicamente, às atividades desempenhadas regularmente pelos seres humanos em que a escrita esteja presente.

⁹ Optamos por apresentar os conceitos nesta ordem por conta de sua centralidade para o trabalho.

¹⁰ [...] ocasiões em que a linguagem escrita é parte integrante da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos e estratégias. (Tradução nossa)

Já as *práticas de letramento*, termo cunhado por Street (1984), podem ser entendidas como formas culturais de fazer uso da escrita nesses mesmos eventos. Ambos os conceitos são nomeados no plural porque as valorações sociais inerentes aos usos da escrita variam conforme os grupos sociais, as culturas e as instituições. Escreve M. Baynham:

In all of these contexts, power relations have in different ways created an invisibility around specific sets of literacy practices, set against the visibility of dominant literacy practice.¹¹ (BAYNHAM, 1995, p.247)

Atividades da vida cotidiana que envolvem a escrita explícita ou implicitamente – como o debate de um grupo acerca de uma notícia publicada em um jornal, a organização de uma lista de compras de supermercado, os recados trocados por uma família na porta da geladeira, a leitura de histórias para as crianças antes de dormir – configuram-se como eventos de letramento. Para B. Street, por meio do conceito de eventos de letramento, é possível

[...] focalizar uma situação específica em que as coisas estejam acontecendo, e em que se possa vê-las – esse é o evento clássico de letramento, em que conseguimos observar um evento que envolva a leitura e/ou a escrita, e do qual podemos começar a determinar as características: aqui, poderíamos observar um tipo de evento, um evento de letramento acadêmico, e ali outro, bastante diferente – pegar o ônibus, sentar na barbearia, negociar o caminho. (STREET, 2003, p.7)

Segundo o autor, é possível abarcar o fenômeno do letramento através da descrição dos aspectos que constituem as circunstâncias de uso da escrita – objetos, comportamentos, textos, ambiente, interação com e a partir da escrita, dentre outros.

Enquanto determinados eventos estão relacionados a situações mais formais e atendem às necessidades de instituições sociais, como a escola e o local de trabalho, por exemplo, outros eventos são comuns em

¹¹ Em todos esses contextos, as relações de poder têm, em diferentes formas, criado uma invisibilidade em torno de conjuntos específicos de práticas de letramento, jogo de encontro à visibilidade da prática de letramento dominante. (Tradução nossa)

situações mais informais, relacionadas à esfera doméstica e à vida cotidiana.

A partir desses eventos concretos, é possível inferir padrões culturais mais gerais que os sustentam: as práticas de leitura e escrita constituídas de relações de poder, significados, valores e modos de fazer, em consonância com o conceito de *práticas de letramento*.

Há diversas formas de usar a modalidade escrita da língua, segundo diferentes fatores, como os domínios em que os eventos de letramento acontecem, por exemplo. Assim, para analisar eventos de letramento, é preciso considerar as condições que os envolvem, os sujeitos que fazem uso da escrita, o momento histórico em que isso acontece.

Afinal, certos modos de usar a escrita no cotidiano podem ser bastante corriqueiros em determinadas sociedades e totalmente incomuns em outras. E, ainda, um mesmo evento de letramento pode ter significados particulares dependendo da cultura, da comunidade e do momento histórico específico em que se inscreve. Barton (1994, p. 37) exemplifica:

[...] a man discussing the contents of the local paper with a friend, the two of them sitting in the living room planning a letter to the newspaper is a literacy event. In deciding who does what, where and when it is done, along with the associated ways of talking and the ways of writing, the two participants make use of their literacy practices.¹²

Hamilton (2000), na tentativa de distinguir eventos e práticas de letramento, propõe a *metáfora do iceberg* na tentativa de distinguir eventos e práticas de letramento. Conforme a autora, os eventos são a ponta do *iceberg*, sua parte visível. Deles é possível inferir as práticas dos sujeitos envolvidos, que constituiria a base submersa do *iceberg*. Segundo essa perspectiva, um mesmo evento de letramento pode ter significados diferentes e ser valorizado de diferentes modos conforme os participantes envolvidos.

Enquanto os eventos são momentos pontuais, visíveis, fotografáveis e recorrentes de uso da língua escrita, as práticas de

¹² [...] um homem discutindo o conteúdo do jornal local com um amigo, os dois sentados na sala de estar planejando uma carta para o jornal é um evento de letramento. Ao decidir quem faz o quê, onde e quando é feito, juntamente com as formas associadas de falar e as formas de escrita, os dois participantes fazer uso de suas práticas de letramento. (Tradução nossa)

letramento envolvem os valores e as ideologias subjacentes à participação nesses eventos, ou seja, os diferentes modos pelos quais as diversas culturas lidam com tais eventos e, portanto, distanciam-se do contexto imediato em que os eventos ocorrem. Quanto à relevância desse termo, Barton e Hamilton afirmam:

The notion of *literacy practices* offers a powerful way of conceptualising the link between the activities of reading and writing and the social structures in which they are embedded and which they help shape. When we talk about practices, then, this is not just the superficial choice of a word but the possibilities that this perspective offers for new theoretical understandings about literacy.¹³
(BARTON; HAMILTON, 2000, p. 7)

No bojo dessa discussão acerca de *eventos e práticas de letramento*, é interessante retomarmos o conhecido quadro proposto por Hamilton (2000), no qual propõe a articulação desses conceitos, tendo em vista seus elementos constituintes. Eis o quadro:

¹³ A noção de práticas de letramento oferece uma maneira poderosa de conceitualizar a relação entre as atividades de leitura e escrita e as estruturas sociais em que estão inseridos e que ajudam a formar. Quando falamos de práticas, essa não é apenas a escolha superficial de uma palavra, mas as possibilidades que esta perspectiva oferece para novos entendimentos teóricos sobre letramento. (Tradução nossa)

Quadro 1 – Elementos constitutivos das práticas e dos eventos de letramento¹⁴

Elements visible within literacy events (These way be captured in photographs)	Non-visible constituents of literacy practices (These way only be inferred from photographs)
Participants: the people who can be seen to be interacting with the written texts.	The hidden participants – other people, or groups of people involved in the social relationships or producing, interpreting, circulating and otherwise regulating written texts.
Settings: the immediate physical circumstances in which the interaction takes place.	The domain of practice within which the events takes place and takes its sense and social purpose.
Artefacts: the material tools and accessories that are involved in the interaction (including the texts).	All the other resources brought to the literacy practice including non-material values, understandings, ways of thinking, feeling, skills and knowledge.
Activities: the actions performed by participants in the literacy event.	Structured routines and pathways that facilitate or regulate actions; rules of appropriacy and eligibility – who does/doesn't, can/can't engage in particular activities. ¹⁵

Fonte: Hamilton (2000, p. 17)

A partir da leitura do quadro, podemos identificar elementos visíveis nos eventos de letramento (participantes, ambientes, artefatos e

¹⁴ Elementos visíveis nos eventos de letramento: Participantes: pessoas que podem ser vistas interagindo com textos escritos; Ambientes: circunstâncias físicas imediatas nas quais a interação se dá; Artefatos: ferramentas materiais e acessórios envolvidos na interação (incluindo os textos); Atividades: as ações realizadas pelos participantes no evento de letramento. (Tradução nossa)

¹⁵ *Constituintes não-visíveis das práticas de letramento*: Participantes ocultos: outras pessoas ou grupos de pessoas envolvidas em relações sociais de produção, interpretação, circulação e, de um modo particular, na regulação de textos escritos; Ambientes: o domínio de práticas dentro das quais o evento acontece, considerando seu sentido e propósito sociais; Recursos: todos os outros recursos trazidos para a prática de letramento, incluindo valores não-materiais, compreensões, modos de pensar, sentimentos, habilidades e conhecimentos; Atividades: rotinas estruturadas e trajetos que facilitam ou regulam ações, regras de apropriação e elegibilidade – quem pode ou não pode engajar-se em atividades particulares. (Tradução nossa)

atividades) e elementos não-visíveis nas práticas de letramento (participantes ocultos, domínios, recursos e rotinas).

Segundo Street (2003), as práticas de letramento estão ligadas às formas específicas de pensar e de fazer a leitura e a escrita nos contextos culturais. Assim, cabe destacar que cada cultura tem uma forma distinta de encarar os usos sociais da escrita e os eventos de letramento assumem configurações diferentes conforme a cultura ou a instituição em que se enquadram.

O conceito das práticas de letramento tenta tanto tratar dos eventos quanto dos padrões que tenham a ver com o letramento, tratando de associá-los a algo mais amplo, de uma natureza cultural e social. Parte dessa amplificação tem a ver com a atenção dada ao fato de que trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relacionados à natureza que o evento possa ter, que o fazem funcionar, e que lhe dão significado. É impossível para nós chegar a esses modelos simplesmente permanecendo sentados sobre um muro com uma câmera de vídeo, observando o que estiver acontecendo. (STREET, 2003, p. 8)

É importante compreender que os eventos de letramento estão ancorados nas diferentes significações culturais e institucionais que carregam, ou seja, nas práticas de letramento.

[...] literacy events are activities where literacy has a role. Usually there is a written text, or texts, central to the activity and there may be talk around the text. Events are observable episodes which arise from practices and are shaped by them. The notion of events stresses the situated nature of literacy, that it always exists in a social context.¹⁶ (BARTON; HAMILTON, 2003 [1998], p. 7)

¹⁶ [...] eventos de letramento são atividades em que o letramento tem um papel. Normalmente, há um texto escrito, ou textos, que é central para a atividade e pode haver conversa em torno do texto. Os eventos são episódios observáveis que surgem a partir de práticas e são moldados por elas. A noção de eventos sublinha a natureza situada do letramento, que sempre existe em um contexto social. (Tradução nossa)

Assim, a noção de práticas de letramento possui uma dimensão mais abstrata que não pode ser totalmente contida em atividades diárias observáveis.

Essa díade conceitual nos é cara, em se tratando deste estudo, pois a partir dela é possível assumir um modelo analítico capaz de levar à apreensão de quando, onde e que tipo de artefatos os sujeitos leem, escrevem, dialogam sobre textos escritos, enfim, interagem por meio da escrita e têm compreensões distintas a respeito dessas mesmas

É importante reconhecer que as pessoas constituem-se por diferentes práticas de letramento, as quais se desenvolvem em articulação aos eventos de letramento, e que muitas dessas práticas destoam do que é esperado e valorizado pelas instâncias culturais dominantes. Tal complexidade nos remete aos modelos autônomo e ideológico de letramento, objetos da seção seguinte.

1.2 MODELOS DE LETRAMENTO: PERSPECTIVAS IDEOLÓGICAS ACERCA DOS USOS DA ESCRITA

No que se refere às discussões acerca do fenômeno do letramento, vale destacar ainda destacar um par conceitual proposto pelo antropólogo Brian Street (1984): os conceitos de modelo autônomo e modelo ideológico de letramento visam estimular uma fundação teórica mais explícita para descrições de práticas de letramento e para tornar possível a compreensão das culturas.

O modelo autônomo de letramento caracteriza-se pela dissociação das dimensões social e política das práticas de leitura e escrita. Além disso, de acordo com essa perspectiva, acredita-se que as funções da linguagem sejam determinadas pelo domínio da escrita, especialmente as funções lógicas. Assim, a oralidade seria algo secundário, ligado apenas às funções interpessoais da linguagem, enquanto a escrita exigiria a capacidade cognitiva de abstrair e seria, portanto, mais complexa.

Enquanto atribui à técnica da escrita em si mesma a responsabilidade sobre o desenvolvimento das habilidades cognitivas e competências individuais, o modelo autônomo de letramento torna-se, na sua essência, ideológico, uma vez que, como afirma Street (2003, p. 6), esforça-se por dar à escrita uma conformação de técnica, descolada de seu uso efetivo. Além disso, o modelo em tela desconsidera as particularidades dos sujeitos que usam a escrita, na medida em que assume que, após dominado o sistema alfabético, todos teriam iguais condições de utilizar a escrita e o fariam para diferentes finalidades independentemente do aprendizado.

Essa separação desencadeia concepções errôneas relacionadas à neutralidade do ensino e à concepção de leitura e escrita como sistemas independentes e fechados. Para Kleiman (2001 [1995], p. 22), “[...] a característica de ‘autonomia’ refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um artefato completo em si mesmo, com consistência interna”. Este modelo acaba por reproduzir a cultura de grupos dominantes e condenar ao fracasso os que não dominam a habilidade técnica de ler e escrever, já que há uma pseudoneutralidade que garantiria o acesso de todos aos bens culturais desde que dominados os aspectos técnicos da escrita.

Desse modo de conceber a relação das pessoas com a escrita, deriva uma concepção imanentista sobre a escrita, a qual sugere que sociedades letradas sejam mais evoluídas. Conforme Street (1984), o modelo autônomo revela intenções políticas específicas, quando torna o letramento um fenômeno confirmador da teoria da grande divisa entre povos lógicos e pré-lógicos, ou seja, considera que os povos de cultura escrita desenvolvem funções lógicas superiores e, conseqüentemente, os povos ágrafos têm funções lógicas inferiores.

Desmontar essa visão, a qual é objeto de aguda crítica desse autor, trata-se, sobremaneira, de um trabalho ideológico na tentativa de enxergar a escrita imbricada com a oralidade. Segundo o autor, escrita e oralidade estão ligadas a aspectos comuns na cultura humana. E o letramento precisa ser percebido sob o ponto de vista do uso e não da tecnologia, já que escrita e oralidade são encaradas de modos diversos e com finalidades específicas pelas diferentes culturas.

Essa concepção considera o letramento como algo que pode ser traçado em uma direção única associada a progresso, civilização, liberdade individual e mobilidade, quando, na verdade, as sociedades representam uma mistura de modos de comunicação orais e escritos.

Mesmo nas sociedades consideradas desenvolvidas, que possuem taxas de alta escolarização, as pessoas vivenciam diversas formas e significados de comunicação oral e escrita, de acordo com aspectos relacionados ao contexto social. Além disso, analisar as vivências com a escrita no plano individual é diferentes de fazê-lo na dimensão social, como lembra Britto:

Na sociedade industrial moderna, é evidente a sobrevalorização da dimensão individual. Essa sobrevalorização, que também se manifesta nas propostas de avaliação, está quase sempre centrada na consideração das competências singulares e na produção de escalas de capacidade

aferida por testes individuais. Desconsidera-se, assim, o fato de que o conhecimento é um produto social e que aquilo que uma pessoa sabe e efetivamente faz se circunscreve nas condições históricas objetivas em que ela se encontra. Pode-se dizer que o que uma pessoa sabe e faz isoladamente é diferente do que ela sabe e faz em grupo ou em tarefas contextualizadas no entorno social. (BRITTO, 2004, p. 53)

Segundo o modelo autônomo de letramento, há características intrínsecas da escrita que podem promover o desenvolvimento de determinadas culturas. Para Kleiman:

Em geral, a caracterização apresenta os processos mentais orais como mais simples, subjetivos, tradicionais, voltados para a exterioridade, para os aspectos vitais da condição humana, enquanto o pensamento dos povos que têm a escrita seria mais complexo, objetivo, inovador, voltado para a vida psicológica interna (KLEIMAN, 2001 [1995], p.31).

Em contrapartida, o *modelo ideológico de letramento*, ainda conforme Street (1984), relaciona diretamente leitura e escrita às práticas sociais. Segundo essa ótica, o letramento está vinculado ao contexto social em que os sujeitos estão inseridos. Desse modo, não apenas o conteúdo e a situação de interação estão envolvidos no que se refere aos materiais escritos, mas também valoração ideológicas.

De acordo com Kleiman (2001 [1995]), B. Street apresenta o modelo ideológico de letramento numa tentativa de destacar as diversas práticas de letramento como aspectos da cultura e evidenciar a influência das estruturas de poder nas sociedades. Para esse autor,

O modelo ideológico alternativo de letramento oferece uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento, na medida em que elas variam de um contexto para outro. Esse modelo parte de premissas diferentes das adotadas pelo modelo autônomo – propondo por outro lado que o letramento é uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica e neutra, e que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos. (STREET, 2003, p. 4)

O autor posiciona-se em defesa da preponderância do modelo ideológico de letramento, na medida em que concebe o letramento como os usos da escrita em termos de práticas sociais concretas, ou seja, foca nos diferentes modos de usar a escrita e não da hierarquização entre eles.

Segundo o modelo ideológico de letramento, a escola é um espaço de variação e mudança, e não de neutralidade e uniformidade, como prevê o modelo autônomo. Portanto, as habilidades técnicas e o conhecimento sistematizado não retiram do letramento as suas implicações ideológicas. Levar em conta uma escola heterogênea implica considerar os entornos socioculturais a que pertencem os alunos, que se distinguem por formas diversas de uso e valoração da escrita.

No bojo das discussões acerca dos modelos autônomo e ideológico de letramento, cabe trazer a reflexão de Britto (2004), no que se refere às formas de compreender o fenômeno do letramento, constituídas de forte tensão que revela o constante conflito entre duas tendências: a tendência tecnicista e a tendência política. Para o autor:

Na tendência tecnicista, o que está em pauta é o estabelecimento de um indicador social, que classifica as pessoas em função do quanto sabem ou usam a escrita. Com isso, apresenta-se a questão do conhecimento num plano técnico individual, escamoteando os problemas políticos e sociais implicados nos modos de produção, circulação e apropriação do conhecimento. Nesse sentido, constrói-se um referencial de avaliação que nega qualquer associação entre conhecimento e política, entre conhecimento e formas de inserção e participação, focando-se o problema apenas nos aspectos metodológicos (em que o que se discute é a eficiência e precisão dos instrumentos de avaliação) e nas abordagens psicossociais. Em outras palavras, trata-se de construir um discurso técnico, neutro, antipolítico (e, nesse sentido, evidentemente anti-histórico), um discurso hegemônico unificador e único, que expressaria o consenso histórico moderno. Essa tendência dispõe de um poderoso aparato político e econômico, incluindo a indústria da educação (as empresas pedagógicas, as editoras, as escolas, os sistemas de apoio etc), a máquina estatal e a própria universidade, na medida em que esta, muitas vezes, produz uma forma de conhecimento

que se quer apolítico, técnico, específico.
(BRITTO, 2004, p. 62)

Parece evidente a relação entre as palavras de Britto (2004), quase em tom de denúncia, e as críticas de B. Street ao modelo autônomo de letramento. Aquele autor retoma, de certo modo, as considerações de B. Street acerca da defesa do caráter técnico, neutro e apolítico do letramento autônomo, mas avança no sentido de ressaltar a necessidade de considerar as relações entre conhecimento, história e política e não apenas ater-se ao plano técnico individual, ignorando as questões políticas e sociais atreladas ao processo de apropriação e valorização do conhecimento.

Buscando, então, uma perspectiva menos tecnicista, L. P. L. Britto propõe uma visão política do letramento. Segue o autor:

Na tendência política, parte-se do pressuposto de que toda ação e conhecimento humanos são políticos e que as formas de saber e de fazer são condicionadas pelas condições materiais e sociais objetivas em que se realizam. O sujeito é pensado em função de suas relações histórico-sociais. A educação e a aprendizagem são consideradas a partir da desigualdade, das diferenças e disputas da própria sociedade. Admitir essa ideia implica reconhecer que o letramento é desigual na própria forma como as diferenças sociais, tanto no âmbito individual como no que diz respeito aos interesses de classe, pela educação. Enfim, trata-se de combater os discursos que hipoteticamente valorizando o letramento como um bem em si, mas de fato sustentando a ideia da competição e da diferença, legitimam mecanismos sociais excludentes e a ideologia da competitividade. Em oposição a essa perspectiva, há que se reconhecer que as formas de letramento na sociedade de classes têm uma clara dimensão política, não admitindo nenhuma versão puramente técnica.
(BRITTO, 2004, p. 62-63)

Assim, é necessário considerar a pluralidade e a diferença como elementos importantes para, conforme o modelo ideológico proposto por Street, agir sob uma perspectiva culturalmente sensível, como aponta o autor

Em vez de privilegiar as práticas específicas de letramento que sejam familiares em sua própria cultura, hoje em dia os pesquisadores preferem abster-se do julgamento sobre em que consiste o letramento entre as populações com as quais estejam trabalhando, até que lhes seja possível entender o que significa para as próprias populações, e de que contextos sociais a leitura e a escrita derivam os seus significados. Muitas dessas populações, e outras conhecidas pela experiência desta plateia podem ter sido rotuladas como “iletradas” dentro do modelo autônomo de letramento, ainda que, por outro lado, de acordo com um ponto de vista mais sensível à própria cultura, pudessem ser vistas como fazendo uso significativo de práticas de letramento, com propósitos específicos e em contextos também específicos. (STREET, 2003, p. 6)

Considerar o modelo ideológico de letramento implica minimizar a concepção autônoma, homogênea e tecnicista característica do modelo autônomo de letramento e reconhecer a dimensão política e ideológica inerente aos diferentes modos pelos quais as sociedades fazem uso da escrita.

Por fim, cabe destacar que os modelos autônomo e ideológico de letramento não estão em polos opostos, mas estabelecem relação de conteúdo/continente, ou seja, o termo modelo ideológico de letramento não foi cunhado numa tentativa de negação do acesso aos bens culturais, mas sim como uma tentativa de entender a lógica dos usos sociais da escrita nas diferentes culturas, o que permite a imersão na cultura escrita. Seguindo essa perspectiva, na seção seguinte, apresentaremos os conceitos de letramentos dominantes e vernaculares.

1.3 LETRAMENTOS DOMINANTES E VERNACULARES: RELAÇÕES DE CONSTITUTIVIDADE E TENSÃO

É reconhecida a existência de formas diversas de uso da escrita nos Estudos do letramento, que variam conforme mudanças espaciais, temporais e relações de poder nas diferentes culturas. Barton, Hamilton e Ivanic (2000) defendem que o letramento é algo situado. Sob essa ótica, o letramento é encarado como um conjunto de práticas sociais, passíveis de apreensão a partir de eventos, em que as relações interpessoais são mediadas por textos escritos.

Nessa concepção, os usos sociais da modalidade escrita da língua são determinados geográfica e temporalmente. Por isso, para analisar eventos de letramento, é necessário reconhecer as condições que envolvem o uso da escrita, bem como os sujeitos e o contexto social e histórico, já que

Just as a text does not have autonomous meanings which are independent of its social context of use, a text also does not have a set of functions independent of the social meanings with which it is imbued. ¹⁷(BARTON; HAMILTON, 2000, p. 12)

Assim, é impossível garantir que determinada prática será marginalizada ou dominante em qualquer sociedade ou definir previamente sua complexidade. Segundo Barton (1994, p. 38), “So-called simple and complex forms of literacy are in fact different literacies serving different purposes”¹⁸.

Por isso, há certa tensão entre os usos do plano do cotidiano, mais familiares, e os usos restritos a um grupo ou instituição específicos. M. Hamilton, em seus estudos, afirma que existem os *letramentos dominantes* e os *letramentos vernaculares*.

No entendimento de Barton e Hamilton (1998), os letramentos dominantes estão associados a instituições formais, como escola, igreja, local de trabalho, organizações nas quais estão previstos agentes como, por exemplo, professores, líderes religiosos, especialistas etc.

Já os letramentos vernaculares são aqueles que não passaram por processos de regulamentação ou sistematização. Portanto, não são regidos por regras ou procedimentos formais de instituições sociais, mas têm sua origem nas demandas cotidianas. Barton e Hamilton afirmam

Socially powerful institutions, such as education, tend to support dominant literacy practices. These dominant practices can be seen as part of whole discourse formations, institutionalised configurations of power and knowledge which are embodied in social relationships. Other

¹⁷ Assim como um texto não tem significados autônomos, que são independentes do contexto social de uso, um texto também não tem um conjunto de funções independentes dos significados sociais com os quais está impregnado. (Tradução nossa)

¹⁸ As chamadas formas simples e complexas de letramento são de fato diferentes letramentos que servem a propósitos diferentes. (Tradução nossa)

vernacular literacies which exist in people's everyday lives are less visible and less supported. This means that *literacy practices are patterned by social institutions and power relationships, and some literacies are more dominant, visible and influential than others.*¹⁹(BARTON; HAMILTON, 2000, p. 12)

Assim, os letramentos vernaculares são fruto da criatividade humana, capaz de gerar novas práticas de letramento improvisadas e espontâneas.²⁰ Nas palavras de James Paul Gee:

I want to introduce an important distinction between two different types of varieties of language. This is the distinction between vernacular varieties and specialist varieties. Every human being, early in life, acquires a vernacular variety of his or her native language. This form is used for face-to-face conversation and for “everyday” purposes. Different groups of people speak different dialects of the vernacular, connected to their family and community. Thus a person’s vernacular dialect is closely connected to his or her initial sense of self and belonging in life.²¹(GEE, 2004, p.16-17)

¹⁹ Instituições socialmente poderosas, como a educação, tendem a apoiar práticas de letramento dominantes. Estas práticas dominantes podem ser vistas como parte de formações discursivas integrais, configurações institucionalizadas de poder e conhecimento que são incorporadas nas relações sociais. Outros letramentos vernaculares que existem na vida cotidiana das pessoas são menos visíveis e menos apoiados. Isto significa que as práticas de letramento são moldadas por instituições sociais e as relações de poder, e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes do que outros. (Tradução nossa)

²⁰ Cabe registrar que criatividade, improviso e espontaneidade não podem ser confundidos, no escopo desta dissertação, com a assunção do princípio da *adamic*, reiteradamente criticado nos estudos de base histórico-cultural.

²¹ Eu quero apresentar uma importante distinção entre dois tipos diferentes de variedades da língua. Esta é a distinção entre variedades vernáculas e variedades especializadas. Todo ser humano, no início da vida, adquire uma variedade vernácula de sua língua nativa. Este formulário é usado para uma conversa face-a-face e para fins de cotidianos. Diferentes grupos de pessoas falam diferentes dialetos da língua vernácula, ligados a sua família e sua comunidade. Assim, o

Partindo em direção às formas de uso da modalidade escrita da língua consideradas mais especializadas, associadas às instituições formais, segue o autor:

After the acquisition of their vernacular variety has started, people often also go on to acquire various non-vernacular specialist varieties of language used for special purposes and activities. For example, they may acquire a way of talking (and writing) about fundamentalist Christian theology, video games, or bird-watching. Specialist varieties of language are different — sometimes in small ways, sometimes in large ways — from people's vernacular varieties of language 22(GEE, 2004, p.17).

Segundo Barton, Hamilton e Ivanic (2000), as diferentes práticas de letramento costumam ser padronizadas por instituições sociais e sofrem influência maior das relações de poder. Assim, alguns letramentos são dominantes e por isso gozam de mais visibilidade e influência do que outros. No entanto, é importante considerar que letramentos dominantes e vernaculares não são independentes e separados por categorias de atividade. Ao contrário, eles mantêm diálogo e as fronteiras que os determinam são permeáveis e passíveis de mudanças. Barton e Hamilton escrevem:

Domains, and the discourse communities associated with them, are not clear-cut, however: there are questions of the permeability of boundaries, of leakages and movement between boundaries, and of overlap between domains. Home and community, for instance, are often treated as being the same domain; nevertheless they are distinct in many ways, including the dimension of public and private behavior. An

dialeto vernáculo de uma pessoa está intimamente ligado ao seu senso inicial de pertença na vida. (Tradução nossa)

²² Depois que a aquisição do vernáculo começou, as pessoas muitas vezes também passam a adquirir diversas variedades especializadas não-vernáculos de linguagem, utilizadas para fins e atividades especiais. Por exemplo, eles podem adquirir um modo de falar (e escrever) sobre teologia fundamentalista cristã, jogos de vídeo ou observação de aves. Variedades especializadas de idioma são diferentes, às vezes em pequenas formas, às vezes em grandes caminhos - de variedades vernáculos da linguagem. (Tradução nossa)

important part of the local literacies study was to clarify the domain being studied and to tease apart notions of home, household, neighbourhood and community. Another aspect is the extent to which the practices that exist in the home originate there, or home practices are exported to other domains. In particular, the private home context appears to be infiltrated by practices from many different public domains.²³ (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 11)

Um exemplo da interpenetração entre letramentos vernaculares e dominantes é que estes não se encontram apenas nas instituições de prestígio, mas também no cotidiano das pessoas, como contas a serem pagas, ou formulários de impostos. Além disso, uma pessoa pode escrever um texto com a intenção de que seja algo formal, mas não pode garantir que ele seja encarado da mesma forma pelo seu leitor.

Entender *práticas de letramento* como algo estritamente relacionado a contextos culturais e institucionais específicos pressupõe considerar a natureza situada dos letramentos e a existência de letramentos ‘invisíveis’, desprestigiados, em relação a letramentos considerados ‘visíveis/dominantes’. Assim, segundo Baynham (1995, p. 247), “In all of these contexts, power relations have in different ways created an invisibility around specific sets of literacy practices, set against the visibility of dominant literacy practice.”²⁴

Dessa forma, é possível identificar uma estreita correlação entre práticas de letramento e condição social. Britto (2004, p. 55) destaca,

²³ Os domínios e as comunidades de discurso que lhes estão associados, não são claros, porém: há questões da permeabilidade das fronteiras, de fugas e movimento entre fronteiras e de sobreposição entre domínios. A casa e a comunidade, por exemplo, são muitas vezes tratadas como sendo o mesmo domínio; no entanto, eles são distintos em muitos aspectos, incluindo a dimensão do comportamento público e privado. Uma parte importante do estudo dos letramentos locais foi para esclarecer o domínio que está sendo estudado e de provocar uma separação das noções de casa, vizinhança e comunidade. Outro aspecto é a medida que as práticas que existem na casa se originam lá, ou práticas caseiras são exportadas para outros domínios. Especificamente, o contexto doméstico particular parece ser infiltrado por práticas de muitos domínios públicos diferentes. (Tradução nossa)

²⁴ Em todos esses contextos, as relações de poder têm, de diferentes formas, criado uma invisibilidade em torno de conjuntos específicos de práticas de letramento, jogo de encontro à visibilidade da prática de letramento dominante. (Tradução nossa)

nessa direção, que “[...] são os segmentos sociais que dispõem de mais recursos os que mais demonstram diversidade nas formas de usar a escrita e mais têm acesso aos produtos e comportamentos mais característicos da sociedade da cultura escrita [...]”.

Partindo dessa diferenciação, parece legítimo apontar a preponderância do letramento escolar, cujo prestígio e legitimação servem de parâmetro para a avaliação dos letramentos vernaculares. Segundo Tfouni (2005), a própria escola, seguindo um viés grafocêntrico, usa como artifício a separação entre oralidade e escrita. Assim, essa instituição acaba por, ideologicamente, pregar a superioridade da escrita realizada nas instituições formais em detrimento das práticas discursivas cotidianas, embora estas, também, em alguma medida, contemplem a escrita.

A valorização da variante culta de escrita da língua em detrimento da linguagem oral, que os alunos de classes socioeconomicamente desfavorecidas dominam, influencia diretamente na aprendizagem, visto que ele se vê colocado diante de duas línguas, e somente uma delas lhe é plenamente acessível. E, como lembra Gee:

Some texts are, of course, written in vernacular varieties of language: for example, some letters, email, and children’s books. But the vast majority of texts in the modern world are not written in the vernacular, but in some specialist variety of language. People who learn to read the vernacular often have great trouble reading texts written in specialist varieties of language.²⁵ (GEE, 2004, p.17)

Essa concepção de escola que ensina a pensar de maneira objetiva e utiliza, de imediato e quase exclusivamente, a linguagem que os alunos não dominam acaba por favorecer ainda mais o processo de exclusão social e atende às necessidades do sistema capitalista. L. P. L. Britto afirma que

[...] o atual modo de produção econômico e de organização político social do capitalismo implica

²⁵ Alguns textos são, é claro, escritos em variedades vernáculas da linguagem: por exemplo, algumas cartas, e-mails e livros infantis. Mas, a grande maioria dos textos no moderno mundo não estão escritos no vernáculo, mas em alguma variedade especializada da linguagem. Pessoas que aprendem a ler o vernáculo muitas vezes têm grande dificuldade de ler textos escritos em variedades especializadas de linguagem. (Tradução nossa)

processos educativos e formas de conhecimento que, por um lado, são, em sua origem, desigualmente distribuídos e, por outro, atuam como reprodutores da própria desigualdade. (BRITTO, 2004, p. 47)

Além disso, cabe questionar o modo como determinados letramentos são considerados mais complexos do que outros, como problematiza D. Barton:

These literacies are configurations of practices and it is worth saying a little here about how they relate to each other. There is not a single dimension on which they can be placed from simple to complex or from easy to difficult. It is important to move beyond the idea, often implicit in literacy programmes for children and for adults, of there being a simple dimension from basic to complex forms of literacy. Literacies do not exist on some scale starting with basic or simple forms and going on to complex or higher forms. So-called simple and complex forms of literacy are in fact different literacies serving different purposes. They do not lead on from one to the other in any obvious way.²⁶(BARTON, 2010 [1994], p. 38)

Em relação à ‘aparente pobreza’ dos letramentos vernaculares, B. Street considera que, embora discursos dominantes caracterizem as populações locais como ‘iletradas’, é inegável que comunidades marginalizadas organizam-se, também, por múltiplas práticas de uso da escrita, em contextos rurais ou urbanos. Fica evidente, portanto, a necessidade de visibilizar as práticas de letramento cotidianas e reconhecer sua complexidade.

²⁶ Estes letramentos são configurações de práticas e vale a pena dizer um pouco aqui sobre como eles se relacionam entre si. Não há uma única dimensão em que eles podem ser colocados do simples ao complexo ou do fácil ao difícil. Isto nos é importante para ir além da ideia, muitas vezes implícita em programas de alfabetização para crianças e para adultos, de haver uma dimensão simples de básico a formas complexas de alfabetização. Letramentos não saem em alguma escala começando com formas básicas ou simples e passando a formas complexas ou superiores. As chamadas formas simples e complexas de letramento são de fato diferentes letramentos que servem a propósitos diferentes. Elas não levam de uma para a outra de qualquer maneira óbvia. (Tradução nossa)

Street (2003) reflete acerca dos *letramentos vernaculares e dominantes*, revelando as inerentes tensões existentes nas relações entre esses universos. Desse modo, é preciso considerar a complexidade dessas relações e é a partir delas que o autor propõe a hibridização entre o que é local e o que é global. Segundo B. Street, o que é global não chega intacto ao local, já que nesse percurso há novas formas e valorações que o transformam.

B. Street aponta, também, tensões nas relações entre os universos global e local, relacionando-os aos letramentos vernaculares e dominantes, ressaltando assim a complexidade existente nessas mesmas relações. Desse modo, é necessário refletir as reais implicações desses significados, como lembram Cerutti-Rizzatti e Almeida:

Nessas discussões, temos concebido que global não pode ser tomado como sinônimo de dominante, assim como local não pode ser tomado como sinônimo de vernacular, porque nos parece haver desdobramentos no interior dessas mesmas relações a demandar novas reflexões. (CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2013, p.51)

Para as autoras, não se trata de renomear os conceitos, mas entender o universo global como

[...] aquela dimensão abstrata, reverberada nos fazeres com a escrita, que historicamente ganhou espaços no mundo humano, quer para dar conta da vontade dos homens de saber mais sobre si mesmos e sobre o universo, quer para dar conta de sua vontade de transformar a si mesmos e ao universo. (CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2013, p.52)

Essa dimensão abstrata, porém, se materializa tanto em situações de uso da língua mais cotidianas, quanto em situações mais formais e institucionalizadas. As autoras afirmam:

Assim, tais propensões humanas ganhariam materialidade, no universo local em usos da escrita vinculados tanto aos letramentos dominantes como aos letramentos vernaculares; ou seja, enquanto usos dominantes historicizariam as ciências, as artes, as religiões, a filosofia, etc. em representações carregadas de vozes apostas/interpostas/sobrepostas, em vinculação com a

ideologia oficial (BAKHTIN, 2011; VOLÓSHINOV, 2009) e em gêneros discursivos secundários (BAKHTIN, 2003a), haveria os usos vernaculares a lidar também com as ciências, as artes, a filosofia, a religiosidade em representações carregadas de vozes apenas locais, no âmbito da ideologia não oficial. Concebemos ambos os movimentos em dialogia, tal qual mostraremos à frente. Por ora, apenas buscamos a compreensão de que os usos da escrita do universo global quando se materializam no universo local não o fazem tão somente no plano dos letramentos dominantes, mas também dos vernaculares, se não por outras razões, pela inarredável variabilidade dos encontros entre os homens em seu lócus sociocultural e histórico, encontros mediados pela escrita. (CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2013, p.53)

Seguindo essa perspectiva, as autoras atentam para a necessidade de estudar as relações entre usos dominantes e vernaculares necessariamente no plano local, onde se dá a materialização do universo global; afinal, os usos globais só são capazes de se concretizar no plano situado. Esse processo de materialização ocorre na tensão entre os usos dominantes e vernaculares. Cerutti-Rizzatti e Almeida os diferenciam do seguinte modo:

Os dominantes corresponderiam àqueles usos da escrita em que se apõem muitas vozes em historicização e que, nessa condição, transcendem os limites de cada grupo cultural, espalhando-se entre dimensões sociogenéticas distintas e imbricando-se em outras e outras vozes, o que nos levaria ao conceito de ideologia oficial do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2011; VOLÓSHINOV, 2009). Já os letramentos vernaculares corresponderiam a usos da escrita cuja historicização de vozes tende a se erigir mais efetivamente no plano de cada grupo cultural específico, verticalizando-se nele, mesmo que nunca insularmente, porque os universos locais estão imbricados em dialogia em sua gênese, e o estão exatamente pelo compartilhamento ontogenético que necessariamente os caracteriza e que, a seu turno, se deixa ver na linha da

horizontalidade global.. (CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2013, p. 60)

No que se refere à prática educacional, Street (2003, p. 9) aponta uma divisão “[...] em que é reforçado o letramento de grupos locais, enquanto que aqueles que tenham acesso ao discurso e ao poder dominantes continuam a reproduzir as fontes de letramento da sua própria dominância [...]”.

Desse modo, não se deveria impor os letramentos dominantes em detrimento das práticas vernaculares, negando sua complexidade e importância. Para o autor

[...] hoje em dia a boa prática em educação exige que os facilitadores [professores] expandam aquilo que os aprendizes trazem para a sala de aula, ouvindo e não apenas transmitindo, e respondendo às articulações locais do que é “necessário” tanto quanto chegando aos próprios “julgamentos” dessa necessidade, como pessoas de fora. Da mesma maneira, a boa prática política exige que os desenvolvedores escutem de onde as pessoas vêm, expandindo os pontos fortes locais, sem simplesmente imaginar que fosse possível trabalhar sem eles. (STREET, 2003, p. 11-12, grifos no original)

É importante identificar, porém, a linha tênue existente entre o respeito aos letramentos vernaculares e a romantização desses letramentos. Isolar as práticas locais na tentativa de mantê-las intactas, já que elas, por si mesmas, atendem às necessidades imediatas da comunidade, parece ir de encontro à democratização dos bens culturais para sujeitos inseridos em uma comunidade global. Afinal, ler e escrever na contemporaneidade são atributos fundamentais para a participação social (com base em BRITTO, 2003).

A partir disso, é questionável investir em uma visão individualista e imediatista da leitura e da escrita, já que elas também tendem a atender demandas ideológicas que acabam por, a exemplo das críticas feitas ao modelo autônomo de letramento, favorecer a exclusão social. L.P.L. Britto atenta para essa preocupante realidade. Para o autor:

É certo que todo o discurso sobre a necessidade da leitura e as estratégias que se estabeleceram para levar a gente a ler, ou tornar-se leitora (seja na escola, seja em outras práticas sociais) estão como que contaminados por outros discursos, em que

predominam concepções fragmentárias de subjetividade e de sociedade, bem como valores pós-modernos, em que se destacam o hedonismo e a ausência de um eixo moral ou ético e onde prevalecem os gostos e interesses pessoais. Há, igualmente, uma tendência pragmática, em que se admite a importância da leitura como instrumento de capacitação para a competição em uma sociedade competitiva – ler, nesse sentido, uma forma de ser mais capaz de produzir e de tirar proveito no espaço social, particularmente nas situações profissionais. (BRITTO, 2004, p. 48)

Assim, a relação entre local e global não deve ser excludente, mas articulada. Os usos da escrita só podem ser locais porque sempre estão situados no tempo e no espaço. O global se imbrica ao local na medida em que essas comunidades tencionam garantir seus direitos e necessidades locais. Nessa perspectiva, uma pedagogia culturalmente sensível dirige-se a uma prática de ensino e de aprendizagem situada (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000), em que a escrita por si mesma não é capaz de resolver problemas inerentes à prática social.

Nessa mesma direção, Kleiman (2001 [1995]) associa o letramento às práticas sociais de uso da escrita, suas funções e seus impactos, além das questões políticas e relacionadas à subjetividade que envolvem esses usos. Assim, trata-se de um fenômeno mais amplo que a alfabetização em si, com implicações políticas, sociológicas e antropológicas. Embora considere a escola uma agência de letramento por excelência, a autora alerta para a seguinte realidade:

[...] a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente percebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 2001 [1995], p. 20).

Apesar disso, é essencial considerar a centralidade do letramento escolar, já que a escola é, nesse modo de organização social, a principal

agência de letramento (KLEIMAN, 2001 [1995]), responsável pela inserção formal dos sujeitos na cultura escrita, por meio de suas ações educativas, especialmente em determinados contextos socioeconômicos. Segundo a perspectiva do modelo ideológico de letramento, essa inserção deve acontecer considerando a formação histórica e social dos alunos.

Considerando a complexidade dos conceitos relacionados aos Estudos do letramento, é necessário refletir acerca das implicações que tal perspectiva pode oferecer à prática pedagógica, na medida em que, como aponta Ribeiro (2004, p. 23), “O que esses e outros estudos mostram é que o fenômeno do letramento é múltiplo e complexo e, como toda questão social, não se molda a soluções unilaterais e simplistas”.

Desse modo, o desenvolvimento de práticas de letramento convergentes com as escolares influencia no modo pelo qual os alunos se portam no mundo. A escola é, portanto, um espaço privilegiado de promoção do diálogo dos sujeitos com o mundo por meio do texto escrito. E tal apropriação ocorre essencialmente no bojo das práticas sociais, como lembra A. Kleiman

As práticas sociais de uso da língua escrita deveriam estar fornecendo o elemento central na definição do trabalho escolar, sob pena de os objetivos e a especificidade da instituição no desenvolvimento de cidadãos críticos e participativos não serem atingidos. (KLEIMAN, 1999, p. 26)

É importante refletir acerca dos conceitos de letramentos vernaculares e dominantes na dimensão local, materializados na relação professor-aluno dentro da escola e a promoção da hibridização desses universos. Esse movimento implica ampliação das práticas de letramento, ou seja, das vivências que os alunos têm com a escrita, sem que isso configure substituição dessas práticas ou privilegie apenas os letramentos dominantes.

Cabe lembrar que este não é um processo rápido, tampouco prazeroso em todos os momentos. Desenvolver novos modos de lidar com a modalidade escrita da língua implica ressignificar práticas já conhecidas tanto por professores quanto por alunos. Porém, isso não significa descaracterizar as especificidades dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Entretanto, ainda que a escola precise se reorganizar para atender a essas necessidades, é possível desenvolver práticas pedagógicas teoricamente ancoradas mesmo dentro das configurações encontradas atualmente. Essa possibilidade pode estar materializada na organização de *projetos de letramento*.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: CAMINHOS PARA A REALIZAÇÃO DESTE ESTUDO

A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política.

(Paulo Freire)

Tendo presente a questão geral deste estudo – **Como empreender um processo de caráter escolar que faculte participação em eventos de letramento e, a ampliação das práticas de letramento e imersão na cultura escrita por alunos oriundos de um programa de correção de fluxo?** – e na busca por responder a ela, apresentamos, ao longo deste capítulo, os procedimentos metodológicos adotados nos processos de geração e de análise de dados, que nos parecem significativos sob o ponto de vista de nosso objeto de estudo e dos sujeitos desta pesquisa e convergentes com os Estudos do Letramento.

2.1 TIPIFICAÇÃO DA PESQUISA

Para levar a termo esta pesquisa, recorremos ao enquadramento metodológico da pesquisa-ação. Segundo M. Thiollent, a pesquisa-ação é:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011 [1985], p. 20)

O mesmo autor defende que a tarefa dos pesquisadores consiste em equacionar, de modo ativo, os problemas encontrados, além de acompanhar e avaliar as ações resultantes das tentativas de resolução dos problemas. Porém, não apenas os pesquisadores intervêm de modo consciente, mas também os participantes da pesquisa-ação desempenham um papel ativo, que é inerente ao processo de apropriação de conhecimentos.

A pesquisa-ação requer uma estrutura de relação participativa e coletiva entre pesquisador e sujeito participante. Essa estrutura determina que a participação dos pesquisadores esteja colocada de modo explícito dentro do processo de conhecimento, mas atentando para a

necessidade de que haja reciprocidade por parte de todos os sujeitos implicados na pesquisa. Ou seja, as pessoas terão algo a dizer e algo a fazer dentro da pesquisa. M. Thiollent salienta que:

[...] é necessário definir com precisão, qual ação, quais agentes, seus objetivos e obstáculos, qual exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação. (THIOLLENT, 2011 [1985], p. 16)

A fim de que os objetivos propostos na pesquisa-ação sejam alcançados, ou seja, para que se alcance o estabelecimento de uma relação entre o conhecimento e a ação, entre pesquisadores e participantes, é necessário garantir ampla e explícita interação entre pesquisadores e participantes. Cabe salientar que esta interação não deve se limitar a determinada forma de ação, mas promover o conhecimento dos pesquisadores e o nível de consciência dos participantes, bem como contribuir para o debate acerca das questões abordadas.

Thiollent (2011 [1985], p. 22-23) assim sintetiza os principais aspectos da pesquisa-ação:

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

Na compreensão do autor, os objetivos da pesquisa-ação não se restringem à avaliação ou à descrição, mas à sua dimensão projetiva: todos os participantes envolvidos planejando e criando soluções para problemas da realidade local. Assim, a ação é gerada durante o próprio processo de estudo; está, portanto, centrada no agir participativo e na ideologia de ação coletiva.

Desse modo, a caracterização escolhida para desenvolver este estudo aproxima-se da pesquisa-ação na medida em que os participantes são alunos matriculados em uma classe regular regida pela professora-pesquisadora, além de configurar-se como forma de engajamento sociopolítico a serviço da causa das classes populares, já que o campo da pesquisa está situado em um entorno de flagrante vulnerabilidade social.

Thiolent (2011 [1985], p. 85) traz à discussão a ineficácia dos métodos de pesquisa convencionais aplicados às questões educacionais, já que seus resultados, apesar de aparentemente precisos, distanciam-se dos problemas reais da educação. Levar essa ineficácia em conta implica aderir a métodos de pesquisa de cunho participativo, em especial a pesquisa-ação, na medida em que ela envolve os sujeitos usuários do sistema escolar na busca de soluções para os seus problemas. Está, portanto, centrada no agir participativo e na premissa de ação coletiva, central nas/para as ações escolares.

Ainda que focalizada em questões práticas, a pesquisa-ação não prescinde da teoria. Ao contrário, a delimitação do marco teórico é fundamental, pois é por meio dele que as situações poderão ser interpretadas, bem como serão elaboradas as diretrizes orientadoras da pesquisa.

Por isso, pode-se dizer que esse método vem ao encontro das discussões empreendidas à luz dos Estudos do letramento, uma vez que oferece a pesquisadores e participantes os meios de se capacitarem a responder aos problemas das situações cotidianas, a partir de diretrizes de ação transformadora nas quais “[...] os participantes tenham voz e vez” (THIOLLENT, 2011 [1985], p. 14).

Esses pressupostos da pesquisa-ação fundamentam o estudo proposto nesta dissertação: um trabalho centrado na realidade escolar, envolvendo sua comunidade, com vistas a uma transformação. Desse modo, quando definimos a temática do projeto de pesquisa, o qual inclui intervenção, consideramos fatores como a delimitação do tema, o tempo para seu desenvolvimento, os sujeitos envolvidos e seu desenvolvimento, e a contribuição para a comunidade escolar.

Neste estudo, especificamente, tanto a escolha dos participantes - alunos egressos de uma turma de correção de fluxo idade-série - quanto o planejamento dos encontros e sua efetiva implementação se deram considerando a participação dos sujeitos envolvidos direta ou indiretamente na pesquisa: direção, corpo docente, professoras-pesquisadora e estudantes.

A elaboração do projeto de intervenção e o seu desenvolvimento, nesse sentido, são processos que ocorrem de modo simultâneo. Logo, não se faz um projeto para aplicá-lo posteriormente sem que haja quaisquer alterações. Ao contrário, o projeto pode ser modificado na medida em que a intervenção vai ocorrendo. Do mesmo modo, seus resultados já são apropriados pela comunidade pesquisada no próprio decorrer da implementação do estudo.

Tomando, então, como referência os pressupostos da pesquisa-ação, em especial considerando seu potencial transformador, esta pesquisa se afasta de uma visão relativista, na medida em que o projeto de intervenção é assumido por uma docente-pesquisadora que está imersa no contexto em que a pesquisa será realizada. Além disso, os sujeitos participantes não se envolvem na pesquisa apenas na condição de pesquisados, mas como sujeitos ativos de um processo de mudança, capaz de oportunizar não apenas a resolução de um problema, mas também ricas situações de aprendizagem para todos.

2.2 CAMPO E PARTICIPANTES DO ESTUDO

Esta seção apresenta o campo no qual a pesquisa foi realizada, descrevendo a escola em que se deu este estudo; o *Programa de Correção do Fluxo idade/série: recuperação dos saberes*, promovido pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, em 2012, cujos egressos são participantes da pesquisa, juntamente com a docente-pesquisadora.

2.2.1 O campo

Esta subseção tem por objetivo descrever a escola na qual se desenvolveu a pesquisa, além de explicitar os principais aspectos relacionados ao *Programa de Correção do Fluxo idade/série: recuperação dos saberes*, promovido pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, em 2012, que certamente reverberou na formação dos sujeitos participantes da pesquisa.

2.2.1.1 A escola

Para a realização desta pesquisa, optamos por trabalhar com uma escola estadual situada em entorno de flagrante vulnerabilidade social em razão de nossa vontade política de refletir sobre o papel da escola como *principal agência de letramento* (KLEIMAN, 2001 [1995]) nesses espaços sociais e na tentativa de colaborar para a reflexão dos processos de ensino ali levados a termo. Trata-se, além disso, da instituição em que atuo profissionalmente, o que redundou na dinâmica da pesquisa e

A instituição na qual o estudo foi realizado está situada no município de Biguaçu, localizado na Grande Florianópolis. Segundo o plano de gestão escrito pela direção da escola, o bairro em que a instituição funciona abriga um contingente de crianças e jovens pertencentes a contextos familiares economicamente desfavorecidos e de baixa escolaridade.

O estabelecimento de ensino atende a cerca de mil alunos, especialmente oriundos dos bairros situados no entorno da localização da escola e igualmente de vulnerabilidade social, divididos entre Ensino Fundamental, Ensino Médio e Centro de Jovens e Adultos (CEJA).

A estrutura física da escola conta com as seguintes dependências: hall de entrada; sala da direção com depósito anexo; sala dos professores; secretaria; sala da coordenação de turno; três salas para coordenação pedagógica; sala de Educação Física; sala de leitura; sanitários dos alunos; sala para o arquivo passivo (anexo à sala de vídeo); 21 salas de aula, distribuídas em piso térreo e superior; biblioteca; laboratório de Ciências; sala de tecnologia; sala de vídeo; cozinha com depósito anexo; sala para funcionários da limpeza, com lavanderia anexa, e sala de artes.

Ainda que conte com espaço físico amplo, a diretora, em seu plano de gestão, aponta algumas fragilidades na dimensão física da escola. Por exemplo, no piso superior não há banheiros, bebedouros, tampouco água encanada, o que dificulta a limpeza do prédio e torna longo o trajeto dos alunos para ir ao banheiro ou beber água.

O prédio também apresenta um sério problema de ressonância no seu interior, de modo que é impossível fazer uma apresentação no pátio da escola, por exemplo, por conta do barulho. Seria necessária uma revisão elétrica, a fim de possibilitar a instalação de ar condicionado nas salas de aula, já que, devido ao barulho provocado pelo eco dentro do prédio, as portas das salas precisam permanecer fechadas e as mesmas ficam sem a ventilação adequada.

Além disso, o sinal de internet funciona apenas na secretaria, na sala dos professores e na sala de tecnologia, que conta com apenas quatro computadores em funcionamento. Assim, os materiais disponíveis em suporte *online* precisam ser baixados previamente para que seja possível usá-los na própria sala de aula.

A escola carece de recursos financeiros para sanar as deficiências em sua dimensão física, bem como adquirir materiais pedagógicos que subsidiem práticas pedagógicas eficazes e significativas. Na dimensão financeira, então, a escola utiliza verbas externas (PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola) e verbas internas (APP- Associação de Pais e Professores). A aplicação dos recursos é feita através de planejamento, levantamento de necessidades e prioridades e prestação de contas à comunidade escolar. Infelizmente, as demandas são tantas que os ganhos da escola são capazes de sanar apenas problemas pontuais.

A equipe administrativa é composta por diretora; dois assessores da direção; uma assistente de educação e três professoras readaptadas. Segundo o plano de gestão da diretora da escola, é preciso ampliar o quadro de funcionários por meio da contratação de orientadores, supervisores, inspetores, assistentes de educação, entre outros profissionais.

De acordo com o mencionado plano elaborado pela diretora da escola, a unidade escolar atende a uma comunidade muito marcada pela heterogeneidade quanto à formação escolar dos pais e responsáveis, bem como suas atividades funcionais e jornada de trabalho. Em virtude dessa realidade, existem alunos cujos pais reconhecem a importância da escola e participam de forma ativa no acompanhamento da frequência e do aproveitamento escolar dos filhos. Por outro lado, há aqueles que, mesmo que porventura reconheçam sua importância, não participam de forma ativa no acompanhamento dos filhos pelos motivos mais diversos, como: desagregação do núcleo familiar e indefinição de efetivo responsável pelo aluno; intensa jornada de trabalho; impossibilidade de acompanhar atividades realizadas pelos filhos na escola por falta de familiaridade com a formação acadêmica escolar e analfabetismo.

Cabe ainda ressaltar, com base no plano de gestão, os recorrentes conflitos aluno/professor, aluno/aluno, professor/professor, direção/professor, que desorganizam diretamente o funcionamento do grupo, porque, além de enfraquecerem a autoridade do professor, resultam em situações problemáticas como atrasos reiterados, recusa em executar as atividades, mentiras graves, grosseria deliberada e até mesmo agressões verbais e físicas.

Do ponto de vista pedagógico, o Projeto Político Pedagógico da escola propõe:

A unidade Escolar objetiva sua ação educativa, fundamentada nos princípios da universalização de igualdade de acesso e permanência da obrigatoriedade do Ensino Fundamental e da gratuidade escolar. A proposta é uma Escola de qualidade, democrática, participativa e comunitária, como espaço cultural e socialização e desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício de direitos e o cumprimento dos deveres, sinônimos de cidadania. (PPP, 2013, p.27)

Segundo este documento, a prática pedagógica defendida pela escola está:

Fundamentada na socialização do conhecimento produzido historicamente pela humanidade, na construção de novos conhecimentos, visando à recuperação da função social e pública da escola e a formação de indivíduos capazes de exercer plenamente a cidadania. Utilizaremos como referencial teórico a Proposta Curricular de SC/98 e os Parâmetros Curriculares Nacionais. (PPP, 2013, p. 28)

No que se refere às metodologias, o Projeto Político Pedagógico da instituição prevê:

As metodologias, [as] estratégias e [os] recursos utilizados são os mais variados como: brincadeiras, teatros, música, construção coletiva de textos, vídeos, pesquisas, passeios culturais, visita a museus, feira de ciência, maquetes, experiências, relatórios, trabalhos em grupos, jogos pedagógicos, revistas, jornais, entre tantos outros, que dependem da criatividade de cada professor e interesse da turma. (PPP, 2013, p. 30)

O plano de gestão da escola reflete acerca do aprendizado dos alunos na instituição por meio dos resultados da escola na Prova Brasil 2013. Esses resultados foram divulgados em novembro de 2014 e estão disponíveis para as escolas por meio de boletins eletrônicos.

A prova avalia a proficiência dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, expressa pelas médias das proficiências dos alunos da escola e pela distribuição percentual dos alunos por nível de proficiência. Também são apresentados dados relacionados ao número de alunos que realizou as provas e à taxa de participação da escola, o Indicador de Nível Socioeconômico, o Indicador de Formação Docente e o perfil de “Escolas Similares”.

Por meio dessa avaliação quantitativa, é possível calcular a proporção de alunos com aprendizado considerado adequado à sua etapa escolar. Assim, segundo o plano de gestão da escola, a proporção de alunos que aprenderam o adequado na denominada competência de leitura e interpretação de textos até o 5º ano foi de 33%, dos 94 alunos, 31 demonstraram o aprendizado adequado. No 9º ano, a proporção foi de 21%, dos 144 alunos, 31 demonstraram o aprendizado adequado. Comparando com o índice nacional, estadual e municipal, observa-se, segundo o plano, a urgência de modificar esse índice.

Considerando, ainda, os índices oficiais, em 2014, o IDEB da escola, além de não atingir a meta, teve queda e alcançou a nota seis, apesar de o índice de reprovação ser de 8%. Por isso, segundo o plano de gestão, a escola tem um duplo desafio na dimensão pedagógica: reverter a flagrante tendência de queda e alcançar as metas dos anos seguintes.

Para ser bem sucedido neste desafio, o plano de gestão escolar propõe identificar junto à comunidade escolar os fatores responsáveis pelos índices negativos, definir e programar urgentemente um conjunto robusto de ações e prever o monitoramento permanente de frequência, evasão, reprovação e aprendizado dos alunos.

Propostas de intervenção cujos objetivos estão relacionados à necessidade de atender às demandas apontadas em índices oficiais não são novidade na comunidade escolar. Exemplo disso são os programas de aprovação com restrição, bem como programas de correção de fluxo, cujos contornos serão apresentados na subseção seguinte.

2.2.1.2 O Programa de correção de fluxo

Em consonância com outros estados brasileiros, no ano de 2012, a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina lançou o *Programa de Correção do Fluxo idade/série: recuperação dos saberes*. Nessa proposta, foram apresentados como principais objetivos corrigir o fluxo idade/série de 100% dos estudantes do Ensino Fundamental, além

de permitir ingresso no Ensino Médio com condições de permanência e aproveitamento.

Os docentes que atuaram diretamente com as turmas de correção de fluxo eram preferencialmente professores efetivos licenciados nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Artes e Educação Física. Foram formadas, em todo o estado de Santa Catarina, 144 turmas atendendo a 3,2 mil estudantes nesta situação. Os alunos foram matriculados em turmas especiais, com no máximo 25 alunos, nas quais seria oferecido a estes jovens um trabalho pedagógico diferenciado, promovendo condições específicas para a aprendizagem.

No ano seguinte, foram oferecidas aulas de reforço para estudantes do primeiro ano do Ensino Médio, que, em 2012, passaram pela correção de fluxo. No contraturno, eram oferecidas aulas de Matemática, Português e Ciências da Natureza, esta abrangia as disciplinas de Química, Física e Biologia.

Passados três anos de implantação do programa em tela, é perceptível que, apesar de terem avançado para o Ensino Médio por meio da aprovação automática, com exceção dos alunos com frequência insuficiente, boa parte dos estudantes apresentou dificuldades em permanecer no Ensino Médio, o que era a proposta inicial do programa.

Em 2012, setenta e sete alunos divididos em quatro turmas atendidas por duas professoras admitidas em caráter temporário estavam matriculados no programa de correção de fluxo na escola em que a pesquisa será realizada. Em 2015, 53 deles não estavam mais matriculados na escola, 13 frequentavam o 1º ano do Ensino Médio, quatro estavam no 2º ano e apenas quatro alunos completaram o Ensino Médio sem que houvesse repetência.

Os alunos participantes desta pesquisa são egressos do programa, regularmente matriculados no primeiro ano do Ensino Médio, em 2016.

2.2.2 Os participantes

Considerando a base teórica assumida neste estudo, faz-se necessário conhecer os participantes desta pesquisa individualmente. Desse modo, nas subseções seguintes, apresentamos uma descrição dos sujeitos envolvidos diretamente em nossa ação.

2.2.2.1 A docente-pesquisadora

Sou formada em Letras – Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina desde 2012. Atuo como

professora desde 2011; inicialmente, como professora admitida em caráter temporário na rede estadual de Santa Catarina e, desde 2014, como membro efetivo do magistério da mesma rede. Leciono tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

Considero-me conhecedora da comunidade, uma vez que, em 2013, atuei como professora na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na mesma escola, no período noturno. Essa modalidade de ensino tem bastante espaço nessa instituição, ocupando a maioria das salas de aula no período noturno. Assim, já fui professora de boa parte dos familiares dos alunos para os quais leciono hoje. Além disso, resido no mesmo município em que a escola está situada e tenho contato com os alunos em ambientes para além do espaço escolar.

No que se refere ao engajamento com a comunidade escolar, participei do Conselho Deliberativo da Escola, bem como das comissões instituídas para atender a demandas pontuais. Atualmente, ocupo o cargo de primeira tesoureira da Associação de Pais e Professores e sou integrante da comissão de formatura 2016. Essas instâncias me permitiram desenvolver relações de pertencimento, as quais favoreceram a realização da pesquisa.

2.2.2.2 Os estudantes

Os estudantes participantes da pesquisa são alunos pertencentes ao primeiro ano do Ensino Médio, que, em 2012, foram promovidos para o Ensino Médio pelo *Programa de Correção de Fluxo: recuperação do saberes* e, desde então, não alcançaram aproveitamento condizente com a aprovação, de modo que permaneceram no mesmo ano escolar para o qual foram promovidos há quatro anos.

Esses alunos estão inseridos em uma turma de Ensino Médio regular, composta por quinze alunos dos quais três concordaram em fazer parte da pesquisa, assinando os termos de consentimento exigidos para pesquisa com seres humanos (Apêndices A e B).

A seguir, apresentamos uma descrição individual dos alunos participantes desta pesquisa, com informações retiradas, em um primeiro momento, das fichas de matrícula, atas de conselhos de classe e reuniões pedagógicas, que historiam observações dos demais professores a respeito desses mesmos alunos.

Essas descrições de perfis²⁷ tiveram como base entrevistas realizadas na casa dos participantes após, aproximadamente, um mês de encontros em sala de aula. Aplicamos também um questionário socioeconômico e cultural, o qual foi respondido por todos os alunos da turma, a fim de traçar um panorama geral da composição da classe – constituída por cerca de quinze alunos – e, principalmente, obter informações que permitissem definir os participantes efetivos do estudo. Nos Apêndices C e D, apresentamos esses instrumentos dos quais nos valemos para a interação com os s deste estudo.

a. CP²⁸

CP tem 17 anos e é natural da cidade de Videira, localizada no meio-oeste de Santa Catarina. Mora com sua mãe e um irmão em residência própria, único bem da família. Ela é aposentada e ele ainda não exerce nenhuma atividade profissional.

Havia alguns materiais escritos na casa, como a bíblia, já que mãe e filho frequentam a igreja, jornal local e panfletos informativos. O aluno afirmou não possuir livros de nenhum tipo, além de alguns livros didáticos oferecidos pela escola.

Quanto ao entretenimento, preferia assistir a filmes e séries de televisão pelo celular. Quando a mãe queria preparar alguma receita, também pesquisava vídeos na internet para ajudá-la. Segundo ele, tudo que era apresentado em imagens ou vídeos era mais fácil de aprender do que por instruções escritas.

O aluno afirmou ter sido diagnosticado com déficit de atenção e problemas na audição condutiva, mas não apresentou nenhum tipo de laudo que confirmasse este diagnóstico. CP entrou na escola com seis anos, mas aprendeu a ler e escrever apenas na quarta série. Declarou que tinha dificuldade para ler e escrever e, especialmente, para ficar concentrado nas atividades propostas em sala de aula. Ele alegou que, mesmo tentando prestar atenção às explicações feitas pelos professores, não era capaz de entender o conhecimento que estava sendo ensinado. Por exemplo, no momento da realização da entrevista, o aluno disse que

²⁷ Neste momento, faremos apenas a apresentação dos participantes e, eventualmente, poderemos retomar alguns aspectos nos capítulos à frente, finalmente procedendo à análise.

²⁸ Para preservarmos a face dos participantes de pesquisa, optamos por usar suas iniciais. Evitamos nomes fictícios, tanto quanto designações que fugissem ao signo verbal, tendo em vista sua artificialidade, numa tentativa de assegurar seu reconhecimento e suas especificidades no decorrer nos registros deste estudo.

começou concentrado, mas que, ao longo da conversa, já estava desviando, sem querer, a atenção para outras coisas. Até um carro que passava na rua parecia chamar sua atenção.

A mãe estudou até a segunda série do Ensino Fundamental, e, segundo ele, não conseguia ajudá-lo nas tarefas escolares, porém sempre procurou orientação de especialistas (fonoaudióloga e psicopedagoga) para intervir nas dificuldades de aprendizagem que CP apresentava. Ele chegou a fazer um acompanhamento regular com uma psicopedagoga, mas o pai acreditava que o dinheiro gasto nesse tratamento não se configurava como um bom investimento e acreditava que bastava a força de vontade de CP para que ele obtivesse êxito nos estudos.

Quanto ao programa de correção de fluxo, CP afirma que eram raros os momentos efetivos de estudo. Segundo ele, por conta do projeto “Horta na escola”, os alunos ficavam boa parte do tempo cuidando da horta e estudavam muito pouco.

Para CP, tanto os professores quanto os alunos envolvidos no projeto acreditavam que, nas palavras dele, ‘aquilo tudo era um faz de conta, porque ninguém acreditava que, em um ano, eles aprenderiam tudo o que não haviam aprendido nos anos anteriores’.

É possível depreender em sua fala que a participação no programa trouxe uma espécie de estigma aos alunos. Para ele, o programa mais atrapalhou do que ajudou sua trajetória enquanto aluno. Segundo ele, prova maior do fracasso do programa é que boa parte dos alunos desistiu dos estudos, permanece no primeiro ano ou foi para a Educação de Jovens e Adultos.

b. RF

RF tem 18 anos e é natural de Curitiba, Paraná. Mora com a irmã, o cunhado e dois sobrinhos em uma casa alugada. Tanto a irmã, quanto o cunhado concluíram o Ensino Médio e os dois sobrinhos estão cursando o Ensino Fundamental. A irmã trabalha em uma empresa de telemarketing e o cunhado é autônomo.

RF mostrou-se um jovem bastante espontâneo e participava de todas as atividades propostas, bem como respondia aos questionamentos feitos a ele de modo solícito e engajado. Não ficava acanhado em assumir suas dificuldades e pedia ajuda quando não entendia algo que lhe era apresentado.

O participante em questão ainda não exercia atividades profissionais, mas ajudava a irmã cuidando dos sobrinhos quando ela não estava em casa. Ele afirmou que tentava auxiliar os sobrinhos nas

atividades escolares, mas enfrentava certas dificuldades porque acreditava ter aprendido menos do que é exigido no Ensino Fundamental. Também não ajudava o cunhado no que ele chamava de “papeladas da empresa”, porque não entendia do assunto.

Desse modo, RF não se sentia suficientemente preparado para cursar o Ensino Médio. Para ele, estudar à noite foi a solução, uma vez que o ensino noturno seria mais tranquilo e se exigiria menos do que costuma ser exigido no período diurno.

O aluno ainda estava engajado em um grupo de jovens de sua igreja, mas não assumia posições de liderança dentro deste grupo, em razão de sua insegurança em relação à leitura e à escrita. Em relação ao entretenimento, RF preferia filmes e séries de televisão à leitura de livros. Para o aluno, era mais fácil e prazeroso ler e assistir a vídeos do celular do que materiais impressos.

Existia certa variedade de materiais escritos na casa de RF (como jornais, revistas e livros), mas boa parte desse material não pertencia a ele, nem fazia parte do seu cotidiano. O único livro de que fazia leitura era a bíblia, mas com pouca frequência.

Quanto ao programa de correção de fluxo, RF disse não se lembrar de muita coisa além da “hortinha”, na qual os alunos passavam boa parte do tempo. Também disse que o projeto não fez diferença em sua vida e que, se não tivesse participado, faria um supletivo. Acredita que, até completar vinte anos, estará formado no Ensino Médio regular.

c. DA

DA nasceu em São José, tem 17 anos e estuda na escola desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Mora em casa própria com o pai, a mãe, um irmão e duas irmãs, dos quais apenas a mãe e o irmão são escolarizados.

O aluno tinha materiais escritos diversos em casa, como livros, jornais, revistas, enciclopédias, material religioso e didático. Possuía também computador com acesso à internet. Sua mãe lia diariamente (material religioso) e seu pai raramente. DA afirmou ler voluntariamente em busca de conhecimento, mas não com frequência. Lia, em linhas gerais, a notícias e reportagens na internet.

O aluno não soube determinar qual a ocupação profissional dos membros de sua família que trabalhavam. Ele também exercia atividades profissionais no período diurno, que chamava de “bicos”. Além disso, DA ia à igreja e estava engajado em atividades esportivas recorrentes, pois participava de um time de futebol amador.

DA, quando avaliou o programa de correção de fluxo, apelidado por ele de “hortinha”, disse que foi uma forma de queimar etapas, mas afirma não saber se isso é bom ou ruim. Segundo ele, talvez “seja mais prejuízo do que lucro”, porque encontrou muitas dificuldades no Ensino Médio e sentiu como se nunca fosse sair da escola. Porém, para ele, era mais importante ganhar dinheiro por meio do trabalho do que continuar os estudos.

2.3 A PESQUISA-AÇÃO

Esta seção tem como objetivo apresentar as ações empreendidas no desenvolvimento deste estudo, ou seja, quais as etapas envolvidas na consecução da presente pesquisa-ação. Para isso, será descrita a opção metodológica feita para o desenvolvimento das ações de ensino e as motivações para tal escolha.

Conforme apresentado ao longo desta dissertação, o presente estudo está ancorado nos Estudos do letramento. Desse modo, com o intuito de manter a coerência com essa fundamentação em nossas ações, escolhemos como encaminhamento metodológico para o desenvolvimento de nossos encontros o *projeto de letramento* (KLEIMAN, 2000).

Assumir uma concepção social da escrita implica partir de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem. Nesse sentido, A. Kleiman salienta que

A diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva individualmente uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica. Em instituições como a escola, em que predomina a concepção da leitura e da escrita como conjunto de competências, concebe-se a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas, até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal, a do usuário proficiente da língua escrita. (KLEIMAN, 2007, p.4)

Essa perspectiva diferencia-se de uma concepção tradicional de ensino que costuma encarar a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais.

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998), no contexto atual brasileiro, a ação via projetos passou a ser

recorrentemente recomendada e o termo parece ser bastante conhecido pelos professores em geral, embora na prática ainda origine dúvidas.

Nesse sentido, vale esclarecer que os projetos de letramento surgem de uma necessidade real na vida dos estudantes e professores. Desse modo, seu ponto de partida é a prática social. É ela quem oferece os parâmetros da ação coletiva, das atividades de leitura e escrita, do (re)planejamento em função dos objetivos compartilhados e das metas a seguir. Segundo A. Kleiman:

Isso significa que, seja qual for o tema e o objetivo do projeto, ele necessariamente será analisado e avaliado pelo professor conforme o seu potencial para mobilizar conhecimentos, experiências, capacidades, estratégias, recursos, materiais e tecnologias de uso da língua escrita de diversas instituições cujas práticas letradas proporcionam os modelos de uso de textos aos alunos. (KLEIMAN, 2007, p. 16)

Considerar a leitura e a escrita como práticas sociais significa não diferenciar essas atividades de outras situações para além do ambiente escolar, ou seja, deve envolver uma “[...] atividade coletiva, com vários participantes que têm diferentes saberes e os mobilizam (em geral cooperativamente) segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns” (KLEIMAN, 2007, p.5).

Seguindo uma perspectiva social da escrita, as pessoas escrevem para conseguir algo, para atender a algum objetivo, e não apenas para demonstrar a alguém que sabem ler e escrever, algo comumente exigido nas atividades escolares. A. Kleiman exemplifica:

Daí não serem raros os relatos de atividades escolares que envolvem escrever uma carta de reclamação ou reivindicação a alguma autoridade, na qual cada um dos alunos, individualmente, faz a sua própria carta, em vez de unirem os esforços para produzirem coletivamente uma carta assinada por todos os membros da turma ou um abaixo-assinado da comunidade (escola, bairro, cidade) a que pertence a turma. Isso porque, mesmo focando um problema relevante para a cidadania e para a vida cívica, não era a resolução do problema – conseguir que o governo atendesse à reivindicação - o objetivo da atividade, mas, simplesmente, a aprendizagem do gênero carta

argumentativa ou reivindicatória. (KLEIMAN, 2007, p. 5)

A. Kleiman salienta que o conteúdo, apesar de representar as expectativas do que se pretende desenvolver nos alunos, não deve ser encarado como princípio organizador das atividades curriculares. A autora explica:

[...] SEMPRE surge a oportunidade para o professor focalizar de forma sistemática algum conteúdo, ou seja, de apresentar materiais para o aluno chegar a perceber uma regularidade, praticar repetidas vezes um procedimento, buscar uma explicação. Nesse caso, o movimento será da prática social para o ‘conteúdo’ (procedimento, comportamento, conceito) a ser mobilizado para poder participar da situação, nunca o contrário, se o letramento do aluno for o objetivo estruturante do ensino. (KLEIMAN, 2007, p. 6)

Portanto, a autora considera que o professor deve analisar o conteúdo a ser ensinado conforme o potencial dos alunos quanto à mobilização de conhecimentos, experiências e estratégias de uso da língua escrita cujas práticas letradas proporcionam um modelo de uso de textos. A. Kleiman aponta o seguinte deslocamento:

Quando o conteúdo (qualquer que seja) não constitui o elemento estruturante do currículo, a pergunta que orienta o planejamento das atividades didáticas deixa de ser “qual é a seqüência mais adequada de apresentação dos conteúdos lingüísticos, textuais ou enunciativos?” porque o professor, com conhecimento pleno dos conteúdos do ciclo e ciente de sua importância no processo escolar, passa então a fazer uma pergunta de ordem sócio-histórica e cultural: “quais os textos significativos para o aluno e sua comunidade?”. (KLEIMAN, 2007, p. 6)

A escolha dos textos e a apropriação dos conhecimentos por parte dos alunos não acontecem do mesmo modo em todas as salas de aulas. Facilidade e dificuldade na leitura e escrita não podem ser encarados como situações isoladas. “Dependem, sobretudo, do grau de familiaridade do aluno com os textos pertencentes aos gêneros

mobilizados para comunicar-se em eventos que pressupõem essa prática” (KLEIMAN, 2007, p.7).

Além disso, a adoção da prática social como princípio organizador do ensino traz consigo a necessidade de identificar práticas significativas, considerando os interesses da comunidade. Essa atividade pressupõe um envolvimento com a bagagem cultural dos alunos que, para além da sala de aula, já participam de eventos de letramento.

A tentativa de promover o desenvolvimento linguístico dos alunos por meio da prática social costuma esbarrar na concepção tradicional dominante nos currículos de boa parte dos sistemas de ensino que apresentam os conteúdos organizados em sequência do mais simples para o mais complexo.

Na concepção social da escrita, não é a progressão do mais fácil ao mais difícil o que facilita ou dificulta a aprendizagem, até porque não é possível dizer, com qualquer grau de segurança, o que torna algo fácil ou difícil a um indivíduo. Se, na prática social, o aluno se depara com textos não simplificados, numa sala de aula em que a prática social é estruturante, o aluno deveria também se deparar com os textos que circulam na vida social: a facilitação, para que ele consiga vencer os obstáculos que a leitura de tais textos pode apresentar, é o trabalho coletivo: no trabalho com seus colegas, com diferentes saberes, pontos fracos e fortes, sob a orientação do docente. (KLEIMAN, 2007, p. 11-12)

Além disso, é preciso reconhecer a importância dos gêneros do discurso para a formação linguística dos alunos. Por isso, as atividades de leitura e escrita devem levar os alunos a reconhecerem a composição do gênero, sua função social e seus propósitos interacionais. Porém, isso não significa que o eixo articulador das aulas de língua portuguesa deva ser o gênero.

A participação em determinada prática social é possível quando o indivíduo sabe como agir discursivamente numa situação comunicativa, ou seja, quando sabe qual gênero do discurso usar. Por isso, é natural que essas representações ou modelos que viabilizam a comunicação na prática social – os gêneros – sejam unidades importantes no planejamento. Isso não significa, entretanto,

que a atividade da aula deva ser organizada em função de qual gênero ensinar. (KLEIMAN, 2007, p. 12)

Tomar o gênero como articulador das ações didático-pedagógicas poderia implicar em definir previamente os textos em gêneros a serem trabalhados sem considerar o contexto social dos alunos no planejamento. Vale destacar que isso não significa excluir os gêneros do discurso do planejamento, mas guiar os alunos na leitura e escrita dos textos de modo que eles percebam suas regularidades.

Os textos lidos e escritos no bojo de um projeto de letramento têm produção e circulação reais. São trazidos para a sala de aula e dela são levados para subsidiar ações que serão realizadas, em geral, fora do ambiente escolar.

Por outro lado, os estudos do letramento nos mostram, e isto é muito importante para a reflexão curricular, que os eventos de letramento exigem a mobilização de diversos recursos e conhecimentos por parte dos participantes das atividades. Isso significa que alguns eventos de letramento voltados para a resolução de alguma meta da vida social criarão, sem dúvida alguma, inúmeras oportunidades de aprendizagem para os participantes, todas elas diferentes entre si, segundo as diferenças existentes entre os indivíduos participantes. Cabe ao professor destacar e sistematizar aqueles aspectos que fazem parte de seu planejamento semestral, anual ou cíclico, tantas vezes quanto forem necessárias, para o aluno adquirir confiança e autonomia com relação ao conteúdo visado. (KLEIMAN, 2007, p. 15-16)

Desse modo, é possível enxergar nos projetos de letramento um modo significativo de conciliar os conteúdos com os quais a escola precisa trabalhar e a prática social vivenciada pelos alunos, bem como dar ao professor mais autonomia no planejamento das unidades de ensino e na escolha de materiais didáticos. Segundo A. Kleiman:

Isso significa que, seja qual for o tema e o objetivo do projeto, ele necessariamente será analisado e avaliado pelo professor conforme o seu potencial para mobilizar conhecimentos,

experiências, capacidades, estratégias, recursos, materiais e tecnologias de uso da língua escrita de diversas instituições cujas práticas letradas proporcionam os modelos de uso de textos aos alunos. (KLEIMAN, 2007, p. 16)

Essa maneira diferente de encarar o trabalho do professor confere autonomia maior à atividade docente. Cabe salientar que o professor que escolhe trabalhar com projetos não ficará necessariamente à mercê do interesse dos alunos e abrirá mão de ensinar os conhecimentos historicamente acumulados considerados globais. Pelo contrário, A. Kleiman esclarece:

O professor pode decidir sobre a inclusão daquilo que pode e deve fazer parte do cotidiano da escola, porque legítimo e/ou imediatamente necessário, e, por outro lado, sobre a exclusão daqueles conteúdos desnecessários e irrelevantes para a inserção do aluno nas práticas letradas que, parece-nos, persistem por inércia e tradição e, por último, decide também sobre a negociação daquilo que pode não interessar momentaneamente ao aluno, mas precisa ser ensinado pela sua real relevância em nossa sociedade. (KLEIMAN, 2007, p. 17)

A partir dos pressupostos apresentados, organizamos um projeto de letramento (cf. Apêndice E) com o propósito de contribuir para a ampliação dos usos sociais da escrita pela reflexão sobre a relação entre a sociedade, natureza e homem na contemporaneidade.

2.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO E DIRETRIZES ANALÍTICAS DOS DADOS

Na pesquisa-ação empreendida neste estudo, organizado a partir da questão de pesquisa **Como empreender um processo de caráter escolar que faculte participação em eventos de letramento e ampliação das práticas de letramento e imersão na cultura escrita por alunos oriundos de um programa de correção de fluxo?** foram utilizados diferentes instrumentos de geração de dados.

Yin (2005) aponta seis fontes de evidências que podem ser exploradas: documentação, registros em arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos. Considerando essas bases, e especialmente as características particulares

do objeto desta pesquisa, utilizamos os seguintes instrumentos: observação participante, entrevistas, pesquisa documental e roda de conversa.

O autor lembra, ainda, que a utilização de diversas fontes por si só não é suficiente. Além disso, é necessário considerar a convergência dos dados para a confirmação do que é investigado. Desse modo, é necessário proceder à chamada triangulação, que prevê a integração lógica das diferentes técnicas utilizadas, gerando linhas convergentes de investigação, e não considerando apenas os seus desempenhos isolados (YIN, 2005).

Em outras palavras, a partir da geração de dados de diversas perspectivas e de diferentes fontes, por meio do cruzamento de uma fonte com a outra, é possível chegar a conclusões mais robustas e ancoradas. Tendo em vista essas considerações, apresentaremos os instrumentos que compuseram, de forma articulada, a geração de dados desta pesquisa. Além disso, destacamos que esta geração de dados se delineou no bojo das ações previstas com o objetivo de promover a participação dos alunos em práticas de letramento.

2.4.1 Observação participante

Segundo Minayo (2004), a observação participante é um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica.

Para a autora, a observação participante é uma etapa essencial quando se trata do trabalho de campo em pesquisas qualitativas e pressupõe a participação efetiva do pesquisador com a comunidade. O princípio que sustenta a observação participante é a necessidade que todo pesquisador social tem de compreender o espaço social de onde provem, aprendendo a se colocar no lugar do outro. Assim, o pesquisador não é um observador passivo, mas intervém, direta ou indiretamente, na conformação do grupo.

Esse método tem sido questionado quanto à sua eficiência. Um desses questionamentos diz respeito à afirmação de que quem faz uso dele acredita já saber o que é importante a ser anotado ou observado, como se o pesquisador buscasse comprovar algo previamente imaginado. Outra questão apontada é o risco de envolvimento exagerado do pesquisador com o seu objeto, de modo que o olhar mais crítico fique comprometido (MINAYO, 2004). Por isso, cabe ressaltar que os demais instrumentos também carregam certo grau de subjetividade.

É evidente que nem todos os fatos de uma realidade complexa como o contexto de sala de aula podem ser observáveis. Por isso, a observação participante não deve ser o único instrumento de geração de dados, mas pode vir acompanhada de notas em diário de campo, por exemplo.

A observação participante foi um instrumento utilizado já na primeira etapa da geração de dados, com o objetivo de realizar uma avaliação prévia da turma e se estendeu durante toda a implementação da pesquisa. As informações resultantes da observação foram registradas em um diário de campo.

Tais observações ocorreram não apenas durante os encontros realizados na escola, mas também pelo registro das observações feitas antes do início do processo específico de geração, pois, como mencionado, já havia estudado o Programa de correção de fluxo e o engajamento de seus participantes.

2.4.2 Diário de campo

De acordo com Minayo (2004), o diário de campo é um recurso importante em uma pesquisa de campo que consiste em um instrumento de registro diário, no qual deve-se anotar toda e qualquer informação obtida pela observação e que precisa estar acessível para a análise futura dos dados. Em um diário de campo:

[...] constam todas as informações que não sejam o registro das entrevistas formais. Ou seja, observações sobre conversas informais, comportamentos, cerimoniais, festas, instituições, gestos, expressões que digam respeito ao tema da pesquisa. Falas, comportamentos, hábitos, usos, costumes, celebrações e instituições compõem o quadro das representações sociais. (MINAYO, 2004, p. 100)

Por meio desse registro, também é possível estabelecer relações entre as vivências da pesquisa e o aporte teórico do estudo.

Nesta pesquisa, o diário de campo elaborado foi, primeiramente, escrito em um caderno e, posteriormente, digitado. Assim, foi possível retomar impressões que não podiam ser registradas no momento exato das aulas, pois elas eram, na maioria das vezes, constituídas de discussões que impossibilitavam a tomada de notas imediata.

Os registros foram feitos diariamente, sinalizando os sujeitos envolvidos, o artefato escrito presente na ação analisada, as condições que poderiam estar interferindo na ação, as normas institucionais e a influência da rotina.

2.4.3 Entrevista

A entrevista é um instrumento essencial no âmbito da pesquisa qualitativa. Minayo apresenta a entrevista como técnica privilegiada de comunicação. Segundo a autora, a entrevista

[...] tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes tendo em vista este objetivo (MINAYO, 2004, p. 261)

As entrevistas realizadas neste estudo seguiram a modalidade semiestruturada, que permite ao entrevistado discorrer sobre um tema sem se prender necessariamente à questão formulada. Segundo Minayo, a entrevista semiestruturada

Difere apenas em grau da não estruturada, porque na verdade nenhuma interação, para finalidade de pesquisa, se coloca de forma totalmente aberta ou totalmente fechada. Mas, neste caso, a semiestruturada obedece a um roteiro que é apropriado fisicamente e utilizado pelo pesquisador. Por ter um apoio claro na sequência das questões, a entrevista semiaberta facilita a abordagem e assegura, sobretudo aos investigadores menos experientes, que suas hipóteses ou seus pressupostos serão cobertos na conversa. (MINAYO, 2004, p.267)

Flick defende o uso da pesquisa semiestruturada como instrumento interessante na interação com os participantes da pesquisa, já que “[...] é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um

planejamento relativamente aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário” (FLICK, 2004, p. 89).

O autor aponta como algo recorrente no uso desse instrumento a dificuldade encontrada pelo pesquisador em direcionar as conversas que surgem em campo para entrevistas, já que as experiências particulares dos participantes costumam alinhar-se ao assunto de pesquisa, pois “[...] as oportunidades para uma entrevista geralmente surgem espontânea e surpreendentemente a partir de contatos de campo regulares” (FLICK, 2004, p. 105).

Por esse motivo, são levados a campo apenas questões norteadoras que devem ser contempladas. Essas questões podem ser suprimidas ou ampliadas no momento da entrevista em si. É preciso perceber, por exemplo, quando é necessário incentivar o participante a aprofundar-se em determinada resposta ou reconhecer perguntas que já foram respondidas conforme se discutia a respeito de outros questionamentos.

Neste estudo, as entrevistas foram realizadas em dois momentos: na sala de aula, com toda a turma em que a pesquisa foi implementada, e na casa dos estudantes participantes. A primeira delas foi realizada, no espaço escolar, com os quinze alunos presentes no dia, nas primeiras semanas de aula do ano letivo. A segunda entrevista foi realizada na casa de cada um dos três participantes, depois de pouco mais de um mês de convivência no espaço escolar em questão.

A entrevista realizada em sala de aula foi registrada por escrito, enquanto a entrevista feita na casa dos participantes foi gravada e transcrita posteriormente para que fossem hauridos os pontos cruciais para a análise.

2.4.4 Roda de conversa

Além dos instrumentos já mencionados, na etapa de geração de dados, também utilizamos as rodas de conversa, um procedimento cujas teorizações são ainda iniciais, mas que se aproxima do que alguns autores, a exemplo de Gatti (2005), designam como grupos focais: “[...] um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um item, que é objeto da pesquisa, a partir de sua experiência pessoal [...]” (GATTI, 2005, p. 7).

Ainda que não sejam instrumentos idênticos, rodas de conversa e grupos focais se aproximam, já que ambos configuram-se como estratégia metodológica de interação coletiva que dá espaço à manifestação de pontos de vista dos participantes sem que haja,

necessariamente, o movimento de perguntas e respostas, que caracteriza uma entrevista.

No entanto, ainda que a literatura aponte esse instrumento como análogo ao grupo focal e haja, de fato, muitas convergências entre ambos, Pedralli salienta que “[...] os dois instrumentos se distinguem se considerada a compreensão de que o investigador no grupo focal tende a empreender uma ação sobre os sujeitos, ao passo que nas rodas de conversa o enfoque parece ser uma ação com os sujeitos” (PEDRALLI, 2014, p. 8).

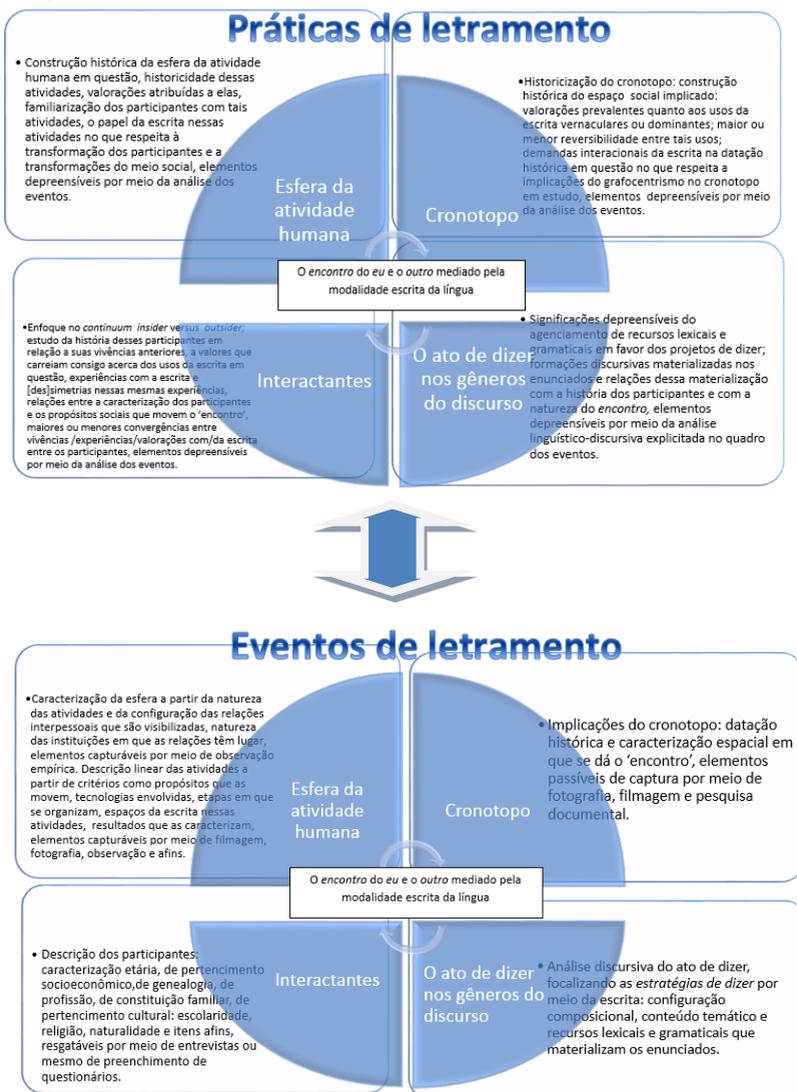
A proposta das rodas de conversa surge do conceito de grupo focal, mas ganha contornos diferentes porque considera a historicidade dos sujeitos, o que a distancia de uma simples técnica de geração de dados e aproxima do que Volóshinov (2009 [1929]) chama de *interação*.

Assim como a entrevista realizada na casa dos participantes, a roda de conversa também foi gravada em áudio e, posteriormente, transcrita para que se procedesse à análise retrospectiva da ação empreendida e do possível processo de ampliação das práticas de letramento por parte dos participantes do estudo, derivado dessa mesma ação.

Nosso objetivo com esse conjunto de instrumentos foi, pois, levantar elementos que permitam responder de modo consequente às questões norteadoras que moveram esta pesquisa e, principalmente, contribuir, em alguma medida, para a produção de conhecimentos acerca das relações que os sujeitos participantes do estudo estabeleceram com a escrita até então, de modo a, por meio do delineamento e da consecução de um projeto de pesquisa, facultar a ampliação práticas de letramento desses mesmos sujeitos.

Para o processo de análise dos dados, recorreremos às categorias analíticas apresentadas no *Diagrama integrado* (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2013), que parte da observação dos *eventos* à apreensão das *práticas* de letramento subjacentes a eles. Assim, a análise teve como foco “[...] o encontro de interactantes por meio da modalidade escrita da língua, o qual se institui em uma esfera da atividade humana específica, implicando cronotopia e se materializando pelo ato de dizer que requer agenciamento de estratégias de dizer via escrita.” (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2013, p. 57). Eis o diagrama nas duas partes que o constituem:

Diagrama único: Diagrama *integrado* – Partes I e II



Fonte: Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013).

No percurso analítico, valemo-nos, pois, dos elementos desse *Diagrama* (cf. Anexo B), relacionando-os, evidentemente, com as questões que norteiam o presente estudo, bem como os objetivos que se erigem delas. Ao longo deste estudo, é possível inferir pontualmente tais

categorias analíticas apontadas no diagrama tanto na dimensão dos eventos quanto das práticas.

A partir, assim, dos instrumentos para geração de dados, no capítulo que segue, procederemos à análise dos dados gerados ao longo da pesquisa-ação, à luz do mencionado diagrama.

3 CAMINHOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROJETO DE LETRAMENTO: ARTICULAÇÃO ENTRE OS UNIVERSOS LOCAL E GLOBAL

Sabemos também que mais importante do que formar é formar-se, que todo conhecimento é autoconhecimento e que toda formação é autoformação, por isso a prática pedagógica inclui o indivíduo, com suas singularidades e afetos.

(António Nóvoa)

Para esta análise, retomamos nossa questão de pesquisa – **Como empreender um processo de carácter escolar que faculte participação em eventos de letramento e a ampliação das práticas de letramento e imersão na cultura escrita por sujeitos oriundos de um processo ocupado com a recuperação de saberes?** À luz de tal questão e na tentativa dar conta do percurso empreendido, estruturamos este capítulo em três seções: na primeira delas, detalhamos e discutimos aspectos relativos à estrutura institucional na qual o projeto de letramento foi desenvolvido; na segunda seção, procuramos descrever o delineamento do projeto de letramento; e, por fim, na terceira seção, apresentamos a implementação efetiva do trabalho.

Vale esclarecer que a identificação/compreensão das relações que os sujeitos estabeleciam com a escrita previamente ao estudo, dentro e fora da escola, é pano de fundo do percurso analítico como um todo, sendo evidenciada em momentos significativos à análise realizada. Importa ter presente, ainda, que o andamento dos processos formais de ensino, do mesmo modo que precisam ter presente tais aspectos, são sempre diretamente influenciados pela estrutura institucional, tematizada na seção que segue.

3.1 CONSTRICÇÕES / CONTEXTUALIZAÇÃO AO / DO DELINEAMENTO DO PROJETO DE LETRAMENTO: “TINHA UMA PEDRA NO MEIO DO CAMINHO”

As questões de natureza institucional, ainda que não tenham sido determinantes na consecução da pesquisa, configuraram-se como condições diretas impostas ao alcance dos objetivos propostos. Também cabe sinalizarmos para constricções de ordem antropológica, como a dificuldade para garantir presença/engajamento dos alunos nas aulas.

Um problema institucional visível desde o momento do planejamento das ações de ensino é a carência de estrutura propícia para o trabalho dos professores. A escola não tem um ambiente específico para que os professores planejem suas aulas. A sala dos professores funciona mais como um lugar de descanso e interação informal entre os professores, do que como um local de estudo. Nesse ambiente, há apenas um computador, o qual frequentemente apresenta problemas. Os únicos materiais de leitura presentes nessa sala são um jornal local, eventuais avisos e circulares informativas.

Apesar de termos uma biblioteca rica em livros de literatura, boa parte das estantes está ocupada por livros didáticos de anos anteriores, que não são usados, tampouco podem ser descartados. Há também algumas gramáticas e livros de referência. Porém, por falta de funcionários, a biblioteca permanece fechada. Assim, os alunos só podem ir à biblioteca quando acompanhados de algum professor. Além disso, como não há alguém responsável por esse espaço, os livros estão guardados de modo desorganizado, o que dificulta as atividades de pesquisa.

A escola também passa por problemas relacionados à falta de materiais, desde itens de limpeza até folhas para impressão de atividades e avaliações. Assim, o número de fotocópias é limitado e deve ser solicitado com 48 horas de antecedência. Por isso, as questões de compreensão leitora, por exemplo, raramente podem ser reproduzidas em reprografia, de modo que é necessário copiá-las no quadro. Na tentativa de minimizar os efeitos dessa situação, é comum que os próprios alunos tragam folhas para que não precisem copiar do quadro textos, provas, ou no caso de precisarem imprimir algum material nos computadores, relativo a pesquisas, por exemplo.

Para que o problema da escassez de papel não prejudicasse o andamento da pesquisa, foi necessário que nós trouxéssemos a quantidade de folhas necessárias para as aulas do projeto, já que o volume de textos trabalhados extrapolava a cota estipulada para cada professor. Evidentemente, é possível comprar o próprio material quando se trabalha apenas com uma turma de quinze alunos, mas tornar essa prática algo constante com todas as turmas atendidas em um regime de trabalho de quarenta horas semanais é algo inviável.

As etapas do projeto de intervenção que previam o uso do laboratório de informática ou do *Datashow* costumavam realizar-se de modo bastante conturbado. Como na sala de tecnologia há apenas quatro computadores em funcionamento, foi impossível pedir que os alunos fizessem algum trabalho de digitação ou pesquisa individual na escola.

Essas atividades, que, conforme o planejado, deveriam ser realizadas em sala, acabaram sendo solicitadas como tarefa de casa e, conseqüentemente, não contaram com intervenção pedagógica.

Além disso, o sinal de internet funcionava apenas na secretaria, na sala dos professores e na sala de tecnologia, de modo que era impossível acessar os textos disponíveis em suporte *online* na própria sala de aula. Assim, para exibir um vídeo de três minutos, por exemplo, ou levávamos os alunos para a sala de informática, ou fazíamos o *download* do material utilizado antecipadamente. Ambas as alternativas parecem um desperdício de tempo, que poderia ser aproveitado no planejamento e na própria interação com a turma.

As constantes faltas de professores também emergiram como constrictões ao andamento da intervenção. Em muitas aulas, tornou-se impossível cumprir o planejamento por conta desse problema. As aulas planejadas demandavam minha presença, bem como o constante debate com os alunos, de modo que era imprescindível despender atenção exclusiva àquela turma. Apesar disso, era comum que a direção solicitasse o adiantamento da aula por conta da ausência de algum professor. Esta é uma prática comum na escola.

Não consegui discutir as questões de compreensão leitora com os alunos. A direção pediu que eu adiantasse a aula do terceiro ano do Ensino Médio, de modo que precisei deixar a turma sozinha trabalhando as questões. Na próxima aula, precisarei retomá-las. (Nota n. 1, diário de campo, 2016)

Também é comum que solicitações externas de diversas ordens interfiram no planejamento das aulas. No início da intervenção, por exemplo, houve uma visita da Polícia Militar à escola e, após a realização de uma palestra, a Farra do boi, foi pedido aos alunos que escrevessem uma *redação* (GERALDI, 1991) sobre este assunto. Essa redação precisaria ser enviada, na semana seguinte, para que os alunos participassem de um concurso.

Diante dessa situação, é possível inferir que os organizadores do concurso acreditavam que apenas um evento discutindo determinado assunto seria suficiente para que os alunos tivessem subsídios para escrever. Trata-se, além de uma interrupção no processo que pretendíamos empreender na pesquisa, de uma ação que vai de encontro

a tudo que acreditamos ser necessário para realizar um trabalho coerente de ensino da língua²⁹.

Passamos por circunstância parecida algumas semanas depois, quando recebemos uma carta do Ministério da Educação solicitando que fosse realizado um concurso de redações com o tema *Olimpíadas*, cujo vencedor seria responsável por carregar a chama olímpica em nossa cidade. O espaço de tempo entre a solicitação e o prazo de entrega da redação vencedora era de duas semanas.

Nesse caso, o regulamento do concurso previa que os participantes deveriam ser do Ensino Médio, mas não era necessário contemplar as três séries. Por isso, tendo em vista a disparidade entre o planejamento da intervenção e a proposta do concurso, além da falta de interesse dos alunos quando questionados sobre a possibilidade de participação, optei por não dispensar o tempo das aulas nessa atividade.

Um dos grandes problemas enfrentados em relação ao comportamento de desinteresse dos alunos em relação às aulas ficou evidenciado pela quantidade de faltas. Para atestar esse fato, sistematizamos, a partir do registro de frequência do diário de classe, a quantidade de faltas de cada aluno no decorrer do primeiro semestre de 2016 (31 aulas). O resultado encontra-se na Tabela 1³⁰.

Tabela 1: Número de faltas dos alunos durante o primeiro semestre de 2016.

Aluno	Faltas
1	6
CP	7
3	4
4	2
DA	2
6	1
7	4
8	3
9	16
10	17
11	6
12	6

²⁹ Tendo em vista as amplas discussões realizadas no plano nacional, tanto na literatura da área quanto nos documentos parametrizadores de ensino, acerca das condições de produção necessárias para a produção textual quando assumimos a língua como prática social.

³⁰ Os alunos participantes da pesquisa estão identificados por suas iniciais, enquanto os demais alunos da turma estão identificados por números.

RF	5
14	5
15	15
16	16

Fonte: Produção da autora a partir do diário de classe

Há alguns alunos que aparecem na lista de chamada, mas são considerados desistentes. A maioria deles também é egressa do Programa de correção de fluxo. Cabe registrar, também, que não constam nos diários de classe os registros dos dias em que não houve aula devido à ausência de todos os alunos da turma. Momentos como esses não são exceção. Pelo contrário, são recorrentes especialmente nas noites de sexta-feira, dia da semana em que há duas aulas de Língua Portuguesa. Essa realidade ficou evidenciada nos registros do diário de campo e acabou resultando em um atraso no cumprimento do cronograma previsto para a pesquisa.

Havia apenas dois alunos, de modo que estes foram dispensados.

(Nota n. 2, diário de campo, 2016)

Não havia alunos.

(Nota n. 3, diário de campo, 2016)

Havia apenas três alunos, de modo que estes foram dispensados.

(Nota n. 4, diário de campo, 2016)

Cabe salientar que é uma prática comum na escola, que parte, inclusive, da própria direção, liberar os alunos quando há poucos deles em sala. Refletindo acerca dessa situação, é importante considerar que, ao longo da história da sua escolarização, esses alunos não participaram de modo geral de vivências escolares que contribuíssem efetivamente para o desenvolvimento de *práticas de letramento* que suportem participação consequente em um *evento de letramento* escolar, a exemplo da aula. A fala de CP corrobora essa afirmação:

Nós nunca tínhamos lido uma crônica, professora. Eu achava que texto era aquela coisa chata, que não tinha nada a ver com a minha vida. Na verdade pode até ser que a gente tenha lido, mas não sabia exatamente o que era. Era tudo texto, texto e texto. Texto sem nome. Até fora da escola, nesses textos de facebook, pode ser que eu tenha

lido uma crônica, mas eu não sabia que tinha esse nome. (Roda de conversa, 2016)

A própria história de escolarização, privilegiando o *modelo autônomo de letramento*, tende a influenciar na situação de evasão dos alunos, como advertem Pedralli e Cerutti-Rizzatti:

Assumir a língua com esses [sob a ótica do modelo autônomo de letramento] contornos pode, em nossa compreensão, contribuir, em alguma medida, para a evasão, visto que o estabelecimento de relações, por parte dos alunos, entre a “escrita da escola” e a “escrita extramuros da escola” pode, muitas vezes, constituir um processo demorado e difícil, já que, em linhas gerais, microculturalmente o contato com a escrita por parte desses sujeitos é restrito, cabendo à escola facultar a compreensão dessas relações, o que seguramente não é favorecido por esse modelo de letramento. (PEDRALLI; CERUTTI-RIZZATTI, 2013, p. 10)

Para compreender melhor a situação da evasão, também é possível recorrer à reflexão acerca das *disposições pessoais* feita por Lahire (1995). Para o autor, essas disposições seriam as práticas que foram desenvolvidas a partir do processo de socialização; a partir daí, são elas que orientam o indivíduo em suas ações. A força das disposições pessoais, entretanto, pode variar. Além disso, há possibilidade de mudança, enfraquecimento ou até mesmo abandono de uma disposição, conforme o processo de inserção social.

A partir disso, verificamos que as demandas de sobrevivência dos entornos desses sujeitos e sua preocupação com práticas sociais diametralmente distintas das demandadas pela escola influenciam diretamente em sua assiduidade na escola.

DA ficou duas semanas sem vir à aula. Quando questioneei a respeito do motivo dessa ausência, ele disse que tinha conseguido um “bico” e não teria como chegar a tempo à escola. Disse ainda que, mesmo chegasse a tempo, ficaria cansado e acabaria dormindo nas aulas. No mesmo dia, DA assistiu às duas primeiras aulas, mas no horário da aula de Português disse que precisava sair mais cedo porque tinha um aniversário para ir. (Nota n. 5, diário de campo, 2016)

Frequentemente, a turma recebe a visita da direção da escola, alertando para o risco de fechamento da turma por conta da baixa frequência dos alunos. Ela está cadastrada com o número mínimo de alunos exigidos para que se mantenha aberta, mas boa parte dos alunos não frequenta as aulas de modo assíduo.

Recebemos a visita da diretora da escola, alertando para a quantidade de faltas e possibilidade de fechamento da turma, caso a situação não se normalize. Os alunos argumentaram que trabalham e por isso se torna difícil manter a frequência. (Nota n. 6, diário de campo, 2016)

É possível inferir que a preocupação institucional acerca da assiduidade dos alunos parece ser movida pela mesma lógica que ocupa as ações que visam à equiparação idade/série, como a da qual os alunos são oriundos. Ainda que haja eventual preocupação com a continuidade do percurso formativo desses sujeitos, ela não é evidenciada pelos gestores da instituição em que se deu o estudo. Pedralli e Cerutti-Rizzatti sinalizam para essa preocupação institucional:

O que menos importa, nesse sentido, é que se discuta o que efetivamente é origem e o que é decorrência de e, sim, importa que se problematizem representações cristalizadas sobre esse fenômeno nos diferentes âmbitos, ou seja, nas pesquisas de massa que tomam os sujeitos na perspectiva quantitativa – quantos concluíram a escolarização, quais os índices de evasão comparativamente a esse número, quantas pessoas urge “atender” –, nas iniciativas governamentais que configuram seus programas, muitas vezes, à luz da preocupação com a manutenção dos alunos até o final do processo, nas escolas, as quais acabam tendo, em muitos casos, como preocupação subjacente às ações educativas empreendidas em sala de aula a própria manutenção desses sujeitos no espaço escolar, dentre outros exemplos que materializam tais representações cristalizadas. (PEDRALLI; CERUTTI-RIZZATTI, 2013, p. 3)

Esse problema em relação à assiduidade parece tomar uma dimensão ainda maior quando se tem um projeto como o que foi

desenvolvido nesta pesquisa, já que requer um trabalho de continuidade, tem um caráter processual e estabelece constantes relações entre o que já foi trabalhado com o que ainda será trabalhado. Afinal, conforme Pedralli e Cerutti-Rizzatti (2013, p. 10) “[...] se os alunos não estiverem presentes, não há hibridização possível entre suas práticas vernaculares e as práticas de letramento da esfera escolar”.

Descrevemos até aqui constrictões, de natureza institucional, que afetaram de algum modo o andamento da intervenção prevista na pesquisa já em seu ponto de partida. Cabe ainda ressaltar que lidávamos com alunos oriundos de um programa de correção de fluxo, marcado pela falta de engajamento, justificada por problemas de diversas ordens, desde natureza metodológica até questões de natureza socioeconômica e cultural.

No caso específico dos participantes da pesquisa, ainda na etapa inicial de reconhecimento, mais especificamente na entrevista realizada na casa dos participantes, CP afirma que suas recorrentes dificuldades na escola ocorrem por conta de sua hiperatividade e seu déficit de atenção.

Eu sempre tive problema pra aprender, principalmente Português. Tu falas uma coisa pra mim agora, daqui a dois minutos eu não lembro mais. Agora que a gente está aqui na entrevista, no começo eu estou focado em ti, nas perguntas, mas daqui a pouco eu já não consigo mais me concentrar, já vou olhar pra janela e qualquer barulhinho ali da rua vai chamar mais a minha atenção. Também parece que eu tenho problema de audição, tu falas uma coisa e eu escuto outra.
(Nota n. 1, transcrição das entrevistas, 2016)

Nesse momento, perguntei se CP já procurou ajuda de algum profissional e se tem algum laudo ou diagnóstico fechado. Eis a resposta.

Já, já. Eu fazia tratamento com uma psicopedagoga. Eu ia toda semana no consultório dela, ali no Centro, e ela me ajudava a estudar. Até dei uma melhorada na escola. Também fiz fono pra ver esse negócio que eu te falei do ouvido e porque eu tenho a língua meio presa. Ela disse que eu escrevo errado por causa disso. Neurologista eu nunca fui. A mulher lá (psicopedagoga) até mandou eu ir, mas aí meu

pai se revoltou, disse que isso tudo era coisa da cabeça da minha mãe, que o meu mal era preguiça. Ele disse que se eu não dava pros estudos era melhor parar de gastar dinheiro com essas palhaçadas e ir trabalhar. (Nota n. 2, transcrição das entrevistas, 2016)

Nesse contexto, vale remeter à investigação de Bernard Lahire, que analisou configurações desenvolvidas a partir da organização dos seguintes pontos de análise: as formas familiares da cultura escrita, as condições econômicas, a ordem moral doméstica, os modos familiares de investimento pedagógico e as formas da autoridade familiar. O autor não aponta a escola como responsável pelo fracasso dos alunos e também desconstrói a ideia de que boa parte das famílias dos alunos de camadas populares é omissa em relação à educação dos filhos. O autor afirma que

[...] se a família e a escola podem ser consideradas como redes de interdependência estruturadas por formas de relações sociais específicas, então o fracasso ou o sucesso escolares podem ser apreendidos como o resultado de uma maior ou menor contradição, do grau mais ou menos elevado de dissonância ou de consonância das formas de relações sociais de uma rede de interdependência a outra. (LAHIRE, 1995, p.19-20)

É importante considerar que as *disposições pessoais* (LAHIRE, 1995) em relação à escrita são provenientes, na maioria das vezes, de um conjunto de valorações relativas à escolaridade, constituídas por experiências e expectativas pessoais, positivas e negativas, vindas especialmente do contexto familiar. A postura da família em relação à aprendizagem dos filhos é capaz de mobilizar suas formas de significar o mundo, mas não são determinantes:

O fato de diferentes membros das famílias contextualizadas agirem como agem, de seus filhos serem o que são e comportarem-se como tal nos espaços escolares não é fruto de causas únicas que agiriam poderosamente sobre eles. Na verdade, estão envolvidos num conjunto de estados e fatos, de dados cujos comportamentos práticos cotidianos não passam de tradução: traduzem o espaço potencial das reações possíveis

em função do que existe em termos inter-humanos. (LAHIRE, 2008 [1995], p. 72)

Ainda em relação às dificuldades de aprendizagem mencionadas por CP, questionei se havia algum documento dos profissionais que o acompanharam, algum encaminhamento, mas ele respondeu que o pai mandou esquecer o assunto e acabaram jogando os papéis fora. Podemos inferir que o aluno justifica suas dificuldades, em especial na leitura e na escrita, como algum problema de ordem cognitiva. Sobre essa tendência à patologização do não aprendizado na escola, Giroto, Berberian e Santana (2015, p. 3) defendem que:

Na esteira de abordagens que reduzem problemas educacionais a limitações intrínsecas aos alunos, a escola é afastada da co-responsabilidade na superação de tais problemas e é delegado aos profissionais da saúde o lugar de detentor de um saber científico capaz de explicar e solucionar problemas envolvidos com o fazer pedagógico.

Quando assume uma postura respaldada em um viés biologizante, medicalizante, a escola acaba, de certa forma, abrindo mão de sua responsabilidade por facultar aos sujeitos a ampliação das práticas letradas e naturalizando a exclusão sob a égide da inclusão, levando à descaracterização das especificidades, dos contextos e das instituições educacionais e de saúde, como descrevem as autoras

Em consonância a essa lógica, é definido, então, um padrão de relação, a partir do qual o educador, destituído de um saber próprio e sob domínio da área da saúde, vem sendo submetido a treinamentos, orientações e reciclagens que não tem garantido trocas significativas entre educadores e profissionais da saúde. (GIROTO; BERBERIAN; SANTANA, 2015, p. 3)

Como subordina os problemas da educação a fatores externos e deficiências prévias, essa postura compreende um conjunto de programas que têm por objetivo compensar diversas deficiências, como de saúde e nutrição, familiares, emotivas, cognitivas, motoras, linguísticas etc. Esses programas abarcam responsabilidades sobre

problemas que não são necessariamente educacionais (SAVIANI, 1983)³¹.

Entendemos, portanto, que o caso de CP, se confirmada a tal dificuldade de ordem patológica, configura-se como um desafio ao nosso trabalho de pesquisa e intervenção, mas não o inviabiliza, tendo em vista nosso entendimento de que é preciso compreender a natureza específica do fenômeno educativo, a responsabilidade do professor de delinear percursos metodológicos que facultem a aprendizagem por *todos* os sujeitos.

A história de escolarização de todos os participantes da pesquisa, cabe o registro, é um desafio adicional no processo de intervenção, já que eles são oriundos de uma classe de aceleração por conta uma distorção idade/série, originada na multirrepetência, Tal quadro tende a ser ocasionado por elementos característicos do dito fracasso escolar, como a evasão e a repetência em si.

A partir das respostas à entrevista e da observação do ambiente domiciliar dos participantes da pesquisa, podemos perceber que são escassos os *artefatos* (HAMILTON, 2000) escritos presentes na casa e os existentes estão mais associados a atividades de lazer, que encontram representação mais exata em se tratando dos *letramentos vernaculares*. Ou seja, observamos, portanto, que são rarefeitos os usos da escrita na esfera doméstica e, para além dela, percebemos uma prevalência de *eventos de letramento* majoritariamente compostos por usos mais próximos do que chamamos letramentos vernaculares (em BARTON; HAMILTON, 1998).

A partir da entrevista realizada na casa dos participantes, foi possível perceber que os alunos do mencionado programa carregam certo estigma e sentiam-se envergonhados por fazer parte dessas turmas.

Na verdade, a gente não sabia que ia entrar no fluxo. No começo do ano, a gente estranhou que estava numa turma diferente. Muita gente foi na secretaria reclamar, mas eles disseram que a gente ia fazer várias séries em uma só. Eu me sentia mal, porque parecia que estavam chamando a gente de burro, de fracassado. (Nota n. 3; Entrevista com CP; março de 2016)

³¹ Temos ciência de que este autor filia-se à corrente filosófica distinta da assumida pelos Estudos do letramento, mas recorremos a ele na tentativa de fazer alusão às ações compensatórias subjacentes a programas ocupados com a equiparação idade/série, a exemplo do Programa de correção de fluxo.

Esse aparente processo de discriminação do programa em tela não ocorreu somente por parte dos alunos, mas também pelos professores. Apesar de estar previsto no programa que os professores dessas classes fossem efetivos, os docentes da escola não assumiram essas turmas, de modo que as vagas vinculadas a elas ficaram disponíveis para profissionais admitidos em caráter temporário.

A professora de Português não era daqui, ela era ACT. E ela dizia pra gente que se arrependia de ter pegado a vaga, mas que não podia desistir senão ia ficar dois anos sem trabalhar no Estado. Ela falava que ninguém queria a nossa turma. (Nota n. 4; Entrevista com DA; março de 2016)

Diante dos contornos característicos propostos em tal programa (trabalho interdisciplinar, considerando as necessidades dos alunos), foi realizado um projeto de construção de uma horta escolar, na qual os alunos ficavam boa parte do tempo.

A gente chamava o Correção de fluxo de 'hortinha' porque a gente passava mais tempo lá do que na sala. Acho que como ninguém dava conta da gente, mandavam a gente pra lá pra passar o tempo, porque o quê fazer uma horta tem a ver com Português e Matemática? Tanto é que teve gente que passou direto sem nem saber ler e escrever direito. Aí trouxeram material lá da universidade, tiraram foto, deram planta pra gente cuidar, mas aprender que é bom nada. (Nota n. 5; Entrevista com RF; março de 2016)

A partir dos depoimentos dos participantes, é possível inferir que o *Programa de Correção do Fluxo idade/série: recuperação dos saberes* era constituído de propostas pedagógicas ocupadas com o atendimento às diferenças individuais, à adequação do currículo e, conseqüentemente, às alternativas metodológicas, sem alterar, contudo, velhas estruturas. Práticas como essa têm ocultado o fenômeno social da exclusão escolar, centrando os problemas educacionais apenas nos recursos pedagógicos e nos problemas pontuais e práticos dos alunos. Escreve A. Kleiman:

O ensino, alicerçado em práticas e representações da língua que determinam a priori os caminhos a serem seguidos pelos alunos em função da sua classe social, da sua etnia ou de qualquer outra

barreira social, nega ao aluno pobre o direito ao prazer, à aventura, ao lúdico que a escrita traz para as crianças dos grupos privilegiados, tornando, assim, a experiência educacional profundamente desigual e, conseqüentemente, exclusiva. (KLEIMAN, 2001a, p. 93)

Medidas como essa retiram dos sistemas de ensino e das escolas a responsabilidade direta e a autonomia para pensar soluções aplicadas a sua realidade específica. Em síntese, como apontam Cerutti-Rizzatti, Correia e Mossmann (2012, p. 134), ainda que com o foco nos usos da escrita na esfera acadêmica, “[...] não há ações compensatórias possíveis, porque não se trata de preencher o que falta, pelo fato de não haver faltas, mas diferenças”. Assim, segundo as autoras, é preciso que ocorra um deslocamento da busca por igualdade para a busca por equanimidade:

A busca, nos processos de escolarização, não deve ser pela oferta de condições de igualdade, possível apenas em se tratando de sujeitos tomados na abstração categorial. A busca deve ser por condições de equanimidade, não com o objetivo de atingir resultados iguais, porque cada indivíduo tem a sua historicidade [...] (CERUTTI-RIZZATTI; CORREIA; MOSSMANN, 2012, p.134).

Essa equanimidade, portanto, difere da perspectiva implícita nas políticas educacionais de correção idade/série, a exemplo do Programa de correção de fluxo, que têm tratado os problemas educacionais como endemias, cujo remédio eliminaria a moléstia da reprovação e da evasão (com base em GALVÃO; DI PIERRO, 2007). Ao contrário, como descreve A. Kleiman:

Uma pedagogia inclusiva é uma pedagogia da diferença. Precisa de um professor que acredite que ele pode, sim, fazer uma diferença, na construção cotidiana, via interação, de um contexto de aprendizagem para todas as crianças. Isso envolve a criação de um contexto de aprendizagem em que diversos saberes são respeitados e, dentro do possível, legitimados na aula, e em que há criação de realidades sociais ricas para a aprendizagem, decorrentes do abandono de papéis sociais rígidos e excludentes,

da valoração das práticas sociais e discursivas de diversos grupos e do reconhecimento das diferenças nos conhecimentos prévios, necessidades e estilos de aprendizagem das crianças. (KLEIMAN, 2001a, p. 96-97)

A partir da breve problematização das constrações a que o delineamento e a consecução do projeto de letramento em tela estavam submetidos, é possível reconhecer os limites que se interpõem não apenas nesta situação especificamente, mas na realidade de boa parte das escolas situadas em entornos de vulnerabilidade social.

Também é importante reconhecer que as dificuldades encontradas na implementação de uma proposta de intervenção assumem uma dimensão diferente quando se trabalha com uma turma de apenas quinze alunos em comparação ao convívio com essa mesma realidade em turmas correspondentes a uma carga horária semanal de quarenta horas, realidade de boa parte dos professores. Kleiman problematiza:

Assim, o tempo é a camisa de força do trabalho pedagógico. Nos primeiros ciclos, o professor é quem decide o que fazer e a que horas fazer; mais tarde, o tempo está rigidamente compartimentado e distribuído pelas diferentes matérias, na maioria dos casos em função do exame vestibular e outros fatores externos ao tempo do aluno. (KLEIMAN, 2009, p. 32)

O próprio tempo dedicado ao planejamento das ações didáticas, bem como as adaptações exigidas em cada situação se multiplica conforme a quantidade de alunos que o professor atende. Falamos aqui apenas do planejamento e das ações implementadas no momento das aulas. É preciso, ainda, considerar o tempo exigido para a leitura dos textos dos alunos, atividades de reescrita e outras necessidades que precisam ser atendidas durante e após a realização efetiva das aulas. Além disso, importa destacar o tempo para o contínuo processo de formação do próprio docente, o que implica, por sua vez, tempo para estudo, para refletir acerca de sua própria prática, dentre ações afins.

É necessário, porém, reiterar que encaramos as dificuldades encontradas como situações que interferiram no andamento do *projeto de letramento* levado a termo no bojo deste estudo, mas de modo algum o inviabilizaram. Considerando essas constrações, apresentamos, na seção seguinte, o projeto teoricamente ancorado nos Estudos do

letramento, seu contorno inicial, objetivos, bem como as adaptações, replanejamento e avaliação.

3.2 APRESENTAÇÃO DA AÇÃO: O PROJETO DE LETRAMENTO EM TELA

Diante da realidade descrita, nosso convívio com as situações encontradas no cotidiano escolar em que se realizou a pesquisa bem como nossa compreensão acerca das especificidades dos sujeitos envolvidos na ação de então permitiu-nos produzir, de certo modo, inteligibilidades acerca das constrições encontradas. Assim, fizemos alterações pontuais no planejamento inicial das ações deste projeto (cf. Apêndice E), mas mantivemos a focalização e boa parte de seu delineamento.

A reconfiguração dos papéis sociais característica do mundo contemporâneo exige das pessoas novos conhecimentos para sua compreensão. Esses conhecimentos não podem ser apropriados por meio de uma proposta estática e obsoleta de ensino de língua que discrimina linguagens, estabelece modelos de correção, silencia vozes, privilegia a dimensão cognitiva da linguagem e, assim, exclui indivíduos ou grupos.

Uma alternativa à disparidade entre as demandas do mundo contemporâneo e o trabalho tradicional com a linguagem realizado pela escola é a proposta defendida com base nos Estudos do Letramento. Sua efetiva colaboração para o ensino de línguas consiste na ênfase no caráter ideológico da linguagem, uma vez que evidencia o seu uso social.

Para viabilizar o trabalho com a leitura e a escrita ancorado nos Estudos do Letramento, é necessário aderir a uma *perspectiva de ensino de língua como prática social* (KLEIMAN, 2007), que dê conta dos vários conhecimentos historicamente produzidos: conhecimento linguístico-textual, conhecimento prévio de mundo, de práticas sociais gerais e discursivas; ou seja, é preciso ver o processo de leitura e escrita para além de sua dimensão cognitiva. A aprendizagem da língua deixa de abarcar apenas o domínio da dimensão sistêmica da língua, mas assume uma perspectiva que tem a prática social como ponto de partida e ponto de chegada (com base em KLEIMAN, 2007).

No âmbito dessa perspectiva, torna-se premente a necessidade de desenvolver práticas que criem motivos não apenas para os alunos, mas para todos os envolvidos na realidade escolar se interessarem em problematizar o seu entorno e até mesmo romper com o senso comum que recria e reforça formas de alienação. Para A. Kleiman:

É preciso partir das situações de fora do contexto escolar e dar-lhes uma significação dentro do contexto da escola, pelo enriquecimento e pela ampliação das concepções e representações que o aluno traz em relação à escrita, do desenvolvimento de gêneros escolares que sejam úteis para a aprendizagem e da criação de situações significativas de uso da escrita que extrapolem os limites da sala de aula. E é aí que reside a real dificuldade do ensino. (KLEIMAN, 2000, p.242)

A autora salienta que os documentos parametrizadores de ensino propõem que a escola desenvolva um projeto de educação comprometida com o desenvolvimento do sujeito de modo a permitir a intervenção na e a conseqüente transformação da realidade. Esse tipo de projeto poderia ser orientado por três grandes diretrizes:

1. posicionar-se em relação às questões sociais e interpretar a tarefa educativa como uma intervenção na realidade no momento presente. Essa diretriz, para nós, implica necessariamente muito mais que a assimilação ou recepção de informações, até porque a quantidade de informações que estão disponíveis hoje ao cidadão comum é tal que seu uso se torna impossível se ele não conseguir integrá-las em redes significativas que ele próprio deve aprender a organizar;
2. não tratar os valores apenas como conceitos ideais, o que, para nós, implica que o educador deve pautar suas opções metodológicas de modo a incorporar o valor em questão como objetivo das atividades. Isto quer dizer, por exemplo, que não é suficiente declarar que formar leitores é um objetivo desejado, mas que o professor tem que mostrar, através das atividades que realiza, que vale a pena ensinar, aprender e praticar a leitura;
3. incluir essa perspectiva no ensino dos conteúdos das áreas de conhecimento escolar, o que significa, na nossa perspectiva, que o ensino e prática de leitura, atividade constitutiva da aprendizagem, deve fazer parte de todas as atividades, e que todo professor é, em última

instância, professor de leitura. Nessa perspectiva, cabe notar, a leitura é a atividade-elo que transforma os projetos de um professor em projetos interdisciplinares: parte-se da ótica do especialista – historiador, geógrafo, biólogo – para instaurar um espaço comum a todos, o da leitura. Como a leitura é um problema comum a todos, podemos dizer que, se por um lado partimos daquilo que nos opõe (o grau de domínio da escrita é um dos grandes divisores do grupos sociais), também estamos partindo daquilo que é problema comum a todos, vista a “crise da leitura” na escola e na sociedade. (KLEIMAN, 2009, p.22-23)

A autora defende, ainda, que é função desse *processo instrucional/cultural* (com base em GEE, 2004) “encorajar os alunos a interagirem com seus colegas num grupo de aprendizagem onde a diversidade de pensamento e de cultura é valorizada” (KLEIMAN, 2009, p. 27), ainda que isso não deva significar circunscrição dos sujeitos a ela, como ressalva Street (2003).

Tendo presente essas questões, propusemos este *projeto de letramento*, cujo enfoque residiu na ampliação dos usos sociais da escrita pela reflexão sobre a relação entre sociedade, natureza e Homem. Ou seja, o trabalho problematizou o sujeito com o outro na sociedade, modificando a natureza, compreensão, a nosso ver, fundamental para a desejada ruptura com o processo de alienação, criticado por A. Kleiman:

Na escola pública também, na maioria das vezes, alunos e professores produzem algo cujo sentido lhes escapa; eles não se reconhecem no produto de seu trabalho. O trabalho do professor é alienante porque ele está sobrecarregado pela burocracia, pelo número de horas de aula que ele tem que ministrar e que não lhe deixa margem para planejar, trocar ideias com seus colegas ou mesmo estudar. Ele não se reconhece no objeto de seu trabalho porque ele vem sendo cada vez mais desprestigiado e mal remunerado. Além disso, diante do desemprego, da injusta distribuição de renda, da falta de perspectiva de um futuro melhor para os nossos alunos da rede pública, o professor sente que o conteúdo transmitido pela escola pouco vai adiantar para melhorar a vida dos jovens. (KLEIMAN, 2009, p. 34)

A problemática em foco partiu do tratamento dado ao tempo na contemporaneidade, seguindo pela mudança de hábitos (inclusive alimentares), justificável, dentre outros fatores, pela falta de tempo, que resulta em quantidade significativa de dejetos e, conseqüentemente, gera problemas para as grandes cidades. Partiu-se, pois, de um problema comum a todos os seres humanos contemporaneamente para chegar a uma questão local: a existência de um aterro sanitário no município em que os alunos estão inseridos e as conseqüências disso para a cidade, bem como os demais problemas relacionados ao saneamento básico que os cidadãos enfrentam.

Essa discussão desenvolveu-se permeada pela reflexão acerca das políticas públicas que acabam por responsabilizar os consumidores pela poluição e pelas ações de reparação, bem como a influência do discurso científico no cotidiano das pessoas. Além disso, o projeto contou com o apoio de profissionais de outros componentes curriculares, na tentativa de garantir um trabalho coeso e interdisciplinar.

O objetivo geral deste projeto de letramento foi, assim, promover a apropriação de conhecimentos veiculados pela língua escrita, bem como o reconhecimento e o agenciamento dos recursos linguísticos implicados nos diferentes projetos de dizer, a fim de que os alunos compreendessem criticamente o entorno onde vivem e o modo pelo qual as questões relacionadas ao plano local dialogam com os problemas globais.

A escolha desse tema tem como principal razão os problemas relacionados ao saneamento básico e à infraestrutura da cidade em que se realizou a pesquisa, especialmente no que se refere ao município em que a escola está localizada. É comum ouvir dos moradores que, na cidade, há poucas empresas, não há shopping, mas ela abriga o único aterro sanitário da Grande Florianópolis. De modo geral, tem-se a impressão de que a cidade serve apenas como dormitório não só para os moradores, mas também para os problemas da região metropolitana, como atesta o comentário de RF:

Biguaçu não tem shopping. O shopping de Biguaçu é o Angeloni®. Tudo que é empresa grande pensa em vir pra Biguaçu, mas não vem. Aí o lixo vem pra Biguaçu. Agora até a penitenciária eles querem trazer pra cá. Parece que tudo que é ruim vem pra Biguaçu. (Nota n. 7, diário de campo, 2016)

A escolha do tema gerou certo receio a respeito do engajamento dos alunos. Eles já haviam trabalhado com um projeto permeado por questões ambientais no Programa de correção de fluxo, que eles chamavam de “hortinha”. Esse poderia ser um impedimento para contemplar a relação proposta: compreensão estrita de se tratar de uma abordagem com tema semelhante. Ainda assim, o entorno em que a escola está situada, a moradia em que esses alunos vivem, os locais do município em que eles passam seus momentos de lazer são diretamente influenciados pelos problemas de saneamento básico e infraestrutura da cidade. Então, acreditamos que um trabalho tratando desses entornos poderia, sim, favorecer o envolvimento da turma nas ações desenvolvidas.

Ao contrário do trabalho com a “hortinha”, realizado no mencionado programa, este projeto de letramento não se resumiu a atividades práticas, pragmáticas. Apesar de suscitar alguma relação com o que foi trabalhado na “hortinha”, ampliamos as discussões a respeito do meio ambiente, facultando-lhes apropriação de conhecimentos, o que, possivelmente, não ocorreria fora da escola.

A partir disso, delineamos como objetivos específicos a promoção da apropriação de conhecimentos veiculados por meio da escrita que contribuíssem efetivamente para a formação dos alunos enquanto sujeitos que refletem criticamente acerca de situações de seu entorno imediato, relacionando tais questões com aspectos que se delineiam globalmente. Esperou-se, ainda, contribuir para que os alunos reconhecessem e agenciassem os diversos recursos linguísticos em usos sociais, refletindo sobre suas implicações nos projetos de dizer.

Assim, desenvolveu-se um planejamento centrado em artefatos escritos, abrindo mão, portanto, de seguir programas determinados previamente, como sugere Kleiman, quando afirma que:

[...] a dificuldade do processo de ensino e aprendizagem reside, em parte, na ausência de funções relevantes, dentro do contexto de sala de aula, para os usos sociais da escrita, ou seja, para engajar os alunos em práticas que sejam instrumentais e constitutivas, ao mesmo tempo, do seu desenvolvimento individual e o de sua comunidade. Para esse objetivo, tornar-se viável, é preciso abandonar os compromissos com um programa preestabelecido quando esse programa não corresponder às necessidades e aos interesses dos alunos. (KLEIMAN, 2000, p.242)

Podemos afirmar, portanto, que o princípio mais importante na elaboração do planejamento foi a inserção dos alunos em práticas sociais relevantes e, com base nisso, determinamos os textos a serem abordados nessa prática social, a fim de selecionar artefatos de determinados gêneros segundo sua relevância para o aluno e para a comunidade, dependendo, também, do sistema de atividades nas quais os sujeitos estavam inseridos. Escreve C. Bunzen:

Sugerimos que o professor trabalhe com uma política de ensino de língua fortalecedora das práticas sociais dos alunos em contextos culturais específicos, pois não podemos negar o *conflito intercultural* que tem lugar na escola (principalmente no EM). (BUNZEN, 2006, p. 158)

Sob essa ancoragem, reiteramos que o eixo norteador deste projeto de letramento não foi o ensino dos gêneros do discurso em si, tampouco os conteúdos programáticos previstos em documentos parametrizadores de ensino, mas, do início ao fim, a prática social. Buscou-se, assim, colocar os conteúdos curriculares em favor da participação em diversos eventos de letramento e da compreensão social por parte do aluno. Isso não significou, porém, abrir mão dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento do aluno. Retomamos A. Kleiman:

A prática social como ponto de partida e de chegada implica, por sua vez, uma pergunta estruturante do planejamento das aulas diferente da tradicional, que está centrada nos conteúdos curriculares: “qual a seqüência mais adequada de apresentação dos conteúdos?”. A importância dos conteúdos para a formação do professor não pode ser suficientemente enfatizada. Entretanto, o conteúdo é alvo: ele representa os comportamentos, procedimentos, conceitos que se visa desenvolver no aluno. Não deve ser entendido, parece-me, como princípio organizador das atividades curriculares. (KLEIMAN, 2007, p.5)

Sob esta perspectiva, trabalhamos com diversos conteúdos curriculares do primeiro ano do Ensino Médio (autores contemporâneos, verbos no modo imperativo, denotação e conotação, dentre outros), bem como uma considerável variedade de gêneros (crônica, notícia,

reportagem, texto de dicas, infográficos, mesa-redonda, dentre outros), ainda que as ações não tivessem como princípio organizador nenhum dos dois aspectos. A. Kleiman esclarece que:

A prática social não pode senão viabilizar o ensino do gênero, pois é seu conhecimento o que permite participar nos eventos de diversas instituições e realizar as atividades próprias dessas instituições com legitimidade. Numa instituição como a escola, que, conforme Heath (1986) aponta, supervaloriza as atividades analíticas, a adoção de qualquer conceito lingüístico, textual ou enunciativo, como estruturador das atividades curriculares, leva quase que inevitavelmente à transformação da atividade — aprender o gênero para agir em sociedade — em uma atividade metalingüística: analisar os textos do gênero para aprender como está formado ou para aprender a escrever textos segundo o modelo. Saber elaborar uma resenha quando necessário, segundo os parâmetros da situação comunicativa, é um tipo de conhecimento radicalmente diferente de saber sobre o que trata uma resenha, qual o grau de formalidade da linguagem usada, quais as suas partes. O primeiro pressupõe o segundo, mas o contrário não é verdade. (KLEIMAN, 2007, p.8-9)

Esses conteúdos foram definidos e redefinidos conforme o próprio andamento do planejamento, conforme as situações que emergiram das práticas sociais organizadas em *eventos* que tinham como principal objetivo atender necessidades de linguagem específicas tanto dos participantes da pesquisa, quanto da comunidade.

Na pedagogia de projetos, é relevante a relação que o estudante estabelece com o currículo, que nem dever ser de subordinação do conhecimento estabelecido já existente, nem de abandono dos saberes disciplinares em favor de enfoques centrados somente nas preocupações e interesses do jovem estudante. (KLEIMAN, 2006, p. 30)

O trabalho com a seleção dos conteúdos seguiu o caminho inverso do que tradicionalmente é feito: partir do conteúdo para selecionar os textos. Ao contrário, os próprios textos deram subsídios para a discussão de determinados conteúdos, conhecimentos e recursos

linguísticos. Nesse planejamento, não seguimos livros didáticos nem apostilas escolares. Porém, recorreremos a gramáticas normativas e dicionários quando surgia necessidade deles durante a leitura e a produção de textos. Portanto, livros didáticos e apostilas deixaram de ser materiais essenciais para as aulas de Língua Portuguesa, como problematiza C. Bunzen:

O primeiro ponto a ser levantado, que dificulta uma didática voltada para o ensino-aprendizagem de alunos heterogêneos, é a concepção de conteúdo. O conteúdo escolhido para ser ministrado nas salas de aula não é escolhido pelo professor, mas aquele do chamado “programa obrigatório”, exigido pelas escolas e veiculado nos LDs e nas AEs, etc. O livro e a apostila demonstram, na maioria das vezes, qual é a metodologia e quais as concepções utilizadas pelo educador, uma vez que este material é essencial para as aulas. (BUNZEN, 2001, p.37)

Street (2003; 2009), por sua vez, ressalta a importância de visar, no processo de escolarização, os usos sociais da escrita, atentar para os *letramentos locais* que caracterizam as comunidades dos alunos, mas sempre cientes da necessidade de os sujeitos ampliarem seus usos da escrita em direção aos *letramentos globais*, a fim de que possam expandir seus horizontes, o que implica um processo de *hibridização* (STREET, 2003) que tem como pressuposto uma “[...] relação dinâmica entre o local e o central, entre habilidades específicas de letramento focalizadas em tarefas específicas e habilidades genéricas supostamente possíveis de serem transferidas para outras situações [...]”.

A escola costuma exigir o domínio das variedades especializadas da língua que as crianças advindas de entornos de vulnerabilidade social costumam não trazer. Essa divergência entre a bagagem cultural dos alunos e o que a escola espera deles resulta em dificuldades na leitura e na escrita que se manifestam ao longo do processo de escolarização. Esses alunos costumam não se filiar aos padrões escolares, já que:

[...] cannot feel like they belong when the real game is acquiring academic varieties of language, and they are given no help with this, as they watch other children get high assessments at school for

what they have learned not at school but at home.³² (GEE, 2004, p. 37)

Por vezes, a escolha inapropriada de determinado *artefato* e o desconhecimento das *práticas de letramento* já desenvolvidas pelos alunos podem implicar na não instituição de *eventos de letramento* no âmbito escolar capazes de *hibridizar letramentos locais e letramentos globais* (STREET, 1984; 2003).

Considerar os estudos da linguagem no bojo das práticas sociais significa levar em conta o impacto social da escrita, especialmente nas sociedades grafocêntricas, cujas transformações advindas das novas tecnologias exigem novos usos da escrita. Estudar a língua sob essa perspectiva permite que ampliemos “[...] a concepção do que venha a ser objeto de leitura, antes reservada para os textos literários – na verdade, os textos extraordinários de poucos – passando a incluir os textos do cotidiano, os textos comuns do dia-a-dia” (KLEIMAN, 2007, p. 10).

Em relação à questão da natureza e da progressão dos conteúdos abordados, os *eventos* presentes no e desencadeadores do projeto de letramento envolviam tanto aspectos globais quanto locais, concernentes à realidade da comunidade em que o trabalho foi desenvolvido. Por essa razão, ainda que os textos das instituições públicas de prestígio sejam os principais representantes do acervo abordado nos planejamentos, atentamos para a necessidade de incluir os textos que circulam em outras esferas, como os da intimidade doméstica, como o texto de dicas que contemplamos em nossa intervenção.

Dessa forma, organizamos as ações em dois blocos - *global* e *local*, respectivamente -, profundamente articulados, diversificando os objetos de leitura, como sugere A. Kleiman, no que diz respeito às possíveis respostas para a questão da natureza e progressão dos conteúdos, dentro da escola tradicional:

A perspectiva social não pode eximir-se de focalizar o impacto social da escrita, particularmente as mudanças e transformações sociais decorrentes das novas tecnologias e novos usos da escrita, com seus reflexos no homem comum. Esse foco necessariamente amplia a

³² [...] não podem sentir-nos como pertencentes quando o jogo real é adquirir as variedades acadêmicas da língua e não lhes é dada a ajuda para isso, enquanto percebem outras crianças obterem avaliações mais substantivas na escola pelo que elas não aprenderam na escola, mas em casa (tradução nossa).

concepção do que venha a ser objeto de leitura, antes reservada para os textos literários — na verdade, os textos extraordinários de poucos — passando a incluir os textos do cotidiano, os textos comuns do dia-a-dia. De fato, eles têm valor pedagógico de destaque quando são utilizados como recursos pedagógicos para construir a auto-segurança do aluno quanto à sua capacidade de ler e escrever: listas, bilhetes, receitas, avisos, letreiros, “outdoors”, placas de rua, crachás, camisetas e buttons de transeuntes, enfim, a escrita ambiental em sua enorme variedade amplia significativamente o acervo de textos mais legíveis, devido à sua curta extensão e à complementação do sentido via imagens acessíveis e imediatamente compreensíveis. (KLEIMAN, 2007, p. 10)

Neste *projeto*, os alunos leram e pesquisaram anúncios, bem como escreveram comentários críticos em redes sociais, por exemplo. Práticas como essas convertem-se em convite à ampliação do acervo de textos circulantes na sala de aula e contribuem, conseqüentemente, para a ampliação das práticas de uso da língua pelos alunos. Escreve A. Kleiman:

As funções da escrita no cotidiano, mesmo que limitadas e finitas, introduzem práticas arquivais, identitárias, de contato e comunicativas, assim como gêneros que terão uma vida muito útil em muitas outras práticas sociais. (KLEIMAN, 2007, p. 10)

Ainda nesta discussão a respeito da seleção dos textos e, conseqüentemente, dos conteúdos contemplados no *projeto de letramento* em foco, cabe retomar os conceitos de letramentos “invisíveis” em relação a outros. Em relação à aparente pobreza dos *letramentos vernaculares*, Street (2001; 2003) e M. Baynham observam que uma rica variedade de *práticas de letramento*, consideradas “visíveis/dominantes” (BAYNHAM, 1995), pode ser deflagrada em entornos de vulnerabilidade social.

Também é comum a problematização acerca da forma romântica pela qual os *letramentos vernaculares* são abordados nos Estudos do Letramento (cf. STREET, 2003). Pode-se asseverar que essa problemática não está nos Estudos do Letramento em si, mas no modo

possivelmente equivocado como este é interpretado. Portanto, a verdadeira intenção não é isolar as práticas menos prestigiadas de outras que estão fora, mantendo-as puras, mas tomá-las como ponto de partida para a apresentação de/trabalho com *letramentos dominantes*.

Para que não houvesse distanciamento (ou até mesmo ruptura) entre a escola e o universo do aluno que comprometesse o trabalho em favor da ampliação das práticas de letramento dos alunos, atentamos para a importância, como mencionamos, ter presentes as já desenvolvidas pelos estudantes, a fim de que lhes seja facultada a participação em nossos eventos de letramento, que encontrem contraporte nos eventos dos quais participam.

É necessário ressaltar que a escolha dos textos com os quais trabalhamos neste *projeto de letramento* foi, assumidamente, um ato político e ideológico. Afinal, existem *eventos de letramento* dos quais, possivelmente, os alunos só tomam parte na escola. Se a escola não lhes facultar a participação em determinados usos da língua, outra instituição, provavelmente, não o fará. Como *principal agência de letramento* (KLEIMAN, 1995), a escola é o lugar mais afeito à leitura de determinados tipos de textos. É a instituição em que se configuram modos específicos de interagir por meio da escrita, conforme os pressupostos acadêmicos. Assim concebendo, o trabalho com problemáticas pertinentes ao cotidiano dos alunos serviu, em alguma medida, de ponto de partida para a leitura de textos que, em outras esferas, que não a escolar, o aluno não teria acesso.

Planejamos, portanto, um projeto de letramento composto por quinze aulas, divididas, à guisa de didatização do percurso empreendido, em dois blocos – global e local. Assim, nove dessas aulas estiveram centradas no bloco global e seis aulas, no bloco local. Cabe ressaltar que a estruturação das aulas se deu por meio de *eventos de letramento* denominados por nós de desencadeadores das ações, os quais podem corresponder a mais de uma aula. Na apresentação de cada um desses *eventos*, explicitamos *participantes, ambiente, artefatos e atividades* (com base em HAMILTON, 2000).

Nessa discussão, cabe refletir acerca do que é entendido como *dominante* (BARTON; HAMILTON, 1998) e o que é compreendido como *global* (STREET, 2003), assim como o que é entendido por *vernacular* (BARTON; HAMILTON, 1998) e o que é compreendido por *local* (STREET, 2003). Cerutti-Rizzatti e Almeida (2013) salientam que esses pares de conceitos não podem ser tomados como sinônimos e propõem uma distinção entre *global e dominante* e entre *local e*

vernacular, com base nos conceitos de *ontogênese* e *sociogênese* de Vygotsky (1995 [1931]).

Para as autoras, os *letramentos globais*, ligados à ontogênese humana, estão vinculados ao processo de humanização do homem e os usos da língua são potenciais na espécie humana. Quando esses usos se realizam efetivamente, eles ganham materialidade histórica, necessariamente local, porque exigem sujeitos corpóreos fazendo uso da escrita e, então, são chamados de *letramentos locais*, situados no plano da *sociogênese*.

Em se tratando dos usos da escrita, teríamos, nesse escopo global, aqueles usos necessariamente respectivos ao que entendemos ser uma vocação ontogenética do ser humano para compreender o mundo em sua constituição físico-biológica, tanto quanto para entender o homem em sua natureza corpóreo-psíquico-emocional, dentre outros desdobramentos congêneres, o que nos levaria ao campo das ciências em suas múltiplas configurações. Teríamos, também, usos da escrita respectivos a uma possível ‘propensão ontogenética’ humana para discutir a vida e o próprio ser humano nas relações consigo mesmo e com o mundo, o que nos levaria à filosofia em seus também vários desdobramentos. Haveria, ainda, escritos atinentes à característica humana de incidir sobre a realidade, à medida que a compreende mais efetivamente, o que nos remeteria às tecnologias de toda ordem, assim como, por outro lado, teríamos escritos relativos ao pendor humano para ressignificar o universo e o homem, o que nos levaria para as tantas formas de manifestações artísticas; e, enfim, mas longe de exaurir as possibilidades, teríamos escritos vinculados ao movimento humano para a transcendência, o que nos levaria para todas as formas de confissão religiosa ou manifestação da espiritualidade e afins. (CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2013, p. 52)

Segundo as autoras, tanto os *letramentos dominantes* quanto os *letramentos vernaculares* são locais, pois representam usos da escrita da sociogênese, materializados na história e na cultura. O que separa esses

dois conceitos é o entendimento de que os *letramentos dominantes* seriam usos locais que ganharam o grande tempo. Escrevem as autoras

Assim, tais propensões humanas ganhariam materialidade, no universo local em usos da escrita vinculados tanto aos *letramentos dominantes* como aos *letramentos vernaculares*; ou seja, enquanto usos dominantes historicizariam as ciências, as artes, as religiões, a filosofia, etc. em representações carregadas de vozes apostas/interpostas/sobrepostas, em vinculação com a ideologia oficial (BAKHTIN, 2011; VOLÓSHINOV, 2009) e em gêneros discursivos secundários (BAKHTIN, 2003a), haveria os usos vernaculares a lidar também com as ciências, as artes, a filosofia, a religiosidade em representações carregadas de vozes apenas locais, no âmbito da ideologia não oficial. [...] buscamos a compreensão de que os usos da escrita do universo global quando se materializam no universo local não o fazem tão somente no plano dos *letramentos dominantes*, mas também dos *vernaculares*, se não por outras razões, pela inarredável variabilidade dos encontros entre os homens em seu lócus sociocultural e histórico, encontros mediados pela escrita. (CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2013, p. 53)

A relação entre local e global proposta neste estudo se deu pelas focalizações temáticas e não pelos usos sociais da escrita. No que concerne aos usos especificamente, interessa-nos destacar que foram privilegiados *eventos* alinhados aos *letramentos dominantes* e, coincidentemente, no escopo dos *letramentos globais*, uma vez que nos pareceu pelas interações com os participantes do estudo não estarem presentes no cotidiano desses alunos participação em *eventos* como os propostos no âmbito do *projeto de letramento* em tela, mas serem usos potenciais, como defendem Cerrutti-Rizzatti e Almeida:

Assim, temos concebido o universo global dos usos da escrita como imbricado à infinita extensão da horizontalidade da escrita no mundo humano – o lócus do que é potencial, insistimos, no sentido filosófico do termo –, a qual diz respeito a todos nós em razão de nossa filiação ontogenética, mas da qual alguns, na configuração de suas relações

intersubjetivas/intercorpóreas, se aproximam mais efetivamente do que outros, em profundidade e/ou em extensão; ninguém, porém, pode dar conta de apreendê-la em sua totalidade, exatamente porque a horizontalidade é o território do que é potencial, é o plano da abstração ontogenética. (CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2013, p. 54)

De modo geral, as *práticas de letramento* informadas pelos participantes nas entrevistas não contemplam a leitura, por exemplo. Por isso, ressaltamos que a articulação entre global e local não diz respeito apenas aos usos da escrita assim categorizados, mas às tematizações mais pautadas no contexto imediato dos sujeitos, ou seja, locais, e com elas os usos da escrita.

Em todas as aulas, apresentadas no planejamento, são evidenciados também os quatro elementos que historicamente compõem o planejamento – *objetivos, conceitos, estratégias metodológicas e avaliação* (FREITAS et al, 2004). Buscamos destacar, na apresentação desse mesmo planejamento, os conceitos, que dialogam, em boa medida, com os conteúdos programáticos previstos para o primeiro ano do Ensino Médio, conforme orienta o Projeto Político Pedagógico da Escola, no que se refere ao currículo:

A organização curricular será baseada na Proposta Curricular de Santa Catarina e nas Orientações Curriculares para os anos iniciais do Ensino Fundamental de 2010 e nas Orientações curriculares de 2011, organizadas pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Tais documentos encontram-se à disposição dos professores e funcionários na secretaria da escola. (PPP, 2013, p. 32)

Do mesmo modo, os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio – PCNEM (2000) orientam para que o trabalho com os estudantes seja voltado ao mundo do trabalho e também destinado à formação da cidadania. Espera-se que, no Ensino Médio, haja um estudo mais contextualizado que destaque o sentido do conhecimento escolar, a reflexão subjacente às atividades escolares e a interdisciplinaridade. Como forma de se aproximar desses objetivos, os PCNEM organizaram as disciplinas por áreas do conhecimento e propuseram um trabalho

voltado para a construção de competências³³ entre as quais se destacam a leitura e a escrita, voltadas à criticidade, para o conhecimento de mundo. É possível inferir que as propostas apontadas nos PCNEM, em alguma medida, estão alinhadas aos Estudos do Letramento. Escreve Bunzen:

Para dar autonomia a esses alunos de EM e promover uma prática de ensino de língua materna menos artificial e instrumental, que contemple a necessidade de jovens que já produzem textos em diversos gêneros (mas não legitimados pela escola, como o *rap* acima), temos de pensar em aulas e materiais didáticos para esse nível que estabeleçam uma inter-relação entre as atividades de leitura, produção de texto e análise linguística e que não fragmentem a relação entre a língua e a vida. Uma prática de ensino como sugerem os PCNEM e os PCN+, mais voltada para a formação de leitores e escritores autônomos e críticos. (BUNZEN, 2006, p. 159)

Esses conteúdos, conforme mencionamos anteriormente, não foram o norte das ações, mas, em todos os artefatos agenciados no planejamento, foi possível identificar e sistematizar conhecimentos linguísticos e conceitos científicos trabalhados ao longo das aulas.

Após a exposição do planejamento proposto, salientamos que o projeto de letramento apresentado traz consigo implicações do conceito de *letramento* e, por isso, o planejamento das ações deixa de ser engessado e determinado a priori para tornar-se sensível aos *letramentos locais* (STREET, 1984; 2003; CERUTTI-RIZZATTI, 2009). As atividades de leitura e produção textual escrita deixam de estar atreladas a uma concepção universalista de língua escrita para tornarem-se ressignificadoras das *práticas de letramento* de sujeitos situados.

Na seção seguinte, apresentamos a implementação efetiva do *projeto* em tela, bem como as alterações feitas no planejamento inicial, tendo em vista a realidade encontrada.

³³ Optamos por não debruçarmo-nos sobre as críticas endereçadas a um projeto de ensino orientado para as competências em razão do afastamento de tal discussão ao objeto delineado nesta pesquisa.

3.3 PLANEJAMENTO, INTERVENÇÃO E REPLANEJAMENTO: O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO³⁴

Muitas vezes, durante a prática pedagógica, é possível observar que a relação entre professores e alunos costuma ser uma relação entre alguém que sabe e outros que pouco ou nada sabem. Os que poucos sabem, os alunos, se sujeitam à autoridade de quem domina o conhecimento, o professor. Procuramos, no escopo da implementação do projeto de letramento, atentar para os conhecimentos prévios dos alunos, sem abrir mão da especificidade que caracteriza nossa posição naquela ambientação. Afinal, as experiências e práticas que os alunos trazem de outras esferas influenciam sobremaneira o interesse por práticas com as quais eles ainda não têm tanta familiaridade.

É habitual ter facilidade em entender bem conceitos com os quais, em alguma medida, já se teve algum contato em espaços sociais diversos³⁵. A atividade de leitura, por exemplo, exige mais do que decodificar palavras, incluindo indissociavelmente a compreensão do texto, o que implica conhecimentos de mundo, dentro outras relações que extrapolam a questões de natureza estritamente linguística. Inferimos a tradição oral da comunidade em que os participantes da pesquisa desde o momento das entrevistas na casa dos participantes.

RF não sabia dizer o nome da rua em que residiu. Conseguia apenas apresentar pontos de referência para que eu pudesse encontrar sua casa. (Nota n.8, Diário de campo, 2016)

Essa tradição pode ser constada, também, pela escassez de material escrito na casa dos participantes, por exemplo. Por isso,

³⁴ Assumimos uma perspectiva mais narrativa ao longo da análise, mas abrimos mão de marcá-la em nota de campo por conta da extensão, bem como de sua centralidade analítica.

³⁵ Ainda, que tenhamos ciência de que os Estudos do letramento em si não se convertam em uma teoria pedagógica, eximimo-nos de explicitar a eleição de tal teoria, uma vez que ela parece subjacente à proposta metodológica de *projetos de letramento* (KLEIMAN, 2000), ancorada na filosofia da existência com aproximações ao materialismo histórico-dialético, como entendemos evidenciar-se em Kleiman (2000; 2009). Ao longo desta dissertação, assim, esforçamo-nos por projetar tal aproximação, numa tentativa de dirimir eventuais compreensões de alinhamento entre a proposição dos *projetos de letramento* e a relativização do papel da escola, objeto de crítica contemporaneamente.

promover a leitura de modo significativo nesses contextos converte-se em um grande desafio. Kleiman alerta que:

Uma concepção meramente utilitária certamente os desapontará, pois a relação entre escrita e promoção social faz parte do mito do letramento, isto é, a crença equivocada de que a aquisição da escrita é suficiente para lhes trazer uma mudança de vida. Por extensão, a própria prática de leitura os desapontará, já que ela não tem os poderes de promoção social a ela atribuídos, embora certamente tenha outros, os quais têm relação com o prazer e com a potencialização da aprendizagem independente e continuada. (KLEIMAN, 2000, p.228)

Nas primeiras aulas, nas quais trabalhamos a crônica *Exigências da vida moderna*, de Luís Fernando Veríssimo, foi possível inferir o distanciamento entre as práticas de letramento desenvolvidas até então com as requeridas para a participação em um evento de letramento como a leitura de texto da esfera literária, mesmo em interface com a esfera jornalística. Quando questionados sobre o tipo de texto que estavam lendo, eles não sabiam identificá-lo. Perguntei se algum deles queria fazer a leitura do texto em voz alta, mas todos se recusaram a fazê-lo. A. Kleiman descreve essa situação:

A observação dos alunos, de seus gestos, e as formas com que manipulam os textos, bem como de suas esparsas e reticentes participações na aula de leitura, confirmam essa previsão. A folha de papel portadora do texto é apenas uma folha de papel jogada fora tão logo a aula de leitura acabar, como qualquer outro lixo; a narrativa ficcional é desqualificada na base de que *é tudo mentira* e, portanto, não interessa; a explicação de cunho científico que entra em conflito com sua experiência, com o senso comum, é rejeitada. (KLEIMAN, 2000, p. 227-228)

Iniciamos o projeto de letramento com um texto de linguagem simples e temática relacionada ao cotidiano, mas sem abrir mão de apresentar aos alunos um texto tipicamente alinhado a práticas de letramento dominantes. A crônica *Exigências da vida moderna*, de Luís Fernando Veríssimo, trata de um tema aparentemente simples, constantemente discutido no cotidiano das pessoas: a *falta de tempo*. É

narrada em primeira pessoa, de modo que o leitor é conduzido a se envolver com os pensamentos e com as dificuldades enfrentadas pelo narrador. Essa escolha foi uma tentativa de atender ao que aponta A. Kleiman:

Podemos também inferir que a reestruturação dos conhecimentos prévios utilizando informações que não obedecem à lógica ditada pela evidência pessoal precisa ser gradualmente elaborada, mediante leituras diversificadas que, aos poucos, complementem e relativizem os conhecimentos dos grupos de tradição mais oral. (KLEIMAN, 2000, p.228)

É preciso reiterar que o fato de lidar com comunidades de tradição oral não significa que essas comunidades tenham zero de letramento, já que esses alunos participam de atividades variadas nos grupos dos quais são integrantes “[...], central ou periféricamente, com diferentes graus e modos de participação (mais autônomo, diversificado, prestigiado ou não), já pertencem a uma sociedade tecnologizada e letrada” (KLEIMAN, 2007, p. 9).

Nesse sentido, não abrimos mão de trabalhar com discursos de poder ou assimilação das práticas canônicas no decorrer desse projeto de letramento, pois acreditamos que a escola precisa atuar como suporte cultural, possibilitando o acesso às formas mais especializadas de linguagem, principalmente às variedades acadêmicas, mas sem denegar as vivências culturais imediatas dos alunos. Só assim a escola estará realmente cumprindo seu papel, como aponta J. P. Gee:

Children who do not bring such prototypes to school can learn to read in the sense of decoding vernacular language that is written down. But they cannot later read the early versions of academic varieties of language they see in books (...). This is because schools do not start the academic language acquisition process for these children—a process that has already started at home for other children. Rather, they teach these children to “read” only in the sense of being able to do phonics and dealing with the superficial literal meanings of words mostly in the vernacular. Poor children suffer the same sort of plight that someone who tries to pass French 4 without French 1, French 2, and French 3 does. This

problem doesn't say much about the children's abilities, though it says a lot about the schooling system they are in.³⁶(GEE, 2004, p. 19)

Ao longo de suas considerações, o autor situa três processos: natural (fala/escrita na genealogia humana), cultural (escrita) e instrucional (instrução explícita/letramento autônomo). A problemática que J. P. Gee estabelece é a de que não basta a base biológica dos sujeitos, tampouco um processo meramente instrucional pela escola, se as vivências em outras esferas não possibilitarem o acesso a variedades especializadas da linguagem.

Um dos objetivos dessa primeira aula era levar os alunos a refletirem sobre o quanto as pessoas costumam atender a demandas pré-determinadas socialmente, seja por influência religiosa, da comunidade ou da ciência, desnaturalizando o processo de inserção social. Ainda nessa aula, foi possível interpretar as passagens irônicas da crônica como recurso linguístico agenciado na tentativa de convencer o leitor. Os alunos compreenderam de pronto essa ironia, mas tiveram dificuldades em apontar as passagens do texto que poderiam representá-las.

Apesar dos esforços em propor questões que fugissem do que costuma ser feito em uma aula tradicional, sentimos certa dificuldade. Boa parte das questões de compreensão leitora (Apêndice F) produzidas era basicamente de localização de informação. Ainda assim, os alunos tiveram consideráveis dificuldades para respondê-las.

Todos chamam as questões de compreensão leitora de "as pergunta" ou "aquelas pergunta lá". Parece uma tarefa corriqueira pra eles, mas da qual eles não entendem muito bem a finalidade. Também demonstraram dificuldade em

³⁶ As crianças que não trazem esses protótipos para a escola podem aprender a ler no sentido de decodificar a língua vernácula que é escrita. Mas elas não podem mais tarde ler as primeiras versões de variedades acadêmicas de língua que veem nos livros (...). Isso porque as escolas não iniciam o processo de aquisição da linguagem acadêmica para estas crianças, um processo que já começou em casa por outras crianças. Em vez disso, elas ensinam essas crianças a "ler" apenas no sentido de ser capaz de fazer fonética e lidar com os significados literais de palavras superficiais principalmente no vernáculo. As crianças pobres sofrem o mesmo tipo de sofrimento que alguém que tenta passar Francês 4 sem Francês 1, Francês 2, Francês e 3 faz. Este problema não diz muito sobre as habilidades das crianças, embora diga muito sobre o sistema de ensino em que estão (tradução nossa).

entender os enunciados das questões. (Nota n. 9, Diário de campo, 2016)

Na terceira aula, em que essas questões foram retomadas, foi possível respondê-las com mais tranquilidade e, a partir delas, propor uma reflexão mais aprofundada a respeito do conteúdo da crônica, que levasse o aluno não apenas a reler, mas entender, questionar e contextualizar.

Percebi que nenhum dos alunos respondeu a todas as questões. A maioria não fez a atividade e alguns fizeram duas ou três questões. Conforme fui retomando as questões com eles, vi que com minha ajuda a atividade ficava mais fácil. Eles tinham facilidade em responder oralmente, mas relutavam em escrever. (Nota n. 10, Diário de campo, 2016)

Os alunos também aparentavam pouca proximidade com o dicionário:

Quando pesquisaram no dicionário, os alunos reclamaram que os significados apontados nele costuma mais confundir do que explicar, de fato. Outros não sabiam como as palavras estão organizadas no dicionário. (Nota n. 11, Diário de campo, 2016)

Fica claro que, olhando uma aula de modo isolado, talvez seja possível julgá-la como alinhada à pedagogia tradicional, já que se ignora um contexto mais amplo em que ela está inserida quando trabalhamos via projetos de letramento. Pode-se inferir, também, que caso o professor perceba que uma aula não foi capaz de exaurir os conhecimentos depreensíveis de determinado texto (se é que isso é de fato possível), é aconselhável prolongar esse período de estudos. C. Bunzen, em alguma medida, nos tranquiliza:

Por assumir essa perspectiva de trabalho, ficamos, de certa forma, impedidos de olhar para os objetos de ensino ou práticas escolares procurando **apenas** destacar dicotomias, tais como ensino *tradicional x ensino moderno*. Sabemos que nossa prática pedagógica se caracteriza muito mais pelas contradições, avanços e recuos, e não se reduz a mera transposição ou reprodução de esquemas

teóricos. Preferimos discutir o que parece estar na arena de disputas (políticas, econômicas, sociais, culturais, científicas etc.) quando escolhemos determinados objetos de ensino e construímos um *modelo didático*, um *projeto pedagógico* ou planejamos uma *aula* para ensiná-los, levando em consideração o espaço e o tempo escolar. Desta forma, defendemos que os objetos de ensino não estão prontos e acabados, mas são (re)construídos pelos professores e alunos nas interações verbais em sala de aula (cf Batista, 1997; Matêncio, 2001), normalmente com o auxílio de materiais didáticos como livros didáticos (LDs), apostilas ou fichas. (BUNZEN, 2006, p. 140-141)

Aliás, essa é uma preocupação que perpassa o cotidiano dos professores: ensinar plenamente o conteúdo ou apenas vencê-lo. Infelizmente, por conta de pressões institucionais de diversas ordens, muitas vezes, o professor se vê impingido a vencer o conteúdo. “Dar conta do conteúdo” é uma expressão muito comum em uma sala de professores.

Quando sento na sala dos professores e escuto as colegas de disciplina falando que processo de formação de palavras, morfologia, Quinhentismo e Barroco são conteúdos de primeiro ano; comparando em que parte do conteúdo estão; dizendo que tem que acelerar, se não fica tudo acumulado para o quarto bimestre, fico pensando no que farei quando terminar a pesquisa: amplio o projeto, inicio outro ou volto para o programa, como as colegas? (Nota nº 12, Diário de campo, 2016)

Nossa possível resposta a essa nota é que, independente da metodologia que adotemos, do modo como escolhemos trabalhar, somos agentes de letramento e comandamos as nossas aulas, direcionamos o ensino. Não podemos delegar essa tarefa a conteúdos programados estabelecidos previamente, quer eles apareçam no programa da escola, quer estejam estabilizados em materiais didáticos.

A ideia de trazer uma entrevista com o autor da crônica a um programa de entrevistas bastante conhecido pelos alunos foi uma estratégia metodológica bem sucedida sob o ponto de vista dos alunos.

Os alunos assistiram ao vídeo com atenção. Gostaram quando eu disse que Luís Fernando Veríssimo afirma que a sua “musa” é o prazo de entrega, a semelhança deles que deixar para estudar para provas ou fazer trabalho um dia antes da data prevista. (Nota n. 13, Diário de campo, 2016)

RF se lembrou dessa aula na roda de conversa, realizada posteriormente à implementação do projeto.

Eu achei legal aquele dia que a professora passou o vídeo do Luís Fernando Veríssimo. Foi legal porque a gente viu a cara do autor. É que nem no rádio. A gente escuta a voz daquela pessoa, mas nem imagina como é o rosto dela. Eu imaginava esse autor como um cara jovem, meio “gurizão”, e aí fiquei surpreso quando vi que é um senhorzinho. É bom também pra gente ver que aparência não é nada. Nenhum professor fez isso antes. (Roda de conversa, agosto de 2016)

Na aula seguinte, trouxemos outro artefato, o *texto de dicas*, na tentativa de levar os alunos a compreenderem familiaridades entre a temática do tempo debatida na crônica *Exigências da vida moderna* e outros textos que circulam socialmente. Os alunos identificaram prontamente algumas passagens do texto que pareciam ser contempladas na crônica. Também reconheceram que as dicas foram produzidas por uma figura de autoridade no meio científico.

Estava prevista no planejamento do projeto uma pesquisa em um site de busca, a fim de identificar os textos que apareceriam relacionados à temática do aproveitamento do tempo. Porém, o sinal de internet da escola estava fraco, de modo que não foi possível realizar essa atividade como planejado:

Não havia sinal de internet na escola. Poucos alunos têm internet nos celulares. Então, fiz a busca no meu celular e mostrei a eles os resultados. Fiz a exposição a respeito das semelhanças dos títulos que apareciam na busca com o texto de dicas lido em sala e também com a crônica. Mostrei a eles que a temática do aproveitamento do tempo é algo recorrente e, também, contraditório porque se fala em aproveitar o tempo, mas em gastá-lo com coisas

inúteis também. (Nota n. 140, Diário de campo, 2016)

Durante a leitura do texto de dicas, foi realizado um trabalho de análise linguística no seguinte sentido: identificar os verbos no modo imperativo como recurso linguístico agenciado na tentativa de aconselhar o leitor; reconhecer a inclusão de numerais nos títulos dos textos de dicas, como estratégia para chamar a atenção do leitor. Os alunos reconheceram prontamente esse recurso, especialmente o dos numerais, como atesta a fala de RF.

Professora, geralmente os nomes daqueles videozinhos do Youtube sempre têm número. Tipo: “Dez coisas que você fazia errado e não sabia”, “Dez melhores filmes da Netflix”, “Dez dicas para tal coisa...”. E a galera gosta. Parece que dá a ideia de que vai ser rápido e objetivo. (Nota n. 15, Fala de RF, diário de campo, 2006)

Em se tratando, ainda, dos verbos no modo imperativo, os alunos identificaram a recorrência deles, mas não sabiam classificá-los com esse nome. Inferiam a função desses verbos e identificavam suas formas, mas não os nomeavam conforme a gramática normativa. Foi aí que recorremos à gramática para sistematizar um conhecimento que parecia, até aí, intuitivo. Afinal, não basta saber, é preciso saber dizer, ainda que isso não seja em si o foco das ações desenvolvidas. A. Kleiman afirma que :

[...] em toda situação comunicativa que envolve o uso da língua escrita — em todo evento de letramento — há a necessidade de tudo isso e, portanto, SEMPRE surge a oportunidade para o professor focalizar de forma sistemática algum conteúdo, ou seja, de apresentar materiais para o aluno chegar a perceber uma regularidade, praticar repetidas vezes um procedimento, buscar uma explicação. Nesse caso, o movimento será da prática social para o ‘conteúdo’ (procedimento, comportamento, conceito) a ser mobilizado para poder participar da situação, nunca o contrário, se o letramento do aluno for o objetivo estruturante do ensino. (KLEIMAN, 2007, p. 6, grifos no original)

Desse modo, a nomenclatura é mais uma ferramenta no processo de aprendizagem. Por isso, tomamos o trabalho com a especificidade da linguagem/língua como um suporte às práticas de leitura e de produção textual escrita, propiciando uma reflexão ativa e consciente dos fenômenos gramaticais, textuais e discursivos em favor dos usos sociais da escrita. De acordo com Mendonça, o termo análise linguística:

[...] surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar dos fenômenos gramaticais, textuais e discursivos para se contrapor ao ensino tradicional de gramática, para firmar um novo espaço, relativo a uma nova prática pedagógica [...] (MENDONÇA, 2006, p. 205)

Em relação às atividades de análise linguística, a preocupação era de que elas não se resumissem ao trabalho com as questões gramaticais do texto, tampouco à análise de orações soltas, sem ligação contextual, tomando o texto como mero pretexto para exercícios gramaticais. Procuramos um trabalho com a perspectiva que descreve C. Bunzen:

Dessa forma, a disciplina assume uma perspectiva de um trabalho com a língua em uso nos diferentes gêneros e textos que circulam na sociedade contemporânea, afastando-se de uma visão reducionista de língua(gem) e da perspectiva técnica ou comunicativa dos anos 70 e 80. (BUNZEN, 2011, p. 906)

É importante lembrar que as atividades de leitura e produção textual acontecem de modo integrado e que as atividades de análise linguística ocorrem no bojo dessas mesmas práticas, como sintetiza C. Bunzen:

Por essa razão, as aulas de produção de texto não podem estar dissociadas de atividades de leitura com ênfase na *compreensão ativa e responsiva* que aponta, inclusive, para uma *análise linguística* dos textos que se debruce sobre aspectos discursivos. (BUNZEN, 2006, p. 155)

Nas aulas seguintes, trabalhamos o texto *Quanto tempo o brasileiro gasta com o smartphone?*, na tentativa de levar os alunos a reconhecerem o quanto as produções humanas da esfera da ciência se colocam em nosso cotidiano de modo a conformarem as ações das

pessoas e retomar o tratamento dado à temática do tempo na contemporaneidade.

Discutimos a respeito da substituição do tempo do ócio, da reflexão, de suspensão do automatismo da ação, pela informação fugaz, efêmera, muitas vezes associada às redes sociais, dentre outros aspectos afins. Os alunos reconheceram essa situação na própria prática cotidiana:

Após a leitura do texto e interpretação dos gráficos, os alunos comentaram que perdiam muito tempo em redes sociais. Relataram o espanto que sentem ao manusear o celular e, após algumas horas, se darem conta de que “não fizeram nada” do que tinham planejado para o dia. (Nota n. 16, Diário de campo, 2016)

Ficou ainda mais nítida para os alunos a reflexão a respeito da relação típica da contemporaneidade – na toada do ganhar tempo – e os inúmeros convites também contemporâneos para ocupar o tempo com questões fugazes, a exemplo dos testes de internet e dos livros para colorir endereçados a adultos.

Considerando as reflexões empreendidas na aula anterior, realizamos uma pesquisa em jornais e revistas, buscando identificar, em textos como propagandas, matérias jornalísticas e notícias, o paradoxo existente entre a necessidade de ganhar tempo e os inúmeros convites contemporâneos para ocupá-lo com questões fugazes.

Boa parte dos textos selecionados pelos alunos era, justamente, anúncio de celulares. DA comentou em sala:

Essas propagandas de celular são todas iguais. “Aproveite seu tempo com o que mais importa”; “Não perca tempo”, “Ganhe mais minutos pra falar com que você ama!”. Engraçado que é justamente no celular que a gente mais perde tempo. E às vezes a família ou os amigos estão ali do lado e a gente nem dá bola pra ficar no celular. (Diário de campo, 2016)

Nessa pesquisa, os alunos selecionaram apenas textos no gênero *propaganda*, apesar de a sugestão de trabalho prever a escolha, também, de jornalísticos gêneros da esfera jornalística. Ainda assim, parece ter ficado nítida a relação paradoxal que buscávamos evidenciar à ocasião.

A partir disso, trouxemos para a aula a música *Passarinhos* (cf Anexo C), interpretada pelo cantor Emicida com participação da cantora

Vanessa da Mata, como uma tentativa de sintetizar a lástima humana da solidão, exacerbada em contexto como os atuais de exigências e competitividade, bem como os problemas ambientais inerentes ao crescimento das grandes cidades, fazendo-o por meio de um artefato cultural associado à arte, fundamental, a nosso ver, no percurso de formação dos sujeitos.

Quando a música foi reproduzida, os alunos afirmaram que ouviram-na em outras oportunidades, mas não como objeto de estudo, ou seja, ouviram em casa, no carro, mas sem atentar para o conteúdo da música e para as possíveis críticas sociais presentes nela. Afinal, o que lemos e o modo como lemos varia conforme o lugar onde lemos:

Sabemos que o mundo é textualizado. Leitura e escrita estão em toda parte. O que circula, portanto, na rua ou em ambientes comunitários são modos de inscrição específicos (placas, propagandas, faixas, outdoors, fachadas etc.) de grande força comunicativa e que, por isso, merecem atenção. Consumir e saber produzir os inúmeros textos que se distribuem nos mais variados contextos sociais significa não apenas ter acesso a essas práticas comunicativas mas também assumir uma forma de poder que é negada a muitos. (OLIVEIRA, 2010, p.6)

Conseguir ler a letra da música, vale destacar, não é garantia de entendê-la por completo. Isso acontece porque na música há várias referências que não podem ser compreendidas apenas com a sua leitura e que são determinantes para o entendimento mais amplo do que está sendo apresentado nela.

Os alunos não sabiam o que significava *Babilônia*, por exemplo. Foi preciso esclarecer essa referência, explicando que se trata de um dos mais prósperos e importantes centros urbanos da Antiguidade, cuja relevância pode ser conferida até mesmo na Bíblia, onde ocorre uma longa menção ao zigurate de Babel, construído em homenagem ao deus Marduk. Também é nessa cidade que está localizada uma das Sete Maravilhas do Mundo Antigo: os Jardins Suspensos da Babilônia. O entendimento da referência à Babilônia é determinante para que se compreenda a alusão que o compositor faz a essa grande cidade cinza e neon, uma mescla de degradação e inovação. Do mesmo modo, os alunos não conheciam a palavra *Armagedom*:

Quando questionei a respeito da alusão à palavra Armagedom na música, os alunos disseram que desconheciam esse termo. Alguns disseram que assistiram a um filme com esse nome. Quando perguntei se poderiam dizer algo a respeito do enredo do filme, eles disseram que não lembravam. (Nota n. 17, diário de campo, 2016)

Esclarecemos que, assim como a palavra Babilônia, a palavra Armagedom também aparece na Bíblia. Esse nome é originário de um lugar estratégico situado na parte ocidental do vale de Jezreel na época em que Israel habitava a terra de Canaã. Naquele tempo, vários reis se reuniam nesse lugar chamado "vale plano de Megido" para guerrear. Armagedon é muitas vezes usado como sinônimo de "fim do mundo".

Compreendendo o significado de Armagedon, por exemplo, os leitores são capazes de entender por que o verbo orar aparece em seguida. Quando os alunos ouvem a música sem compreender o que significa Babilônia e Armagedon, ainda que entendam o restante da letra, uma parte significativa da música se perde. Esse é um exemplo emblemático de que não basta decodificar um texto para compreendê-lo.

A aula seguinte contou com a reprodução do filme *O menino e o mundo*³⁷, dirigido por Alê Abreu. O filme traz consigo a possibilidade de conhecer uma animação cuja proposta estética difere daquela dos grandes estúdios, com a qual os alunos, possivelmente, estavam mais familiarizados. Nessa aula, também foi possível compreender a produção de sentidos empreendida também pela linguagem não verbal, por meio, entre outros aspectos, das caracterizações que, no filme, diferenciam campo e cidade.

Ao longo da reprodução do filme, os alunos já sinalizavam o entendimento de que, apesar de tratar-se de uma animação, há referências no filme que não seriam compreendidas perfeitamente pelo público infantil. Podemos citar como exemplo as referências históricas presentes no filme, assim como os modos de produção capitalista no campo e na cidade, os processos migratórios e os processos de urbanização.

O filme gerou certa empatia nos alunos, possivelmente por levar à reflexão sobre o ponto de vista de uma criança: como ela olha o mundo e interage com ele, bem como a constituição das trajetórias familiares relacionadas ao cenário de desigualdade.

³⁷ O trailer do filme está disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=6lFP8FVUwK8>

Cabe destacar que mantivemos a identificação do filme *O menino e o mundo* como *evento de letramento*, ainda que se trate de um filme mudo, pelo convite à articulação com os materiais escritos tematizados nas aulas anteriores, dentre outras articulações com artefatos escritos possíveis. Esse trabalho também está alinhado à Proposta Curricular de Santa Catarina, já que esse documento ressalta a importância da formação estética:

[...] vale apresentar outras diversas manifestações artísticoculturais relevantes à proposta da formação integral. Assim sendo, a valorização da Arte e da cultura do estudante precisa conviver, na formação estética, com a produção artística humana historicamente construída. A Arte é, pois, artefato marcado historicamente; é registro da forma com a qual os sujeitos, artistas, percebem e sintetizam o tempo em que vivem, as relações que estabelecem com o contexto e com os outros com quem convivem. (SANTA CATARINA, 2014, p. 101)

Consideramos que as relações de poder estão imbricadas na constituição das *práticas de letramento* que ancoram a participação em eventos relacionados aos *letramentos dominantes*. Por conseguinte, as produções artísticas estão historicamente alinhadas aos *letramentos dominantes*. Porém, como afirma Ribeiro (2004), “[...] o fenômeno do letramento é múltiplo e complexo e, como toda questão social, não se molda a soluções unilaterais e simplistas”. Assim, apesar da relação histórica entre a recorrência no espaço escolar aos letramentos dominantes, a exemplo dos do campo da arte de modo geral, e o modelo autônomo, nosso esforço foi o de trabalhar com tais objetos estéticos com contornos de aproximação ao modelo ideológico.

Essa iniciativa evidenciou o que está na origem das discussões sobre tais modelos (STREET, 2003): a autonomia não está no objeto; como perspectiva de conceber a linguagem, o trabalho realizado assume os contornos que dermos a ele, seja ele a pseudoneutralidade característica do *modelo autônomo de letramento* ou a assunção na matriz ideológica.

O filme também sinaliza para a discussão que permearia o conjunto de ações presentes no bloco de aulas que intitulamos *global*, qual seja: a reflexão sobre o desenvolvimento econômico não planejado e seu impacto no meio ambiente.

Ao longo do projeto de letramento, procuramos manter a continuidade entre as aulas, estabelecendo referências com as quais os alunos tiveram contato em aulas anteriores. Essa iniciativa fez com que, a cada aula, os alunos mantivessem a sensação de que aprenderam algo significativo na aula anterior que os fez avançar para a apropriação de novos conhecimentos via participação de novos *eventos de letramentos*.

Por exemplo, nas primeiras aulas, apresentamos uma crônica de Luís Fernando Veríssimo, gênero que foi retomado na nona aula, com a seleção de um texto no mesmo gênero e do mesmo autor. Desse modo, quando os alunos tomaram a crônica em mãos, já estavam, de certa forma, familiarizados com aquele tipo de texto e já conheciam o autor. Espera-se, com isso, que, em outras oportunidades, os alunos reconheçam crônicas publicadas em jornais ou revistas para além da esfera escolar, sem a intervenção do professor, bem como estabeleçam relações entre o trabalhado na escola e o mundo da vida, em razão de seu envolvimento em *eventos de letramentos* que funcionaram em favor da ampliação das *práticas de letramento*. Hamilton escreve:

This shift has implications for how we work with literacy. Firstly, we have to recognize that there is not one literacy, but there are many different literacies. What does this mean? As soon as we move away from seeing literacy as simply a set of skills, to viewing it as practices that we are actively engaged with, it becomes obvious that there are many different ways in which reading and writing are used and that people are developing new literacies all the time.³⁸
(HAMILTON, 2000b, p. 1)

Nessa mesma perspectiva, trouxemos uma letra de música e um filme cuja trilha sonora conta com o mesmo cantor. Além disso, quando trabalhamos os gêneros da esfera jornalística, trouxemos os danos ambientais, cujas responsabilidades envolvem grandes empresas, para despertar o senso crítico dos alunos. A mesma indignação gerada pelo

³⁸ Essa mudança tem implicações na forma como nós trabalhamos com o letramento. Em primeiro lugar, temos que reconhecer que não há somente um letramento, mas muitos letramentos diferentes. O que isso significa? Assim que deixamos de ver o letramento como um mero conjunto de habilidades para visualizá-lo como práticas em que estávamos ativamente engajados, torna-se óbvio que existem muitas maneiras diferentes de utilizar a leitura e a escrita e que as pessoas estão desenvolvendo novos letramentos o tempo todo.

texto mais associado à dimensão local, relacionado à região em que os alunos vivem, pode ser identificada no texto que tratava de uma tragédia de grande magnitude, cujos responsáveis ainda não foram punidos.

Tal criticidade foi despertada e se manteve até o fim da implementação do projeto de letramento. Kleiman (2001 [1995]) afirma que o *modelo autônomo de letramento* apresenta diversas práticas de letramento como aspectos da cultura, mas também ressaltar implicações das estruturas de poder nas sociedades. Para B. Street:

O modelo ideológico alternativo de letramento oferece uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento, na medida em que elas variam de um contexto para outro. Esse modelo parte de premissas diferentes das adotadas pelo modelo autônomo – propondo por outro lado que o letramento é uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica e neutra, e que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos. (STREET, 2003a, p. 4)

O último texto compreendido pelo que intitulamos de bloco *global* é, assim, uma crônica, artefato trabalhado nas primeiras aulas do *projeto de letramento*. Nossa intenção com a escolha desse texto, como já mencionado, foi a de criar um vínculo dos alunos tanto com o gênero *crônica* quanto com o autor, Luís Fernando Veríssimo, de modo que eles se sentissem efetivos leitores desse tipo de texto, legítimos participantes desse tipo de eventos de letramento.

Antes mesmo de fazer a leitura da crônica, alguns alunos já comentaram que o texto era do mesmo autor da primeira crônica trabalhada. Quando eu perguntei se eles sabiam que tipo de texto era aquele, a resposta foi unânime: crônica. (Nota n. 189, diário de campo, 2016)

A partir disso, podemos inferir que a participação no evento anterior, leitura de crônica, contribuiu para a ampliação de práticas de letramento pela participação em eventos de letramento dessa natureza. Além disso, o percurso desenvolvido neste bloco foi providencial para introduzir as discussões mais ligadas ao bloco que intitulamos de local, sem circunscrever os alunos a tal plano, além de facultar uma visão menos ingênua e meramente opinativa sobre as questões locais.

Durante essa etapa do projeto, foi possível perceber o interesse, ainda que tímido dos alunos pela temática dos textos e inferir que eles dominavam o assunto de que tratavam as crônicas: a relação entre o aproveitamento do tempo e as mudanças dos hábitos alimentares que resultam em maior produção de resíduos sob uma perspectiva literária jornalística mais bem humorada.

Os recursos linguísticos agenciados na produção da narrativa, como a troca de pronomes de tratamento conforme as personagens iam ganhando maior intimidade e a identificação dos turnos de fala pela alternância dos parênteses foram aspectos que precisaram ser explicitados para os alunos, mas eram questões que, de modo intuitivo, eles já haviam percebido. Em situações como essa, surge a oportunidade/necessidade de trabalhar com os conceitos, responsabilidade do professor como *agente de letramento*, já que:

[...] os eventos de letramento exigem a mobilização de diversos recursos e conhecimentos por parte dos participantes das atividades. Isso significa que alguns eventos de letramento voltados para a resolução de alguma meta da vida social criarão, sem dúvida alguma, inúmeras oportunidades de aprendizagem para os participantes, todas elas diferentes entre si, segundo as diferenças existentes entre os indivíduos participantes. Cabe ao professor destacar e sistematizar aqueles aspectos que fazem parte de seu planejamento semestral, anual ou cíclico, tantas vezes quanto forem necessárias, para o aluno adquirir confiança e autonomia com relação ao conteúdo visado. (KLEIMAN, 2007, p. 15-16)

A partir dessas atitudes esperadas pelo professor que trabalha em um projeto de letramento, é possível reconhecer que se trata de um arrezamento do conceito de letramento a suposição de que o trabalho nessa perspectiva é romantizador dos *letramentos locais* e secundariza o papel do professor. O próprio Street nega a romantização dos letramentos e destaca a importância da hibridização entre os letramentos locais e os letramentos globais, ao ressaltar que:

[...] a combinação de local/central que um programa de transformação baseado na abordagem etnográfica poderia desenvolver é bastante diferente da visão romântica do paraíso

“folclórico” a ser deixado puro e impoluto através da interferência urbana ou moderna, como argumentaria a crítica ao “romanticismo”. [...] a pesquisa de caráter etnográfico não sugere que as pessoas sejam simplesmente deixadas como estejam, com base no argumento relativista de que um tipo de letramento é tão bom quanto o outro. Mas também não sugere que as pessoas simplesmente devem “receber” o tipo de letramento formal e acadêmico conhecido pelos responsáveis pela determinação de políticas e que, de fato, muitas delas já terão rejeitado. (STREET, 2003, p.10)

Os eventos de letramento dos quais tomaram parte esses alunos tiveram importante papel no sentido de levá-los a compreender a composição e as regularidades do gênero que estava sendo lido, bem como sua função social e seus propósitos interacionais, sem que, para isso, fosse necessário descrever as partes dos gêneros e suas características de modo descolado da prática social. A. Kleiman afirma:

Diferentemente do que tem sido proposto para o ensino fundamental e, em alguns textos, para o ensino médio, consideramos que, numa instituição que prioriza as atividades analíticas, a elevação do gênero a elemento estruturante do currículo pode resultar na sobreposição de mais um conjunto de descrições metalinguísticas a ser aprendido, em vez de resultar no acréscimo de uma matriz sócio-histórica que guie as ações dos jovens. A diferença nos dois enfoques equivale à diferença existente entre, de um lado, saber conhecer os mapas (conhecimento do gênero) e, de outro, consultar o mapa para ir, de fato, a um lugar (prática social). (KLEIMAN, 2006, p. 33)

Pelo contrário, quando o aluno lê a mesma crônica pela terceira vez, como aconteceu nesse caso, apropriando-se a cada nova leitura de conhecimentos diferentes, em razão em boa medida da intervenção pedagógica do professor, ele acaba compreendendo determinadas características, como a linguagem utilizada, por exemplo, o que não seria possível com uma leitura aplainada do texto. Por meio desses procedimentos metodológicos envolvendo as crônicas de Luís Fernando Veríssimo, esperávamos que os alunos reconhecessem especificidades da crônica que a instituem como tal, bem como sua esfera de circulação,

identificando os suportes em que elas estão publicadas e fazendo uma discussão acerca das condições de produção do gênero crônica. Escreve Kleiman:

Não podemos nem queremos fugir do fato de que a atividade analítica é predominante na escola. Na aula de português, analisava-se a frase na época de auge da gramática como o corpo de conhecimentos sistematizados para o ensino da língua nacional; analisavam-se os recursos da textualidade (como a coesão) nas décadas de 1980 e 1990, época do auge da linguística textual. Já que são as atividades analíticas as que predominam na escola, podemos prever que a notícia, o texto literário, o provérbio do cotidiano, a canção não serão apenas comentados, lidos, cantados, mas serão também ordenados, classificados, analisados do ponto de vista linguístico-discursivo. (KLEIMAN, 2006, p. 33-34)

Quando, em outra aula, surge novamente um novo artefato no gênero crônica, do mesmo autor, os alunos reconhecem naquele novo texto, inclusive, características que já apareciam no primeiro, tanto características do gênero em si, quando do próprio autor (seu tom bem humorado, por exemplo). Kleiman sugere que:

Um dos modos de fazer esse trabalho analítico interessante e, ao mesmo tempo, relevante para o desenvolvimento das capacidades de leitura e compreensão do estudante pode envolver a análise dos recursos linguísticos que são marcos interpretativos no texto, que se tornam salientes pelo papel que desempenham na construção de um sentido global. A leitura do texto que o percebe como um objeto engraçado, irônico, triste, melancólico, impertinente, envolve um exercício analítico que requer perguntas orientadoras por parte do professor, que tem familiaridade tanto com textos do gênero como com recursos de textualidade (estilo, estruturas, propriedades) e que usa esse conhecimento para sua “réplica” ativa, com fins pedagógicos, ou seja, para fazer perguntas mediadoras da leitura que

orientam o caminho de leitores menos experientes. (KLEIMAN, 2006, p. 34)

A expectativa que tínhamos com esse trabalho era ampliar as práticas de letramento do aluno pela participação em eventos que instituem relação no imbricamento de duas esferas, a literária e a jornalística, mais do que propriamente a aprendizagem da constituição formal do gênero. Cabe destacar que, apesar de lermos crônicas e de, possivelmente, os alunos terem se apropriado desse gênero, não foi solicitado a eles que escrevessem crônicas. Aliás, a leitura de textos em determinados gêneros na escola nem sempre pressupõe a produção escrita no mesmo gênero.

Já nas primeiras aulas, surgiu a preocupação de todo professor: quando os alunos iriam escrever? Como os alunos seriam avaliados? Como fechar as notas do bimestre sem avaliação escrita? Em relação à quantidade pequena de produções escritas em comparação com os planejamentos tradicionais, cabe destacar que não se deve forjar oportunidades de escrita para garantir avaliações. As oportunidades de escrita surgem no decorrer do processo e em favor da problematização envolvida no projeto de letramento, e não o contrário. Cabe destacar que *surgimento*, aqui, não pode ser concebido como espontaneísmo ou imprevisto sob nenhuma hipótese. O que se defende antes, em consonância com as discussões de Kleiman (2000; 2007) acerca do ensino de língua materna na perspectiva dos Estudos do Letramento, é que, num ensino que assume a prática social como ponto de partida e de chegada, tanto leitura quanto produção textual oral e escrita tenham como centro a interação efetiva e não protointerações, circunscritas à própria escola, como treino para posterior escrita (KLEIMAN, 2001).

Nas duas atividades de produção realizadas no projeto de letramento, uma na aula onze e a outra na última aula, foram esclarecidos ao aluno-autor os objetivos subjacentes àquelas propostas de trabalho. Desde o início, os alunos tinham clareza de o que, para quem, por que razão e de que modo escreveriam seus textos (GERALDI, 1997)³⁹. Além disso, todos os textos produzidos foram publicizados, em convergência com o que registramos no parágrafo imediatamente anterior. Esse encadeamento só se tornou possível por conta de uma menor quantidade de avaliações escritas e da

³⁹ Temos ciência de que o autor não fundamenta seus trabalhos nos Estudos do letramento; entretanto, optamos por mencioná-lo aqui pela ampla projeção de suas discussões sobre a relação intrínseca entre produção textual e condições de produção especialmente nos documentos parametrizadores de ensino.

contraposição à visão tradicional da produção textual, problematizada por Bunzen:

Dessa forma, o esquema mecânico e autônomo priorizado nas escolas em relação às práticas de leitura e produção de texto não faz com que os alunos se insiram nesse jogo complexo de produção de construção de sentidos. Se defendemos que as práticas sociais e as atividades de linguagem são múltiplas e heterogêneas, restamos (re)pensar nossa prática de letramento escolar, que normalmente enfatiza o UNO e o homogêneo. (BUNZEN, 2006, p. 151)

Outra preocupação recorrente foi evitar a orientação das atividades de produção textual aos moldes de redações, prática evidenciada na primeira seção de análise dessa pesquisa, como adverte Bunzen:

[...] verificamos uma enorme tentativa dos professores e autores de LD de diversificação das atividades de produção de texto. Uma rápida passagem pelos LDs de EM produzidos no início dos anos 1990 mostrará, por exemplo, que os alunos são solicitados a escrever cartas, bilhetes, telegramas, notícias, gráficos etc. No entanto, tal diversidade parece ter sido focada muito mais no enfoque da **estrutura composicional** dos textos do que na diversidade de contextos/situações de produção (cf. Bunzen, 2004b). Em suma, os alunos continuaram a produzir redações para o professor com a estrutura composicional de cartas, notícias e reportagens etc., uma vez que não houve praticamente alteração no contexto de *produção, circulação e recepção*. (BUNZEN, 2006, p. 152-153)

Apesar de não serem leitores frequentes de textos da esfera jornalística, como ficou evidenciado nas entrevistas com os participantes, a notícia sobre o presidente do sindicato de hotéis de Florianópolis que responsabilizou os ambulantes pelo surto de viroses nas praias do norte da Ilha gerou indignação na turma.

Era visível o sentimento de revolta dos alunos em relação à notícia. Eles encararam como absurda a culpabilização justamente dos pequenos

comerciantes, que sequer tem condições financeiras para regularizar sua situação, por um problema tão grande e que tão cedo não terá solução, já que os grandes responsáveis preferem responsabilizar a outrem pelos problemas que causaram. (Nota n. 19, diário de campo, 2016)

A leitura dessa notícia deu início às ações do bloco que intitulado de *local*. Como era esperado, considerando a tradição oral em que os alunos estão imersos, essa facilidade para debater questões polêmicas oralmente não se repetiu quando foi sugerida uma produção escrita, a primeira produção textual prevista no projeto de letramento. Entretanto, ainda que com certa resistência, os alunos se sentiram mais à vontade para produzir um texto para ser publicado em um suporte que eles já conheciam: a página do jornal no *facebook*.

Avisei que eles iriam registrar por escrito a opinião deles em relação à notícia e a maioria reclamou. Disseram que não sabiam como fazer. Foi aí que eu expliquei que seria algo que, possivelmente, eles fazem todos os dias. Bastava escrever um comentário crítico relacionado à notícia na página do jornal. (Nota n. 20, diário de campo, 2016)

Nesse contexto, houve um problema de infraestrutura da escola que exigiu adaptação do planejamento. Não havia internet na sala de aula e a profissional do laboratório de informática havia faltado. Além disso, mesmo que usássemos computador próprio ou abrissemos a sala de tecnologia por conta própria, a rede cedida pelo estado não permite acesso a redes sociais, de modo que, para apresentar a página aos alunos, precisei salvá-la no computador previamente, o que se coaduna às constrições institucionais destacadas logo na primeira seção deste capítulo.

Para sanar as dificuldades decorrentes dessa situação, sugerimos que os alunos produzissem a primeira versão do comentário em sala e, posteriormente, como tarefa de casa, acessassem à página e publicassem seus comentários. Eles deveriam fazer um *printscreen* de suas publicações, salvá-las em seus celulares e apresentá-las na aula seguinte, como demonstramos nas Figuras 1 e 2⁴⁰.

⁴⁰ Os nomes dos alunos foram apagados das imagens para manter o sigilo em relação à identidade dos participantes da pesquisa.

Figura 1: Comentário de DA.

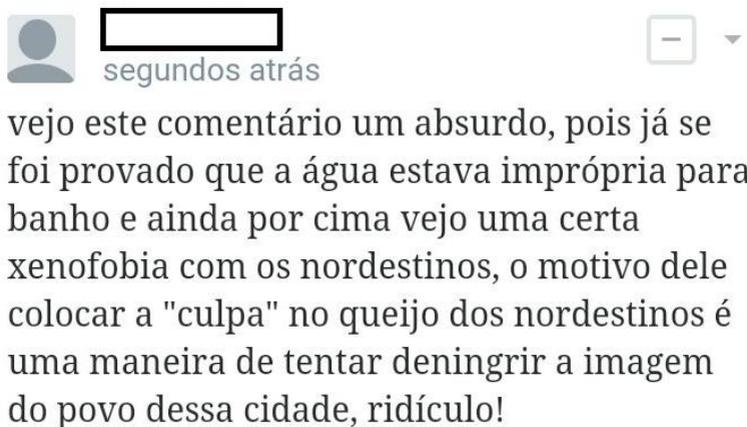


Figura 2: Comentário de RF.



Ainda que se possam observar algumas inadequações de ordem gramatical e ortográfica nos comentários produzidos pelos alunos, cabe ressaltar que eles ainda estavam pouco habituados a formalização com trabalhos dessa natureza. Nesse sentido, vale ressaltar que as orientações feitas aos alunos durante a produção desses textos ocorreram de modo pontual e que a maioria dos alunos não havia terminado de escrever o comentário em sala, resultando em uma versão que não contou com intervenção pedagógica direta. Quando mostraram o comentário em sala, os próprios alunos reconheceram inadequações na escrita, que atribuíram, de certa forma, à falta de atenção à produção:

Quando solicitei que CP lesse o comentário que escreveu a respeito da notícia, ele tentou negociar dizendo que só leria se fosse apenas para mim. No momento da leitura, ele exclamou: “Nossa! Agora que vi! Bagulho todo errado, mano!” (Nota n. 21, Diário de campo, 2016)

Importa explicitar que a orientação dessa atividade não teve contornos de aferição do cumprimento da tarefa escolar exclusivamente, mas de socialização dos posicionamentos destacados via comentário crítico com os colegas do grupo. Além disso, tal atividade foi ponto de partida para que retomássemos e aprofundássemos a discussão acerca das condições de produção desse comentário crítico.

O trabalho com os comentários críticos, ainda, foi ponto de retomada e avanço das discussões que realizadas com ênfase na dimensão local. Quando RF se refere aos ambulantes que vendem queijo coalho como “fornecedores menores”, é possível inferir que ele sai em defesa dos comerciantes, os quais, apesar de trabalharem na irregularidade, não podem ser responsabilizados por um problema maior, proveniente de grandes empresas, que contribuem significativamente aos danos ambientais.

A gente até comenta no facebook nessas páginas de piadas ou nas fotos de amigos, às vezes até briga, mas na página de um jornal eu nunca tinha comentado. Parecia muito sério e eu não escrevo bem. Então escrever um comentário numa página em que todo mundo escreve errado também é uma coisa. Agora comentar na página de um jornal dá um certo medo. (Roda de conversa, agosto de 2016)

Podemos inferir que este participante tem clareza acerca das especificidades inerentes à participação em um evento de letramento, neste caso, a interação por meio do gênero *comentário crítico*, em relação aos demais eventos dos quais toma parte em meios digitais habitualmente, para os quais já parece ter desenvolvidas práticas de letramento convergentes. Independente de estarem apresentados em suporte digital ou em suporte físico, é necessária adequação, atentando para tais especificidades, para as interações por meio de gêneros. Segundo os PCNs (BRASIL – PCNs LP, 1998), espera-se que, no início do Ensino Médio, o aluno esteja apto a interpretar textos em diferentes gêneros que circulem socialmente, para, assim, poder assumir a palavra e produzir textos adequados às práticas de uso da língua em que se

envolve em seu cotidiano. Vale citar, também, a Proposta Curricular de Santa Catarina. Ela prevê que:

A escola precisa ajudar o aluno a construir uma reflexão individualizada (no sentido de certo grau de originalidade, de apropriação) a respeito da realidade que é descrita ou apresentada no universo criado pelos diferentes gêneros textuais. O conhecimento linguístico, o conhecimento de atributos textuais e o conhecimento que já tem do mundo circundante – seja através de experiências diretas, seja através de outros textos que já constituíram fonte de aprendizado – são as bases que permitirão uma determinada formação em leitura [e na produção de textos]. (SANTA CATARINA, 1998, p. 84)

Pela fala de RF, é possível perceber que resgatamos uma prática que os alunos já tinham, em alguma medida, mas a ressignificamos, trouxemos outros propósitos, como sugere B. Street:

Esse tipo de pesquisa [de natureza etnográfica], ao indicar o valor dos letramentos locais e ao auxiliar leitores e observadores a enxergar o que talvez tivessem deixado de ver antes, nos usos cotidianos do letramento por grupos marginalizados em ambientes tanto rurais quanto urbanos, podem parecer exacerbar esses usos locais em detrimento dos letramentos padronizados mais poderosos. Os desenvolvedores olham para esses letramentos locais como sendo simples práticas “folclóricas”, que precisarão ser substituídas para que o desenvolvimento possa avançar, e para que possa ser realizada a promessa de “progresso” – em saúde, empregos, direitos políticos etc. Os etnógrafos do letramento, entretanto, argumentariam que o respeito demonstrado em sua abordagem não deve ser confundido com romanticismo, ou com abordagens “folclóricas”. A abordagem etnográfica não envolve um compromisso simplesmente com o status quo: ao contrário, os pesquisadores mostram-se comprometidos com transformação social – que foi na verdade a raiz de seu engajamento. (STREET, 2003, p. 10)

O objetivo desse conjunto de ações é, portanto, a transformação social, que se dá paulatinamente, à medida que os alunos engajam-se em eventos de letramento que contribuem para a ampliação das práticas de letramento.

Importa destacar que, na sociedade, a leitura de textos da esfera jornalística se dá diretamente do jornal físico ou *online*. Já na escola, muitas vezes, as notícias aparecerem fora de seu suporte original, no livro didático, na apostila ou em cópias xerografadas que o professor leva para a sala de aula, sem relacioná-las ao veículo de circulação de origem. Além disso, esse texto é lido tradicionalmente com o intuito de analisar a linguagem, a estrutura e de interpretar o conteúdo. Isso ocorre não apenas com textos nesses gêneros, mas com outros tipos de textos trabalhados na escola, originários de esferas diferentes. Esse objetivo didático e de avaliação inevitavelmente acaba retirando do texto o seu propósito interacional, o que o caracteriza como prática social.

Nesse sentido, uma preocupação inerente ao trabalho com a prática social está na seleção dos textos, tanto a serem objetos de leitura quanto de produção. Há gêneros que circulam apenas no espaço da escola, como provas, ditados e redações. Porém, também é possível encontrar gêneros de outras esferas, como crônicas, bilhetes, músicas, filmes, reportagens e notícias. Entretanto, esses gêneros diferenciados são utilizados na escola em práticas com fins pedagógicos, que visam uma aprendizagem formal. Então, cabe o questionamento: uma notícia trabalhada em sala de aula necessariamente deixa de ser notícia? Nesse sentido, Kleiman nos tranquiliza:

Se, de fato, o texto de informações recentes ou atuais que fora veiculado pelo jornal aparece 10 anos depois nos bancos escolares, desta vez veiculado pelo livro didático da série, esse texto não pertence mais ao gênero notícia, assim como acontece quando o texto com a notícia está arquivado num álbum de momentos ou recordações, ou quando fica engavetado na mesa do editor. Essa é, porém, uma visão parcial que descreve casos limítrofes da complexa relação entre gênero e ação social. (KLEIMAN, 2006, p. 27)

A autora argumenta que:

Sendo o assunto relevante ou interessante para os alunos, é tão legítimo e interessante ler e comentar gêneros jornalísticos na escola como o é na mesa

do café da manhã, no boteco da esquina ou na banca de jornal. (KLEIMAN, 2006, p. 27)

Reconhecemos que, a despeito de todos os esforços para não artificializar esses usos da língua na sala de aula, na escola, existem formas particulares de *eventos e práticas de letramento* que, muitas vezes, divergem daquilo que acontece e é esperado em ambientes não-escolares. Por outro lado, é interessante que consigamos trazer práticas de leitura e escrita para a escola que se aproximem das condições naturalísticas, sociais, culturais e históricas de produção. Para que o sentido social dos textos não se perdesse, apresentamos, em todas as aulas, o suporte original de publicação daquele gênero, seja ele um livro, uma página da *internet* ou um jornal impresso.

Dadas as características de uma produção escrita resguardada por um projeto de letramento, podemos inferir, e comprovamos na prática, que não é possível desenvolver uma grande quantidade de projetos em um ano letivo. E esse nem deve ser o objetivo, já que a contribuição para a formação dos alunos decorre das atividades de aprendizagem que cada projeto envolve, do convite à participação em eventos de letramento que gestam a possibilidade de ampliação das práticas sociais de uso da escrita, e dos inúmeros conhecimentos que cada aula mobiliza em favor da problemática que orienta o projeto.

Na aula seguinte, realizamos a leitura da reportagem *Mariana: os dramas e a culpa pela tragédia*. Os alunos reconheceram as semelhanças entre o texto desta aula e os lidos anteriormente, especialmente em relação ao conteúdo temático. Gerou, inclusive, a mesma indignação.

Os alunos lembraram do texto da aula anterior. DA comentou “Professora, parece que os ricos nunca são os culpados de nada. Os pobres sempre levam a culpa, sempre pagam o pato. Faz um ano dessa tragédia e ninguém pagou por nada. Por que? Porque é empresa grande”.(Nota n. 22, Diário de campo, 2016)

É possível inferir a partir da fala de DA, que os alunos compreendem de modo crítico a aparente impunidade das grandes empresas, enquanto o cidadão costuma ser culpabilizado pelos problemas ambientais como acúmulo de lixo e proliferação de doenças. Afastamo-nos, portanto, de uma visão neutra do letramento e nos aproximamos de um ponto de vista mais sensível a contextos culturais específicos, como propõe Street:

O argumento sobre os letramentos sociais (Street, 1995) sugere que o engajamento no letramento é sempre um ato social, desde o seu início. As formas em que interagem professores ou facilitadores e seus alunos é sempre uma prática social que afeta a natureza do letramento a ser aprendido e as idéias que os participantes possam ter sobre o processo, em especial os novos aprendizes e sua posição nas relações de poder. Não é válido sugerir que o “letramento” possa ser “dado” de modo neutro, sendo os seus efeitos “sociais” experimentados apenas posteriormente. (STREET, 2003a, p.5)

Observamos que essa prática mobilizou os alunos e fortaleceu a coerência das ações seguintes, previstas no planejamento:

A estratégia para a construção de relações entre as práticas não-escolares e as escolares envolve a observação e a identificação de questões sociais de cidadania, identidade, inclusão, que mobilizam os jovens e que poderão fornecer o eixo temático para os projetos. (KLEIMAN, 2006, p. 31)

Já o objetivo de diferenciar *notícia* e *reportagem*, idealizado no planejamento, mostrou-se uma tarefa mais complicada. Os alunos tomavam esses gêneros por sinônimos. Durante as aulas, foram explicitadas as diferenças entre esses gêneros, mas, quando manuseavam os jornais, os alunos ainda apontavam reportagens como notícias e nomeavam notícias como reportagem. Porém, se questionássemos as diferenças entre ambos, eles sabiam elencá-las.

Para a aula seguinte, a ideia prevista no planejamento era realizar uma mesa-redonda com os professores de Artes, Geografia e Biologia. Entretanto, a professora de Biologia não aceitou o convite para participar do trabalho, pois, segundo ela, sua rotina de trabalho não permitia seu engajamento nesta atividade. As outras duas professoras aceitaram prontamente o convite e consideraram a iniciativa interessante. Propusemos que a atividade fosse realizada no dia de trabalho delas na escola, para facilitar sua vinda. Porém, na semana em que estava prevista a realização da mesa-redonda, a professora de Artes precisou pedir licença de saúde para cuidar do irmão, o que inviabilizaria a realização da atividade naquela semana.

Tendo em vista essa situação inesperada, tínhamos duas opções: adiar a mesa-redonda e aguardar o retorno da professora de Artes ou

fazer adequações no planejamento inicial. Considerando os atrasos na implementação do planejamento por conta da ausência dos alunos e outros imprevistos descritos na subseção destinada à tematização das constrições institucionais – primeira seção deste capítulo –, optamos pela segunda alternativa. Transformamos a mesa-redonda em uma palestra com a professora de Geografia.

Importa registrar que os alunos nunca tinham participado de uma palestra. Então, era possível que, por não estarem familiarizados com esse *evento de letramento*, sentissem algum desconforto diante de uma nova prática, como exemplifica Kleiman:

É possível participar de um evento de letramento sem conhecer os gêneros que aí circulam: por exemplo, sem conhecer as regras de participação numa assembleia, interpelando os integrantes da mesa e tomando a palavra sem ter sido reconhecido pela mesa, mas o custo é alto: a assembleia pode até ser encerrada; nem sempre a intervenção será legitimada; a auto-estima ou confiança do interventor podem sair arranhadas. Daí a importância da familiaridade com a prática social, da posse daqueles saberes que permitem agir numa instituição. (KLEIMAN, 2006, p. 26-27)

Foi, entretanto, uma experiência interessante para todos os envolvidos. A professora de Geografia, mestre em Geografia pela UDESC, analisou a questão do lixo sob uma perspectiva mais ampla, debatendo saneamento básico e infraestrutura das cidades. Foi além, e trouxe a questão do saneamento básico sob uma perspectiva não apenas científica, mas também social, histórica e cultural.

O bairro em que a escola está localizada fica às margens do mar. A professora pediu aos alunos que refletissem sobre o modo como as casas foram construídas: de costas para a praia. Segundo ela, esse modo de construção é reflexo da cultura açoriana, em que o mar significava o trabalho e a sobrevivência da comunidade. As casas eram construídas de costas para o mar e os dejetos eram jogados na areia e na água. Como as pessoas não sabiam o que fazer com os detritos, a melhor alternativa era lançá-los ao mar. Não havia prestígio na praia.

Já as construções atuais valorizam as praias, de modo que ficam de frente para essa paisagem. Tendo isso presente, a professora perguntou aos alunos o que diferencia a beira-mar norte ou a beira-mar continental, localizadas em Florianópolis, da praia próxima à escola.

Seria perfeitamente possível aproveitar a beleza cênica da região, inclusive receber eventos como campeonatos de futebol de areia e vôlei. A professora também questionou: “O que o jovem tem pra fazer em Biguaçu?”. Aproveitar a orla da praia poderia ampliar as opções de lazer para os cidadãos. Bastaria, segundo ela, unir a ação do poder público à boa vontade da população.

Ela explicou que o bairro em que a escola está localizada foi construído a partir do aterro do mangue, que tem lençol freático raso e sofre contaminação direta e indireta. Também relacionou o tratamento de lixo e esgoto à qualidade de vida das pessoas.

Segundo a professora, há escassa iniciativa do poder público em relação ao saneamento básico porque as obras ficariam embaixo da terra. E o que não pode ser visto não recebe votos. Os eleitores preferem obras que ficam em cima da terra, como cobertura asfáltica e pontes.

Ela chamou a atenção para as reclamações que os cidadãos costumam fazer a respeito dos rios e citou o que chamou de “Verão dos horrores” na grande Florianópolis, citando o tema da notícia que os alunos haviam lido, relacionado falta de tratamento de esgoto ao surto de viroses do verão anterior.

Um dos principais problemas que afetam os rios é o assoreamento. Neste processo, ocorre o acúmulo de lixo, entulho e outros detritos no fundo dos rios. Com isso, o rio é capaz de suportar cada vez menos água, provocando enchentes em épocas de grande quantidade de chuvas. É comum que as solicitações feitas pelos moradores sejam para tubular os rios, ou seja, maquiagem o problema em vez de resolvê-lo. A professora argumentou que a primeira medida realmente eficaz é a conscientização da população para que o lixo não seja jogado nos rios. Outra medida é a ação dos governos com projetos de manutenção dos rios, através do processo de desassoreamento dos rios.

Em relação ao aterro sanitário presente no município, principal reclamação quando se discute a respeito da infraestrutura da cidade, a professora rompeu com diversos preconceitos presentes na fala das pessoas. Primeiro, informou que os cidadãos de Biguaçu são isentos da taxa de limpeza urbana cobrada juntamente com o valor do IPTU, em razão dos serviços públicos de coleta, remoção e tratamento ou destinação de lixo ou resíduos provenientes de imóveis. Ou seja, o município recebe uma vantagem em troca de abrigar o aterro sanitário.

Em seguida, a professora desmistificou outra ideia preconcebida a respeito do aterro sanitário. Ao contrário do que os alunos e boa parte dos municípios imaginavam, o aterro sanitário do município foi

construído seguindo os mais rigorosos padrões. Ressaltou, também, que os gases emitidos pelos detritos podem, inclusive, ser usados como fonte de energia.

Em cerca de uma hora, os alunos entraram em contato com conceitos de diversas áreas do conhecimento, partindo de problemas da própria região em que vivem. O trabalho da mesa-redonda, que posteriormente se reconfigurou em palestra, não se restringiu à turma em que o *projeto de letramento* estava sendo desenvolvido. Existem duas turmas regulares no período noturno da escola: a turma em que se deu a pesquisa-ação e mais uma turma de terceiro ano do ensino médio. Essa segunda turma também participou da palestra.

No andamento da palestra e nas aulas seguintes com as outras turmas, foi possível perceber que a turma de primeiro ano entendeu melhor a proposta da palestra, por estar engajada em um processo – o projeto de letramento – maior do que a palestra em si. Como a turma de terceiro ano não fez o mesmo percurso que a outra turma, parecia que os alunos não estavam entendendo boa parte das palavras e da discussão realizada pela professora palestrante. É possível depreender que o trabalho em Língua Portuguesa orientado por *projetos de letramento* e à luz do *modelo ideológico de letramento* é capaz de facultar a ampliação de *práticas de letramento* e, com ela, a ampliação do repertório lexical e dos conhecimentos dos sujeitos envolvidos.

Na aula seguinte à palestra, fizemos a leitura de uma notícia publicada, na mesma semana, no jornal *Biguaçu em Foco*. A ideia inicial do projeto de letramento era conduzir para a leitura de uma notícia que tratasse especificamente do aterro sanitário. Também esperávamos que a notícia fosse recente, a fim de favorecer o engajamento dos alunos e a possibilidade de publicação da carta que os alunos escreveriam. Também ficou evidente no decorrer do processo que culminou na palestra, que o assunto havia se ampliado, de modo que os alunos tinham subsídios para argumentar sobre diversos assuntos compreendidos pela questão geral da ação do homem na natureza e não apenas sobre a situação do aterro sanitário.

Por essa razão, escolhemos uma notícia publicada no mesmo dia em que a palestra foi realizada (cf. Anexo D). A aula de Língua Portuguesa ocorreu no dia seguinte. Fizemos a leitura da notícia e retomamos a discussão empreendida na aula anterior. Foi nítido o avanço dos alunos tratando do assunto. O posicionamento crítico dos alunos era visível e bem diferente da apatia dos primeiros encontros. Nem foi preciso insistir para que falassem.

Com base na leitura da notícia, propusemos uma atividade de produção textual, tendo em vista uma perspectiva social da escrita, como propõe A. Kleiman:

Na perspectiva social da escrita que vimos discutindo, uma situação comunicativa que envolve atividades que usam ou pressupõem o uso da língua escrita — um evento de letramento — não se diferencia de outras situações da vida social: envolve uma atividade coletiva, com vários participantes que têm diferentes saberes e os mobilizam (em geral cooperativamente) segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns. Contrasta essa concepção com a que subjaz às práticas de uso da escrita dentro da escola que, em geral, envolvem a demonstração da capacidade do indivíduo para realizar todos os aspectos de determinados eventos de letramento escolar, sejam eles soletrar, ler em voz alta, responder perguntas oralmente ou por escrito, escrever uma redação, fazer um ditado, analisar uma oração, fazer uma pesquisa. Daí não serem raros os relatos de atividades escolares que envolvem escrever uma carta de reclamação ou reivindicação a alguma autoridade, na qual cada um dos alunos, individualmente, faz a sua própria carta, em vez de unirem os esforços para produzirem coletivamente uma carta assinada por todos os membros da turma ou um abaixo-assinado da comunidade (escola, bairro, cidade) a que pertence a turma. Isso porque, mesmo focando um problema relevante para a cidadania e para a vida cívica, não era a resolução do problema — conseguir que o governo atendesse à reivindicação — o objetivo da atividade, mas, simplesmente, a aprendizagem do gênero carta argumentativa ou reivindicatória. (KLEIMAN, 2005, p. 5)

Quando propusemos a produção coletiva de uma *carta aberta*, comentando a notícia, informamos que essa carta seria enviada ao jornal. Fomos produzindo a carta juntos. Todos expuseram suas ideias e ponderavam a respeito do que deveria ser mantido ou retirado. Em um momento, por exemplo, uma das alunas questionou se seria colocado o nome de todos os alunos na carta. Foi quando CP interveio:

Não, não. É muito nome pra botar no jornal. No jornal, cada pedacinho vale dinheiro. Se a gente mandar muita coisa, eles não vão querer colocar. (Nota n. 23, diário de campo, 2016)

Durante todo esse processo, os alunos refletiam sobre o melhor modo de organizar suas opiniões no texto. Estavam preocupados com a clareza e a objetividade, mas também com a argumentação. Foi possível perceber que os alunos se mostraram mais atentos às convenções da escrita em função do objetivo pretendido. Ficou nítido que eles estavam preocupados em apresentar ao público-alvo de sua produção, os leitores de jornal e, antes deles o editor, que poderia ou não publicar a carta, um texto bem escrito, claro e conciso.

O trecho que escrevemos tratando da orla da praia foi suprimido por conta do espaço. (Diário de campo, 2016)

Na mesma noite, enviei a carta ao editor do jornal, ainda que acreditássemos ser pouco possível que a produção fosse publicada, pois a *carta do leitor* é um texto que não aparece muitas vezes nesse jornal, especificamente. Entretanto, contávamos com o fato de que talvez interessasse ao editor do jornal a fala de potenciais leitores. Escreve Bunzen:

[...] ao escrever um texto para um jornal impresso, não criam o gênero, mas apropriam-se de um projeto de texto constituído historicamente. [...] Assim fazendo, renovam o texto em determinado gênero com uma nova temática, um estilo de autor (que, no caso de autoria coletiva, envolve o estilo do próprio jornal), uma expectativa interlocutiva específica (quem são os possíveis leitores desse jornal) etc. (BUNZEN, 2006, p. 156)

Ao contrário do que imaginávamos, a carta foi publicada. Aliás, o editor apresentou, inclusive, o texto do e-mail que enviamos ao jornal (cf Anexo E).

Essa situação pode servir de incentivo a outros professores que, porventura, estejam receosos em oferecer contribuições derivadas de uma ação pedagógica a diferentes meios de publicização, a exemplo do jornal, por conta da frustração possível caso a produção não seja publicada.

Os alunos não esperavam que a carta fosse publicada. Quando entramos em sala com o jornal em mãos e contamos da publicação do

texto, eles ficaram eufóricos, disputavam o jornal para ler o texto em meios a gritos e risadas. DA foi um dos que mais comemorou:

Cara! Não acredito! Tem que pegar esse jornal aí e fazer um quadrinho. A 113 está famosa. Olha só! Colocaram tudinho. Tem um errinho de digitação aqui. Ai que orgulho! (Nota n. 24, diário de campo, 2016)

Na roda de conversa realizada após a implementação do projeto de letramento, foi possível confirmar essa impressão de que o processo promoveu o empoderamento dos sujeitos envolvidos. De acordo com Schiavo e Moreira, empoderamento:

Implica, essencialmente, a obtenção de informações adequadas, um processo de reflexão e tomada de consciência quanto a sua condição atual, uma clara formulação das mudanças desejadas e da condição a ser construída. A estas variáveis, deve somar-se uma mudança de atitude que impulse a pessoa, grupo ou instituição para a ação prática, metódica e sistemática, no sentido dos objetivos e metas traçadas, abandonando-se a antiga postura meramente reativa ou receptiva. (SCHIAVO; MOREIRA, 2005, p. 59)

A fala de RF é emblemática, nesse sentido:

Esse trabalho que a professora fez de chamar outra professora, de mexer com jornal, eu nunca tinha feito. Mas o mais legal mesmo foi botar o nosso texto no jornal. Vou poder dizer para os meus filhos, meus netos, que alguma coisa que eu fiz já saiu no jornal. E outra, hoje eu olho para a cidade e vejo todas aquelas coisas que a gente discutiu em sala. E eu tenho a resposta pra elas. Eu tenho ideias pra mudar as coisas que estão erradas na minha rua. E eu só comecei a prestar atenção e falar sobre isso depois das aulas. (Roda de conversa; agosto de 2016)

A partir da mudança de perspectiva dos alunos ao longo do processo, percebemos o caráter transformador do projeto de letramento:

É importante salientar que a efetivação dessas práticas no contexto escolar vai depender das possibilidades e interesses de cada educando.

Numa turma, por exemplo, de alunos com avançada idade, o interesse pela leitura e escrita está orientado por propósitos bem específicos: escrever para um filho, solicitar um serviço, reivindicar um direito, fazer uma reclamação, ler uma conta a pagar, ler a bíblia etc. Já numa turma de jovens, o grande interesse é pelas práticas que abrem portas para o trabalho ou para capacitação profissional, incluindo-se também o desejo de um dia participar de cursos universitários. Nesse grupo, as práticas de letramento que favorecem a consciência política mostram-se muito significativas, na medida em que desenvolvem o senso crítico e a vontade de participar e se engajar em causas sociais, funcionando também como um recurso que eleva a auto-estima de alunos que, dada a extrema pobreza em que vivem, não acreditam na vida ou na possibilidade de participar dos bens sociais materiais e intelectuais. Programas de letramento, nesse sentido, assumem um caráter transformador. (OLIVEIRA, 2009, p. 15-16)

É possível perceber que, agora, os alunos se veem aptos a pensar sobre notícias publicadas em jornais e opinar a respeito delas usando a linguagem escrita. Portanto, fica evidente que o desenvolvimento de práticas converge com a participação nesse tipo de evento de letramento e que houve um passo em direção à função social emancipadora da escrita, como propõe A. Kleiman:

A escrita tem também para esses grupos uma função social emancipadora (ou, ainda, obstacularizadora) no sentido de que é seu conhecimento o que abre e fecha as portas de acesso para os melhores empregos e permite-lhe ou impede-lhe de lidar com a burocracia das instituições urbanas: a escola, o posto de saúde, a previdência. (KLEIMAN, 2000, p. 226)

A autora estabelece dois contextos distintos, que influenciam diretamente no sucesso ou fracasso da aprendizagem:

Ou seja, dois contextos diferentes emergem segundo as expectativas, atitudes e ações dos participantes: um **contexto do fracasso**, em que o aluno é um coitado, um aluno carente, um

revoltado, em qualquer caso, um não-leitor cego às possibilidades de comunicação da palavras escrita; o outro, um **contexto de aprendizagem** em que as identidades do leitor e ou de **aprendiz bem-sucedido** vão sendo construídas na interação, nas perguntas que são feitas e respondidas com sucesso pelo aluno [...]. (KLEIMAN, 2006, p. 25)

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, a avaliação precisa configurar-se como uma ação contínua e cumulativa. Além disso, é necessário que os aspectos qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos. Desse modo, deve-se valorizar o desenvolvimento alcançado pelos estudantes ao longo do processo de escolarização e não apenas suas notas em provas ou trabalhos.

A atribuição de nota em si não é um problema, pois as escolas, de um modo geral, costumam adotá-la. Na avaliação formativa, porém, ela não ocupa lugar de destaque. Em vez disso, ganha prioridade a prática de examinar a aprendizagem ao longo das atividades realizadas em sala de aula: produções, comentários, apresentações e trabalhos em grupos. Desse modo, reforça-se o elo entre o ensino e a aprendizagem e enfatiza a postura do professor como corresponsável pelo processo. Escreve Kleiman:

A verdadeira pedagogia de projetos se pauta pela capacidade básica do homem de analisar e se adequar às situações e de criar contextos e respostas contextualizadas e, esperamos, no caso do contexto escolar, corajosas e realistas. (KLEIMAN, 2006, p. 33)

Muitas vezes, a avaliação formativa é vista como oposta à avaliação tradicional, somativa ou classificatória. Esta é caracterizada por acontecer geralmente ao final de um programa, com o único objetivo de definir uma nota ou estabelecer um conceito, a fim de determinar se os estudantes aprenderam ou não e ordená-los. Entretanto, as duas formas de avaliação não são opostas, mas têm diferentes finalidades. A avaliação somativa pode ser mais eficiente para elencar os alunos pela quantidade de conhecimentos que eles dominam, como no caso do vestibular ou de outros concursos, por exemplo. Já a avaliação formativa é mais adequada ao cotidiano da sala de aula, uma

vez que atrelada aos objetivos que movem a própria ação (FREITAS et al, 2004).

Para Libâneo (2004, p.253), a avaliação deve ter caráter de diagnóstico e processual, pois ela precisa ajudar os professores a identificarem aspectos em que os alunos apresentam dificuldades. Entendemos, nesse sentido, a sala de aula como “um espaço de circulação e negociação de significações entre alunos em interlocução com seus professores, uma vez que o conhecimento escolar é nada mais do que uma construção coletiva” (BUNZEN, 2010, p. 5). Por isso, acreditamos que a avaliação traz consigo um compromisso de mudança social e política, já que serve a um projeto de sociedade pautado pela cooperação e inclusão, em detrimento da valorização da competição exacerbada e da exclusão.

Assim, ao final de cada aula, houve uma avaliação acerca dos avanços e dificuldades identificados ao longo das ações desenvolvidas no bojo deste projeto, a fim de realizar mudanças no percurso de atividades planejado, bem como no modo como essas atividades se constituíram. Para tal, contamos com a participação ativa dos alunos nesse processo, na medida em que se esperava que eles agenciassem conhecimentos e recursos linguísticos para responder a uma situação-problema da sociedade.

Discutimos, ao longo da análise das ações empreendidas, que a escola, como outras instâncias sociais, é uma instância de letramento, como aponta Kleiman:

[...] a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente percebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 2001 [1995], p. 20).

Tendo em vista as características particulares dessa instituição, como as práticas que aí ocorrem, o letramento que ocorre na escola costuma ser intitulado letramento escolar, entendido como:

[...] um conjunto de práticas socioculturais, histórica e socialmente variáveis, que possui uma forte relação com os processos de aprendizagem formal da leitura e da escrita, transmissão de conhecimentos e (re)apropriação de discursos. (BUNZEN, 2010, p. 2).

Por isso, reafirmamos a responsabilidade da escola como espaço de transformação social e também de resistência:

Os processos educativos que reproduzem as desigualdades sociais pressupõem um aluno passivo, alienado, sem chance de desenvolver seu senso crítico, sem oportunidade de estabelecer suas próprias relações e construções nas práticas de aprendizagem. As teorias críticas, de outro lado, propõem a resistência de alunos e professores para transformar a realidade educacional. E as abordagens que observam o microcosmo da sala de aula oferecem evidências de alunos e professores que resistem de maneira criativa para transformar essa realidade, dentro dos limites que as instituições normativas permitem. O projeto interdisciplinar de caráter colaborativo pode vir a se constituir num instrumento para a resistência e a transformação. (KLEIMAN, 2006, p. 36)

Ao final do projeto de letramento, esperava-se que as práticas de letramento dos alunos fossem ampliadas, corroborando assim tal caráter transformador. Para isso, entendemos que não se deve tomar o modelo ideológico de letramento como absoluta denegação da relevância da erudição, da escolarização, dos conceitos científicos, incluindo os aspectos linguísticos. O próprio Street (2000; 2003; 2010) registra a preocupação com movimentos de gaseificação do conceito de letramento que acabam comprometendo sua importância:

Se, por um lado, muitos educadores e idealizadores de políticas vêem o letramento como sendo uma habilidade meramente neutra, igual em qualquer lugar e a ser distribuída (quase que injetada em alguns discursos baseados em idéias médicas) para todos em iguais medidas, o modelo ideológico reconhece que as decisões políticas e em educação precisam estar baseadas em julgamentos prévios sobre que letramento deve ser

distribuído, e por quê. Assim sendo, a pesquisa de caráter etnográfico não sugere que as pessoas sejam simplesmente deixadas como estejam, com base no argumento relativista de que um tipo de letramento é tão bom quanto o outro. Mas também não sugere que as pessoas simplesmente devem “receber” o tipo de letramento formal e acadêmico conhecido pelos responsáveis pela determinação de políticas e que, de fato, muitas delas já terão rejeitado. “Fornecer” esse tipo de letramento formalizado não levará à atribuição de poder, não facilitará novos empregos e não gerará mobilidade social. (STREET, 2003, p. 10-11)

Ao final da implementação do projeto, podemos afirmar que, a despeito de todas as restrições institucionais e do histórico de fracasso escolar dos alunos, é possível desenvolver ações de ensino que ampliem as práticas de uso da língua desses sujeitos e facultem imersão mais efetiva deles na cultura escrita.

Para isso, no trabalho com alunos que têm uma história de dificuldades de aprendizagem no contexto escolar, o(s) professor(es) não deve(m) abrir mão da responsabilidade de levar a termo um planejamento teoricamente ancorado, tampouco da intervenção pedagógica. Pelo contrário, deve-se atentar para a realidade exclusão em instituições orientadas para a inclusão, a exemplo da escola, que muitas vezes negam aos alunos o direito de permanecerem aprendendo, porque focalizam suas ações na formação pragmática, orientada para a inserção social miúda, periférica e marginal e secundarizam a centralidade que a escrita precisa ter, dada a centralidade que também ela, a escrita, ocupa neste modo de organização social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo focalizou a imersão na cultura escrita por alunos de 1º ano de Ensino Médio oriundos de um programa ocupado com equiparação idade/série e a continuidade escolar desse processo. Por isso, descrevemos analiticamente as implicações de um processo de ensino para a participação em eventos de letramento e para a ampliação das práticas de letramento e imersão na cultura escrita desses alunos.

À luz dessa focalização, filiamo-nos teoricamente aos Estudos do Letramento, contemplando conceitos de *práticas e eventos de letramento*, *modelos autônomo ideológico de letramento*, bem como as relações entre *letramentos dominantes* e *vernaculares* e os universos *global* e *local*, sempre refletindo acerca das implicações desses conceitos para o ensino escolar.

Nessa tentativa de entendimento, desenvolvemos ações com foco na participação em *eventos de letramento*, movidas pelo compromisso de contribuir para o processo de imersão dos alunos na cultura escrita, organizadas em um *projeto de letramento* (KLEIMAN, 2000). Essas ações visaram contribuir para a ampliação dos usos sociais da escrita pela reflexão sobre a relação entre a sociedade, natureza e homem na contemporaneidade, tendo como norte a resposta à seguinte questão de pesquisa: **Como empreender um processo de caráter escolar que faculte participação em eventos de letramento e a ampliação das práticas de letramento e imersão na cultura escrita por alunos oriundos de um programa de correção de fluxo?**

Resgatamos, também, em linhas gerais, a história de escolarização dos participantes deste estudo e (re)conhecemos, por meio das entrevistas, os eventos de letramento dos quais esses sujeitos tomavam parte nas esferas extraescolares. A partir dessas informações, ponderamos a respeito das implicações da dimensão extraescolar e da história de escolarização para a implementação de uma ação escolar comprometida com a imersão dos sujeitos na cultura escrita.

A análise dos dados com os quais dialogamos ao longo desta dissertação ratifica, em nosso entendimento, que os programas ocupados com a equiparação idade/série tendem a criar uma realidade de exclusão, refletida nas ações encadeadas nas propostas pedagógicas que preconizam, algumas vezes, ações de natureza pragmática, orientada para a inserção social periférica e não para imersão efetiva na cultura escrita e ampliação das práticas letradas. Tomamos como exemplo emblemático da história de escolarização desses participantes o projeto que eles mesmos intitularam de “hortinha”, um conjunto de ações ditas

interdisciplinares que, na realidade, acabam por tangenciar a importância da escrita.

Durante a implementação do projeto de letramento em tela, foi possível compreender o modo pelo qual as práticas de letramento reverberaram na participação nos eventos de letramento propostos em sala de aula. Também foi possível reconhecer, sobremaneira, as contribuições do processo realizado na pesquisa para nossa formação docente ou, por outra, como *agente de letramento*. Apesar das restrições institucionais, descritas neste estudo, entendemos que é possível desenvolver ações de ensino comprometidas com a ampliação das práticas de uso da língua e promover mudanças dentro e fora do contexto escolar ao mesmo tempo em que lutamos por condições mais dignas para realizarmos nosso trabalho.

Essa perspectiva de trabalho com a leitura e a escrita se afasta das práticas apontadas no *modelo autônomo* de letramento. Pelo contrário, evitamos a dissociação das dimensões social e política nas práticas de leitura e escrita e problematizamos a responsabilização do aluno pela situação de fracasso escolar. Trabalhamos a partir do reconhecimento de que a escola tem funções que só ela, principal agência de letramento, pode desempenhar como espaço de transformação social e ressignificação de subjetividades, e não de neutralidade e uniformidade.

Desse modo, reconhecemos que o domínio de instrumentos culturais e o conhecimento sistematizado não retiram do letramento as suas implicações ideológicas, mas consideramos a heterogeneidade da escola e evitamos a hierarquização entre os modos de lidar com a escrita, na tentativa de relacionar diretamente leitura e escrita às práticas sociais. Também é possível compreender no projeto de letramento em tela prevalência do trabalho com letramentos dominantes pela compreensão de que o compromisso da escola, tal qual defendem os Estudos do Letramento, é com a ampliação das práticas de uso da escrita, na tensão entre o que local e o que é global.

Cabe destacar, finalmente, o que nos parece imperativo nos trabalhos via projetos de letramento: a prática social como ponto de partida e de chegada. Essa perspectiva de trabalho inviabiliza, na origem, um trabalho alinhado ao ensino tradicional e ao relativismo, objeto de crítica contemporaneamente justamente em razão do esvaziamento do papel da escola.

Outro aspecto que convém destacar do trabalho via projetos de letramento é o reforço ao convite à interdisciplinaridade, a qual demanda mais do que nunca um trabalho genuinamente coletivo, em que não são forçados pontos de articulação entre os diferentes componentes

curriculares, mas, sim, que tais pontos de articulação emergem da prática própria prática social e dos artefatos escritos que instituem relação entre os sujeitos. Além disso, ainda sobre um trabalho que se queira verdadeiramente interdisciplinar, cabe ter presente que o que aproxima e articula as ações que se dão no seio escolar não são os gostos, as preferências, as certezas das formações iniciais de cada profissional, mas, constituídos por um processo de formação constante, que não secundariza a especificidade de cada componente curricular, o desejo de também continuamente contribuir para a consecução de um percurso de formação enriquecedor para os alunos. Isso porque, necessariamente o que garante a coletividade, que está na base, pelo menos em tese, da escola, é o planejamento de todos e de cada um dos profissionais que atuam nas instituições escolares orientado para os sujeitos, para garantir-lhes condições de reflexão aguda sobre a dinâmica social que os envolve e os constitui, mas sobre a qual também é possível se incidir, o que não se dá certamente em sociedade urbano-industriais sem a imersão na cultura escrita.

REFERÊNCIAS

- BARTON, David. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. Oxford: Blackweell, 2010 [1994].
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local Literacies**: reading and writing in one community. Londres: Routledge, 1998.
- BARTON, David; et al..**Literacy, Lives and Learning**. London: Routledge, 2007.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Org.) **Situated literacies**. London: Routledge, 2000a.
- BAYNHAM, Mike. **Literacy practices**: investigating literacy in social contexts. London: Longman, 1995.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo. Global, 2004.
- BUNZEN, Clécio. O antigo e o novo testamento: livro didático e apostila escolar. Ao pé da letra. **Universidade Federal de Pernambuco**, v. 3.1. p 35-46, dezembro, 2001.
- _____. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; GRANDE, P. (Orgs.). **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 99-120.
- CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Letramento: um conceito em (des)construção e suas implicações/repercussões na ação docente em língua materna. **Fórum Lingüístico**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 1-15, jul./dez. 2009.
- CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; CORREIA, Karoliny; MOSSMANN, Suziane. Escrever na universidade: um convite a novos olhares. In: OLIVEIRA, Roberta Pires; NUNES, Zilma Gesser (Orgs.) **Letras Português na EaD**: tão longe, tão perto. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2012. p. 145-167.

CERUTTI-RIZZATTI, M.E; ALMEIDA, K. C. **Identidade, subjetividade e alteridade nas relações entre os universos global/local e letramentos dominantes/vernaculares.** Florianópolis, 2013. Mimeo. Aceito para publicação pela PUCMinas.

CERUTTI-RIZZATTI, M.E.; MOSSMANN, S. S.; IRIGOITE, J. C. S. Estudos em cultura escrita e escolarização: uma proposição de simpósio entre ideários teóricos de base histórico-cultural na busca de caminhos metodológicos para pesquisas em Linguística Aplicada. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 48-58, jan./mar. 2013.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Bookman, 2. ed., 2004.

FREITAS, Luiz Carlos et. al.. **Avaliação educacional:** caminhando pela contramão. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009 [2004].

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto.** São Paulo: Cortez, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro, 2005.

GEE, James Paul. A strange fact about not learning to read. In: _____. **Situated language and learning:** a critique of traditional schooling. London. Routledge, 2004, p. 7-37.

GERALDI, João Wanderley. Portos de Passagem. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993 [1991].

_____. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos.** São Paulo: Cortez, 1997.

GIROTO, Cláudia Regina M.; BERBERIAN, Ana Paula; SANTANA, Ana Paula. Saúde, educação e educação especial: princípios e paradigmas norteadores das práticas em saúde no contexto educacional inclusivo. In: GIROTO, C.R.M.; DEL-MASSO, M.C.S.; MILANEZ, S.G.C. (Orgs.). **Serviços de Apoio em Educação Especial:** um olhar para diferentes realidades. São Paulo: Cortez. No prelo.

HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Orgs.). **Situated literacies.** London: Routledge, 2000.

HEATH, Shirley Breath. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: DURANTI, A. (Ed.) **Linguistic anthropology: a reader**. Oxford: Blackwell: 2001 [1982].

KLEIMAN, Angela B. (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática da escrita**. Campinas, SP: Mercado dos Letras, 2001 [1995].

KLEIMAN, A. B. & MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1999.

KLEIMAN, A. (Org.) **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas (SP): Pontes, 1999 [1989].

_____. Os usos sociais da escrita e a educação inclusiva no Brasil. **II Seminário Internacional Sociedade Inclusiva - Palestras**, p. 84-101, 2001a.

_____. Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F (Orgs.). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 75-91.

_____. Letramento no local de trabalho: o professor e seus conhecimentos. In: OLIVEIRA, M. do S.; KLEIMAN, A (Orgs.). **Letramentos múltiplos**. Natal/RN: UDUFRN, 2008. p. 17-37.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul (RS), v.32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242/196>>. Acesso em: 10 mai. 2016.

_____. Projetos de letramento na educação infantil. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <www.unitau.br/caminhosla>. Acesso em: 29 jun. 2016, p. 1-10.

_____. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, SP: CEFIEL/IEL/UNICAMP, 2005. (Coleção Linguagem e letramento em foco. Linguagem nas séries iniciais). Disponível em: http://www.antigomoodle.ufba.br/file.php/10203/Textos/preciso_ensinar_letramento-Kleiman.pdf Acesso em: 10 jun. 2016.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. 1. ed. 3. impr. São Paulo: Ática, 2008 [1995].

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira da Educação**, n. 27, set./out./nov./dez. 2004.

MENDONÇA, Márcia; BUNZEN, Clácio (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O Desafio do Conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 2ª ed. SP: HUCITEC/ RJ: ABRASCO, 1993.

MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 2004. Petrópolis, Vozes.

OLABUENAGA, Jose I. Ruiz; ISPIZUA, Maria Antonia. **La descodificacion de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa**. Bilbao: Universidad de Deusto, 1989.

OLIVEIRA, M. do S.. Projetos: uma prática de letramentos no cotidiano da professor de língua materna. In: OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela B. (orgs.). **Letramentos Múltiplos**: agentes, práticas, representações. Natal, RN: EDUFRN, 2008.

_____. Gêneros textuais e letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010.

PEDRALLI, Rosângela. **Na tessitura de encontros via escrita**: vivências de mulheres em espaço escolar na EJA. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

_____; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Evasão escolar na educação de jovens e adultos: problematizando o fenômeno com enfoque na cultura escrita. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 771-788, 2013.

RIBEIRO, V. M. (Org.) **Letramento no Brasil**. Reflexões a partir do INAF 2001. 2 ed. São Paulo: Global, 2004.

RIBEIRO, V. M.; LIMA, A. L.; BATISTA, A. A. (Orgs.). **Alfabetismo e letramento no Brasil**: 10 anos do Inaf. São Paulo: Autêntica, Ação Educativa, 2015.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** formação integral na educação básica. Santa Catarina: SED, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. SP: Autores Associados, 1992 [1983].

SCHIAVO, Márcio R.; MOREIRA, Eliesio N. **Glossário social.** Rio de Janeiro: Comunicarte, 2005.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: CUP, 1984.

_____. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento.** Teleconferência Brasil sobre o letramento, outubro de 2003.

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e autoria: uma proposta para contornar a dicotomia oral/escrito. **Revista da ANPOLL**, Campinas, n. 18, p. 127-141, 2005.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** São Paulo: Cortez, 1985.

TOMAZONI, Eloara. **Produção textual na disciplina de Língua Portuguesa:** concepções de professores de terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental nas escolas da rede estadual de Florianópolis, SC. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: UFSC, 2012.

VYGOTSKI, L. S.. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: _____. **Obras escogidas.** Madrid: Visor Distribuciones. (Trabalho original publicado em 1995 [1931]).

VOLÓSHINOV, Valentin Nikoláievich. **El Marxismo y la filosofía del lenguaje** [tradução Tatiana Bubnova]. Buenos Aires: Ediciones Godot, 2009 [1929].

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXOS

ANEXO A – PROCESSO DE TRAMITAÇÃO NO CEP. (A PESQUISA SÓ SERÁ PUBLICADA APÓS A APROVAÇÃO)

The screenshot displays the 'Plataforma Brasil' web interface. At the top, the browser address bar shows the URL: `aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/visao/pesquisador/gerirPesquisa/gerirPesquisaAgrupador.jsf`. The main content area is divided into several sections:

- ÁREA INICIAL:**
 - Versão: 3
 - CAAE: 58989716.6.0000.0121
 - Submissão em: 14/11/2016
 - Instituição Proponente: Centro de comunicação e expressão
 - Situação da versão do Projeto: Em Apreciação Ética
 - Localização atual da Versão do Projeto: Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
 - Patrocinador Principal: Financiamento Próprio
- Comprovante de Receção:** PRL_COMPROVANTE_RECEPCAO_704584
- DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA:**
 - Versão em Tramitação (PO) - Versão 3
 - Processo de Passar (PO) - Versão 3
 - Caricula dos Assistentes
 - Documentos do Projeto
 - Comprovante de Receção - Submissão 6
 - Declaração de Instituição e Intelectual
 - Falta de Roteiro - Submissão 6
 - Informações Básicas do Projeto - Subm
 - Outros - Submissão 6
 - Projeto Detalhado / Brochura Investigad
 - Recurso Arquivado pelo Pesquisador - S
 - TCLE / Termos de Assentimento / Justif
 - Apreciação 6 - Universidade Federal de Sa
 - Projeto Completo
- LISTA DE APECIAÇÕES DO PROJETO:**

Apreciação #	Pesquisador Responsável #	Versão #	Submissão #	Modificação #	Situação #	Exclusiva do Centro Coord. #	Ações
PO	Rosângela Pedra	3	14/11/2016	16/11/2016	Em Apreciação Ética	Não	 

The interface also features a 'COORDENADOR' stamp in the top right corner and a Windows taskbar at the bottom showing the system time as 21:12 on 16/11/2016.

ANEXO B – DIAGRAMA INTEGRADO PARTES I E II





Fonte: Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013).

ANEXO C – LETRA DA MÚSICA PASSARINHOS

Passarinhos (Part. Vanessa da Mata)

Emicida

Desarticulação de robô conversivo
 Comunicado e pensativo
 Machucado aos tantos crises
 Enfiado com essas motivações

Amados, efêmeros
 E carne anticonsumidos
 Acarnados entre discos e livros
 Indefinidos

Tua que o sol se pra um rio melhor
 Eu vou esperar, tá vir na ponta era
 O céu clama e vem calor e é só
 O que sobrou de nós é o quê já era
 Em colapso o planeta pra tanta mentira
 Aumenta o lá de quem sente muito
 Agradece via, o são dentro, então a gente cria
 E no meio disso tudo
 Não tem

Passarinhos
 Sobito a não cispositos
 A ache um nono
 Nem que seja no peto um do outro
 Passarinhos
 Como a não cispositos
 A ache um nono
 Nem que seja no peto um do outro

Lá lá, lá lá, lá lá
 Lá lá, lá lá, lá lá
 Lá lá, lá lá, lá lá
 Lá lá, lá lá

A Babilônia e ciza e nem ai sei
 Meu melhor amigo tem sido o som, oi
 Tanto calma lembra Amigação, oi
 Balço, vai não sou um urso, não
 Cissas são aora as montas, pesasso nosense
 Comandação em lá, que ninguém vence
 Pensa num formulário, lá má
 Quando pessoas vivem coisas, ceogezos vivem degaus

No se que as coisas lá lá
 Cienem, ciza e a pouco, esse materia nem pro canção
 Era melina, não e poução
 Alfinho queria queima do são o canção
 Canas em profusão, contação
 Aqui em escassez, nem na nossa vez
 Assimão, não nem na nossa
 Muitos fazem lá e o que resta pro ciza?
 Escorrem qual vinera lá má
 Pois somos lá lá

Estações com seu estilo

OUÇA GRÁTIS

Boone Oranges, Gua... 293*

EMICIDA

BLACK NOVEMBER / NETSHOES

R\$ 189,00	R\$ 47,41	R\$ 166,00
R\$ 94,91	R\$ 138,91	R\$ 281,90
R\$ 212,41	R\$ 130,00	R\$ 66,41
R\$ 120,11	R\$ 226,91	R\$ 142,41
R\$ 128,91	R\$ 142,41	R\$ 94,91

Fonte: <https://www.vagalume.com.br/emicida/passarinhos-part-vanessa-da-mata.html>>acesso em 10 de março de 2016.

ANEXO D – NOTÍCIA PUBLICADA NO JORNAL BIGUAÇU EM FOCO

8 GERAL Terça-feira, 12 de Julho de 2016 **BIGUAÇU**

“Trapalhada” em obra do esgoto provoca danos a moradores do Rio Caveiras

Já o bairro Bom Viver quer solução definitiva para o “Esgotão” do rio Carolina



Marcelo Alves mostra estado da boca de lobo no serviço Salum Silva, no Rio Caveiras. (Foto: JBFoco)



Serviço Salum Silva. Problemas com rede pluvial entupida. (Foto: JBFoco)



Hamilton Pedro Rodrigues solicita solução para o rio Caveiras. (Foto: JBFoco)

Atualmente Biguaçu vem recebendo instalação da rede de coleta de esgoto pela Casan, mas para os moradores da servidão Salum Silva, situada no bairro Rio Caveiras, não ficou totalmente satisfeita uma verdadeira dor de cabeça. É o que reclama o professor Marcelo Alves, 46, morador no final da cidade servida. “Mes (a Casan) instalaram a nova rede de esgoto, mas acabaram interrompendo a rede pluvial da nossa rua. O resultado disso é que não pode chover para

raldo aqui ficar alagado porque a água simplesmente não tem mais escoamento”, observa Marcelo. “A gente pede uma solução para esse problema”, cobra.

BOM VIVER

Hamilton Pedro Rodrigues, 65, dono do bar situado ao lado do rio Carolina, no início da rua João Luiz Duarte, entrada do bairro Bom Viver, Biguaçu, cobra uma solução definitiva para esse rio que faz a divisa dos municípios de Biguaçu

e São José. “Esse rio é um esgoto e ninguém aguenta mais tanto mau cheiro. A gente já pediu que esse rio fosse tubulado, mas até agora nada foi feito. Já cobrei dos vereadores do nosso bairro, o Wilson e o Maneca, mas não fizeram nada. Até quando vamos conviver com tanto mau cheiro e enchentes aqui no Bom Viver?”, reclama Hamilton.

A comunidade pede que o rio seja fechado com tubulação, inclusive servindo para a abertura de um calçadão.



MARMORARIA CONCEIÇÃO

Tudo em mármore e granito natural e importado

Fone: (41) 3243-2842 / 3243-5642 www.marmorariaconceicao.com.br
Rua Venâncio Viana, 1443 - Rio Caveiras - BR 101 - Km 196 - BIGUAÇU SC
CEP 88160-000



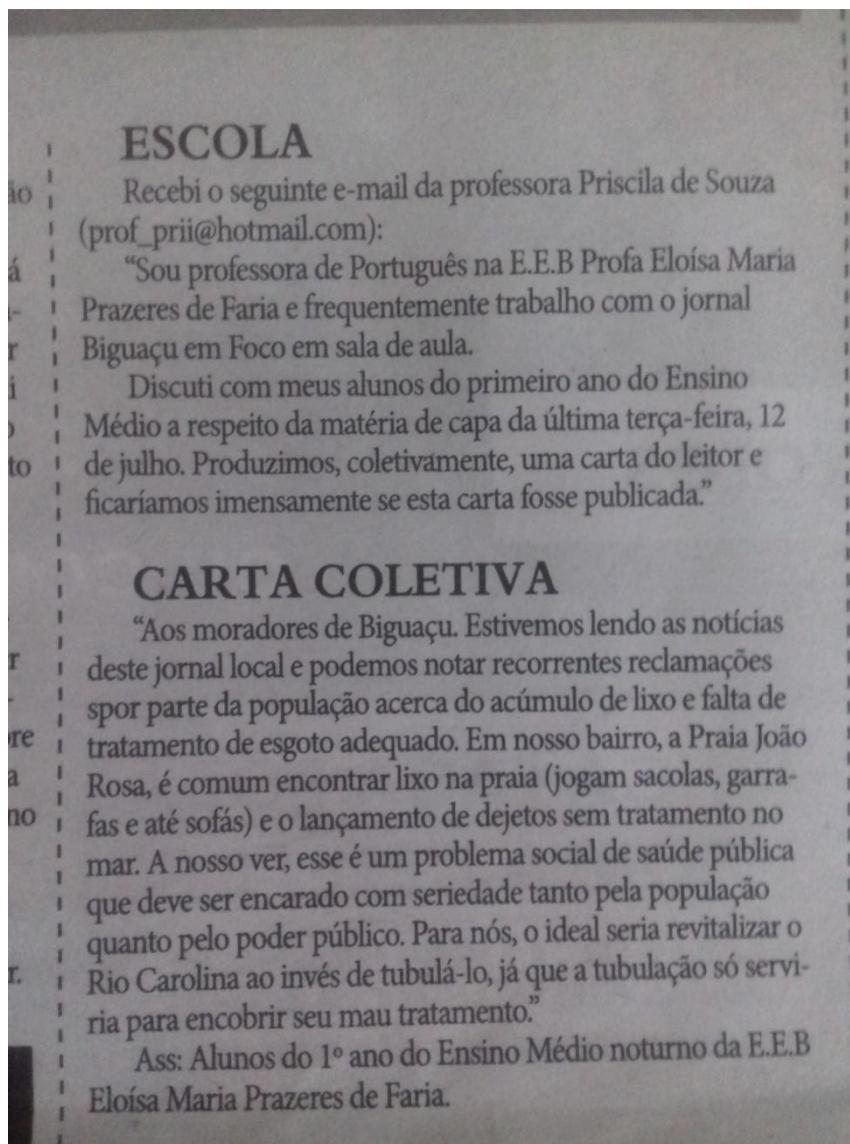
Celly
Modas e Calçados

- Variedade em calçados e confecções
- Calçados com numerações grandes
- Estacionamento conveniente
- Espaço kids e fraldário

Rua Coronel Teixeira de Oliveira, 203 - Centro - Biguaçu - Fone (48) 3285 4198

“Trapalhada” em obra do esgoto provoca danos a moradores do Rio Caveiras. *Jornal Biguaçu em Foco*, Biguaçu, p. 8, 12 jul. 2016, Ano XXIII, Edição 3110

ANEXO E – CARTA ABERTA PRODUZIDA COLETIVAMENTE



Jr, Jozias Alves, ESCOLA/CARTA COLETIVA. *Jornal Biguaçu em Foco*, Biguaçu, p. 3, 18 jul. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO ASSINADO PELOS ALUNOS

TERMO DE ASSENTIMENTO ASSINADO PELOS ALUNOS

Título da Pesquisa: CULTURA ESCRITA E ESCOLARIZAÇÃO: PARTICIPAÇÃO EM E AMPLIAÇÃO DOS USOS SOCIAIS DA ESCRITA POR SUJEITOS ORIUNDOS DE UM PROGRAMA DE CORREÇÃO DE FLUXO.

Nome do (a) Pesquisador (a): Priscila de Sousa

Nome do (a) Orientador (a): Rosângela Pedralli

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar desta pesquisa, que tem como finalidade contribuir para a apropriação/consolidação/ressignificação das práticas de leitura e de produção textual.

Participantes da pesquisa: participarão em torno de três estudantes do 1º ano do Ensino Médio.

Envolvimento pesquisa: ao participar desta pesquisa você terá a oportunidade de realizar atividades que visam melhorar sua proficiência em leitura e nas práticas de produção de textos, colaborando assim para um melhor desempenho em todas as disciplinas. Você não vai precisar pagar nada para participar e também não receberá nada pela sua participação nesta pesquisa. Você pode fazer qualquer pergunta e, se tiver alguma dúvida sobre sua participação, a qualquer hora esta será respondida. O responsável por você pode retirar a autorização ou não querer mais sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária, ou seja, você participa se quiser, e o fato de você não querer participar não levará a qualquer castigo ou modificação na forma em que você será atendido. Seu nome será mantido em segredo, só os pesquisadores saberão e não irão contar para mais ninguém. Você não será identificado em nenhuma publicação. Sua participação nesta pesquisa apresenta os riscos normais a que você está exposto ao ir à escola, ou talvez, um cansaço mental ao desenvolver as atividades em sala, mas que não lhe causará danos por ser uma ação recorrente na esfera escolar. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponibilizada nenhuma compensação financeira adicional. Está garantida a indenização no caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Conforme a Metodologia adotada, o projeto se dividirá em três etapas: 1- *observação participante*; 2- discussão acerca da inserção dos alunos no programa de correção de fluxo; 3 - duas *entrevistas semi-estruturadas* na escola e na casa dos participantes. 3- análise retrospectiva da ação empreendida e do possível processo de ampliação das práticas de letramento por parte dos participantes do estudo.

Tanto a professora pesquisadora quanto a professora orientadora, preconizam e cumprem os termos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Você poderá saber os resultados da pesquisa, se quiser, quando ela acabar. Em caso de dúvidas, poderá se comunicar com a escola e com a professora pesquisadora no telefone 8870-5955, pelo e-mail prof_prii@hotmail.com e no endereço: Rua Dezessete de Maio, 895, Praia João Rosa , Biguaçu – SC e também com o Departamento de Língua e Literaturas Vernáculas, da Universidade Federal de Santa Catarina, pelo telefone (48) 3721-9293 ou ainda com o CEP SHUFSC através do telefone: (48) 3721-6094 e no endereço: Prédio Reitoria II R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC CEP 88.040-400

Você só participará com a autorização do responsável por você. Suas informações utilizadas na pesquisa ficarão guardadas com a pessoa responsável pela pesquisa por cinco (5) anos, e depois serão destruídas. Este termo tem duas cópias, sendo que uma cópia será guardada pelos pesquisadores, e a outra ficará com você.

ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
portador(a) do documento de Identidade _____,
fui informado(a) dos objetivos desta pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei fazer novas perguntas, e o meu responsável poderá mudar a decisão de eu participar se ele quiser. Sei também que a minha participação no estudo não acarretará custos para mim e não receberei nenhuma compensação financeira adicional. Tendo a autorização do meu responsável, já assinada, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo e me foi dada a chance de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Nome	Assinatura do pesquisador	Data
------	---------------------------	------

Nome	Assinatura do pesquisador	Data
------	---------------------------	------

Florianópolis, _____ de _____ de 2016.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ASSINADO PELOS RESPONSÁVEIS

TERMO DE CONSENTIMENTO ASSINADO PELOS RESPONSÁVEIS

Título da Pesquisa: CULTURA ESCRITA E ESCOLARIZAÇÃO: PARTICIPAÇÃO EM E AMPLIAÇÃO DOS USOS SOCIAIS DA ESCRITA POR SUJEITOS ORIUNDOS DE UM PROGRAMA DE CORREÇÃO DE FLUXO.

Seu (sua) filho(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: **CULTURA ESCRITA E ESCOLARIZAÇÃO: PARTICIPAÇÃO EM E AMPLIAÇÃO DOS USOS SOCIAIS DA ESCRITA POR SUJEITOS ORIUNDOS DE UM PROGRAMA DE CORREÇÃO DE FLUXO**, desenvolvida pela professora Priscila de Sousa, para obtenção do título de mestre em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Com o objetivo de ampliar as práticas de leitura e produção de textos dos estudantes do 1º ano do Ensino Médio, e podendo contribuir indiretamente para um melhor aproveitamento em todas as disciplinas da escola é muito importante a participação de seu (sua) filho (a).

Os alunos participarão da pesquisa durante as aulas de Língua Portuguesa não precisando estar na escola no contraturno. Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e em qualquer momento. Você é livre para recusar-se a permitir a participação de seu(sua) filho (a), retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A participação de seu(sua) filho(a) é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Tanto a professora pesquisadora quanto a professora orientadora, preconizam e cumprem os termos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. O(s) pesquisador(es) irá(ão) tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados dos trabalhos desenvolvidos estarão à sua disposição a qualquer momento na escola e a identidade de seu(sua) filho(a) permanecerá confidencial. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Seu (sua) filho(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada na secretaria da escola e outra será fornecida a você.

A participação de seu filho (a), nesta pesquisa apresenta os riscos normais a que ele está exposto ao ir à escola, ou talvez, um cansaço mental ao desenvolver as atividades em sala, mas que não lhe causará danos por ser uma ação recorrente na esfera escolar.

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponibilizada nenhuma compensação financeira adicional. Está garantida a indenização no caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Conforme a Metodologia adotada, o projeto se dividirá em três etapas: 1- *observação participante*; 2- discussão acerca da inserção dos alunos no programa de correção de fluxo; 3 - duas *entrevistas semi-estruturadas* na escola e na casa dos participantes. 3- análise retrospectiva da ação empreendida e do possível processo de ampliação das práticas de letramento por parte dos participantes do estudo.

DECLARAÇÃO DO RESPONSÁVEL PELO(A) PARTICIPANTE

Eu, _____, responsável pelo aluno _____, da turma _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e interromper minha participação e do aluno sob minha responsabilidade se assim o desejar. A professora orientadora Dra. Rosângela Pedralli e a professora pesquisadora Priscila de Sousa certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Também sei que não arcarei com nenhum custo durante o desenvolvimento da pesquisa. Em caso de dúvidas poderei me comunicar com a escola e com a professora pesquisadora no telefone 8870-5955, pelo e-mail prof_pri@hotmail.com e no endereço: Rua Dezessete de Maio, 895, Praia João Rosa, Biguaçu – SC e também com o Departamento de Língua e Literaturas Vernáculas, da Universidade Federal de Santa Catarina, pelo telefone (48) 3721-9293 ou ainda com o CEPESHUFSC através do telefone: (48) 3721-6094 e no endereço: Prédio Reitoria II R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC CEP 88.040-400

Declaro que concordo e autorizo a participação do(a) menor sob minha responsabilidade nesse estudo.

Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Nome	Assinatura do pesquisador	Data
------	---------------------------	------

Nome	Assinatura do pesquisador	Data
------	---------------------------	------

Florianópolis, _____ de _____ de 2016.

APÊNDICE C – ENTREVISTA GENÉRICA ESTRUTURADA

[A entrevista foi realizada com todos os alunos da turma, com dois objetivos: (i) (re)conhecer o perfil da turma e (ii) auxiliar na definição dos participantes do estudo, complementando a *observação-participante* da docente-pesquisadora]

Nome: _____

Telefone para contato: _____ Idade: _____

Gênero: _____

Em qual cidade você nasceu?

Qual a sua constituição familiar?

Os membros de sua família são escolarizados? Têm ocupações profissionais? Quais?

Como você descreveria o bairro em que mora? Mora em casa própria?

Endereço.

Quais as outras atividades que você realiza além de ir à escola? Vai à igreja? Pratica algum tipo de atividade esportiva? Está engajado em algum grupo?

Você participou do *Programa de Correção do Fluxo idade/série: recuperação dos saberes*, implementado em sua escola em 2012?

Fonte: Produção da autora

APÊNDICE D – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA – USOS SOCIAIS DA ESCRITA NO COTIDIANO

[A entrevista foi realizada com cada um dos participantes do estudo na sua residência, sendo gravada em áudio e complementada com registro fotográfico – materiais escritos, espaço de estudo etc.]

1. Com que idade você aprendeu a ler e a escrever? Foi na escola ou em casa? Caso tenha sido na escola, em que ano escolar isso aconteceu? Como você descreveria esse processo? À época, você gostava de ler e escrever?
2. Em sua opinião, os estudos têm importância nos dias atuais? Qual?

Usos cotidianos da escrita na Esfera Domiciliar

1. Você usa computador? Para fazer o quê? Se não, por que não tem ou por que não consegue?
2. Você costuma pagar alguma conta de sua casa e/ou da família? Onde você paga?
3. Você costuma ir ao banco, lotérica, cartório etc.? Para quê?
4. Você usa o caixa eletrônico para depositar ou receber dinheiro? Se não, por que não necessita ou por que não consegue?
5. Procura ofertas ou promoções em folhetos e jornais?
6. Você faz as compras de supermercado em sua casa? Como você escolhe o produto? Pelo preço, pela marca, pelas propagandas etc.?
7. Como identifica as marcas? Lendo? Pela embalagem? Verifica a data de vencimento dos produtos que compra? Lê os ingredientes ou a tabela nutricional dos produtos?
8. Na sua casa, você costuma copiar receitas? Alguém copia para você? Você tem livros de receita ou receitas encontradas em embalagens ou revistas? Você pesquisa receitas na Internet? Prefere receitas em vídeo ou escritas? Ou você não segue receitas e lembra os passos sem recorrer à escrita?
9. Você costuma anotar recados?
10. Você lida com os documentos de sua família (Certidão de nascimento, escrituras, carteiras de vacinação, documentos religiosos...)? Ou alguém faz isso para você? Como?
11. Em casa, você costuma ler? Que materiais?
Livros. De que tipo? Com que frequência?

12. Tais livros, você toma emprestado com conhecidos, na escola, em bibliotecas ou compra?

revistas. De que tipos? Com que frequência?

jornais; Quais? Com que frequência?

bíblia; Com que frequência?

receitas culinárias;

rótulos de produtos;

listas de compras;

informações na televisão;

correspondências;

recados;

ler cartas de amigos e familiares;

e-mails; Com que frequência?

números de telefone;

Em casa, você costuma escrever?

receitas culinárias;

bilhetes;

diários;

tarefas escolares;

textos/relatos para entregar aos professores;

cópia de notícias ou reportagens;

listas de compras;

cartas para amigos e familiares;

e-mails;

números de telefone;

não escrevo nada. Por quê?

Esfera do lazer

1. O que você faz nas horas de lazer?

2. Em seu deslocamento pela cidade, você costuma ler?

nomes de ruas;

placas de lojas;

etiquetas de preços;

rótulos de produtos;

trajetos de ônibus;

placas com propagandas;

panfletos com promoções;

ainda não consigo ler informações nas ruas.

Uso outras estratégias. Quais?

3. Em seu deslocamento pela cidade, você costuma:

anotar endereços;
anotar informações de placas;
fazer pequenos mapas para se guiar;
anotar linhas de ônibus que deve tomar;
Uso outras estratégias. Quais?

4. Qual(is) meio(s) você usa para se manter informado sobre assuntos da atualidade?

Jornais impressos;
revistas;
jornais televisivos;
rádio;
sites;
comentários de outra pessoas;

5. Você faz uso da leitura nos lugares que frequenta? Quais deles?

igrejas;
shoppings;
casas noturnas;
cinemas;
lan houses;
restaurantes;

postos de saúde; Você recebe materiais escritos sobre consultas e exames? Você entende esses materiais ou precisa de ajuda para isso? Você compreende o modo como deve usar os medicamentos? Costuma ler bulas e receitas? O que você acha dos cartazes e dos folhetos das campanhas como vacinação, amamentação, prevenção de doenças etc.? *conta/solicito auxílio das outras pessoas. Quais?*

Já escreveu currículo para entregar em alguma empresa? Participou de alguma entrevista de emprego? Como descreveria essa situação?

6. Comente possíveis dificuldades que você enfrenta em algum ambiente, espaço social quanto ao uso da escrita fora da escola.

Fonte: Adaptação Pedralli (2011)

APÊNDICE E – PLANEJAMENTO DO PROJETO DE LETRAMENTO

Evento de letramento 'desencadeador'	Aulas	Elementos básicos visíveis	Objetivos	Conceitos	Procedimentos metodológicos	Avaliação	Referências
Evento 1: Leitura da crônica <i>Exigências da vida moderna</i> de Luís Fernando Veríssimo	Aula 1	<p>Participantes: Alunos da turma e professora</p> <p>Ambiente: Sala de aula</p> <p>Artefatos: Texto impresso e <i>printscreen</i> da página.</p> <p>Atividades: Leitura e discussão do conteúdo da crônica.</p>	<p>Reconhecer as especificidades do gênero <i>crônica</i>.</p> <p>Interpretar as passagens irônicas da crônica como recurso linguístico agenciado na tentativa de convencer o leitor.</p> <p>Refletir sobre o quanto as pessoas costumam atender a demandas pré-determinadas socialmente.</p>	Gênero <i>Crônica</i>	<p>Entrega de cópia xerografada da crônica <i>Exigências da vida moderna</i>, de Luís Fernando Veríssimo.</p> <p>Realização de leitura silenciosa, seguida de leitura em voz alta.</p> <p>Discussão a respeito do gênero <i>crônica</i>.</p> <p>Entrega de questões de compreensão leitora a respeito do texto.</p>	Ao final desta aula, espera-se que os alunos sejam capazes de reconhecer o gênero <i>crônica</i> e compreender criticamente as exigências sociais impostas aos sujeitos contemporaneamente.	⁴¹
Evento 1: Leitura da crônica <i>Exigências da vida moderna</i> de Luís Fernando Veríssimo	Aula 2	<p>Participantes: alunos da turma e professor</p> <p>Ambiente: sala de aula</p> <p>Artefatos: Texto impresso e <i>printscreen</i> da página, livros, jornal.</p> <p>Atividades: Leitura e discussão do conteúdo da crônica.</p>	<p>Conhecer o autor da crônica trabalhada na aula anterior, bem como algumas de suas publicações.</p> <p>Reconhecer as particularidades do gênero <i>crônica</i>.</p>	Gênero <i>Crônica</i> Autores contemporâneos Biografia	<p>Apresentar um <i>printscreen</i> referente ao <i>site</i> que apresenta dados biográficos do autor Luís Fernando Veríssimo.</p> <p>Entregar cópias xerografadas com a biografia do autor publicada neste <i>site</i>.</p> <p>Lembrar que, além dos suportes citados na biografia, é comum encontrar crônicas do autor no jornal local, o <i>Diário Catarinense</i>.</p> <p>Fazer circular entre os alunos algumas das publicações deste autor, tanto em livros, quanto em jornais.</p> <p>Explicar os suportes em que as crônicas costumam ser publicadas, com a intenção de contribuir para a compreensão pelos alunos de que, habitualmente, as crônicas primeiramente são publicadas em jornais e revistas para, posteriormente, caso sejam consideradas atemporais, serem publicadas em livros, por exemplo.</p> <p>Ressaltar a linha tênue entre literatura e jornalismo na qual se encontram as crônicas.</p>	Ao final desta aula, espera-se que os alunos criem familiaridade com os textos do autor Luís Fernando Veríssimo e reconheçam as características do gênero <i>crônica</i> .	⁴²

⁴¹ http://pensador.uol.com.br/cronicas_de_luis_fernando_verissimo/. Acesso 25 jan 2016.

http://concursos.ifpa.edu.br/site/arquivos/2012/BELEM/ProSel2012_ProvaSubsequente.pdf. Acesso 25 jan 2016.

⁴² http://pensador.uol.com.br/autor/luis_fernando_verissimo/biografia. Acesso em 5 de março de 2016.

<https://www.youtube.com/watch?v=igIVgjejLlg>. Acesso em 5 de março de 2016.

<https://www.youtube.com/watch?v=liAa3jSuJ8>. Acesso em 5 de março de 2016.

					Reproduzir o vídeo de apresentação de Luís Fernando Veríssimo no canal do YouTube® <i>Ler antes de morrer</i> . Reproduzir trecho da entrevista do autor para o programa <i>Altas horas</i> . Discutir a respeito de textos que circulam na esfera da Internet atribuídos ao autor, mas que não são de autoria dele. O mesmo ocorre com outros autores, como Clarice Lispector, Martha Medeiros.		
Evento 1: Leitura da crônica <i>Exigências da vida moderna</i> de Luís Fernando Veríssimo	Aula 3	<p>Participantes: Alunos da turma e professora.</p> <p>Ambiente: sala de aula</p> <p>Artefatos: Texto impresso, <i>printscreen</i> da página, dicionário e gramática.</p> <p>Atividades: Leitura e discussão do conteúdo da crônica</p>	Compreender a necessidade de realizar mais de uma leitura para compreender plenamente um texto. Identificar os recursos linguísticos agenciados na produção de sentidos da crônica, por meio da pesquisa em gramáticas normativas e dicionários.	Autores contemporâneos; Gênero <i>Crônica</i> ; Denotação e conotação; Coesão e coerência textual.	<p>Reproduzir um vídeo que apresenta uma dramatização da crônica <i>Exigências da vida moderna</i>.</p> <p>Rerler a crônica depois de trabalhar bem com o texto, buscando levar à compreensão de que determinados textos necessitam de mais de uma leitura para serem bem compreendidos.</p> <p>Retomar as questões de compreensão leitora da aula 1.</p> <p>Discutir a respeito das diferenças entre o modo como as emoções são retratadas no vídeo e como elas estão explicitadas na escrita da crônica.</p> <p>Retornar à questão 4 da aula 1 e verificar os sentidos atribuídos ao termo também na gramática normativa relacionando-os à construção de sentidos do texto.</p> <p>Pesquisar na gramática normativa, ainda, os diferentes modos de recuperação de referente e compreender o modo como eles são agenciados pelo autor ao longo da crônica, provocando diferentes efeitos de sentido.</p> <p>Recorrer aos dicionários para identificar o significado de denotação e conotação.</p>	Ao final desta aula, espera-se que os alunos reconheçam os recursos linguísticos agenciados nos textos para produzir diferentes efeitos de sentido, conforme os projetos de dizer em questão.	⁴³
Evento 2: Leitura do texto <i>10 dicas para aproveitar seu tempo</i> .	Aula 4	<p>Participantes: alunos da turma e professor</p> <p>Ambiente: sala de aula</p> <p>Artefatos: Texto impresso e</p>	Identificar o tratamento dado ao tempo na contemporaneidade. Reconhecer o quanto as produções humanas da esfera da ciência se colocam em nosso cotidiano de modo a	Verbos no modo imperativo Gênero <i>Texto de dicas</i>	<p>Projetar o site <i>A+ saúde</i>.</p> <p>Fazer a leitura do texto <i>10 dicas para aproveitar seu tempo</i>.</p> <p>Identificar aproximações entre este texto e a crítica feita por Luís Fernando Veríssimo na crônica.</p> <p>Pedir que os alunos sublinhem no texto,</p>	Ao final desta aula, é esperado que os alunos sejam capazes de identificar a temática do tempo em diversos textos que circulam na contemporaneidade.	⁴⁴

⁴³ http://pensador.uol.com.br/cronicas_de_luis_fernando_verissimo/. Acesso em 25 de janeiro de 2016.

<https://www.youtube.com/watch?v=tuM3TDP9m5E>. Acesso em 5 de março de 2016.

⁴⁴ <http://www.amaisaude.com.br/saude-e-lazer/revista/materias/pages/10-dicas-para-aproveitar-melhor-seu-tempo.aspx> acesso em 15 de março de 2016.

		em suporte <i>online</i> . Atividades: Leitura e discussão do conteúdo do texto de dicas.	conformarem nossas ações. Compreender familiaridades entre a temática do tempo debatida na crônica <i>Exigências da vida moderna</i> e outros textos que circulam socialmente.		passagens que parecem ser contempladas na crônica, como o trecho “Trinta minutos, três vezes por semana, são suficientes para criar uma rotina de caminhada, corrida ou pedalada”. Destacar a autoria do texto, ressaltando que as dicas foram produzidas por uma figura de autoridade no meio científico. Acessar o site de pesquisa <i>Google®</i> e pedir que um aluno digite “aproveitar o tempo”. Abrir os primeiros sites que aparecerem entre os resultados, ler os títulos e partes dos textos. Questionar a respeito da semelhança destes títulos com o texto lido em sala, a fim de identificar a temática do aproveitamento do tempo como algo recorrente e, por vezes, contraditório. Depreender a recorrência do gênero <i>texto de dicas</i> em diversas situações e sobre diferentes assuntos, sobretudo na esfera da internet. Evidenciar o uso de verbos no imperativo, no início das frases, como recurso linguístico agenciado na tentativa de aconselhamento do leitor. Enfatizar a recorrência do uso de números no início das frases que correspondem aos títulos de <i>textos de dicas</i> .		
Evento 3: Leitura do texto <i>Quanto tempo o brasileiro gasta com o smartphone?</i>	Aula 5	Participantes: alunos da turma e professor Ambiente: sala de aula Artefatos: Texto impresso e <i>printscreen</i> da página. Atividades: Leitura e discussão do conteúdo do texto.	Identificar o tratamento dado à temática do tempo na contemporaneidade. Reconhecer o quanto as produções humanas da esfera da ciência se colocam em nosso cotidiano de modo a conformarem nossas ações.	Textos da esfera jornalística. Compreensão de gráficos.	Retomar as questões de compreensão leitora 6 e 7. Discutir a respeito da substituição do tempo do ócio, da reflexão, de suspensão do automatismo da ação, pela informação fugaz, efêmera, muitas vezes associada às redes sociais, dentre outros. Leitura do texto <i>Quanto tempo o brasileiro gasta com o smartphone?</i> , a fim de reconhecer que, apesar do discurso de que se deve aproveitar o tempo, dispense-se muito tempo do dia contemporaneamente em atividades pouco enriquecedoras. Refletir acerca da relação típica da contemporaneidade – na toada do ganhar tempo – e os inúmeros convites também contemporâneos para ocupar o tempo com	Ao final desta aula, os alunos devem ser capazes de analisar gráficos e reconhecer o tratamento dado ao tempo nos dias atuais.	⁴⁵

⁴⁵ <http://www.psaf.com/blog/quanto-tempo-brasileiro-gasta-smartphone>> acesso em 10 de março de 2016.

					questões fugazes, a exemplo dos testes de internet e dos livros para colorir endereçados a adultos.		
Evento 4: Leitura de textos em gêneros da esfera jornalística	Aula 6	Participantes: alunos da turma e professor Ambiente: sala de aula Artefatos: Jornais e revistas. Atividades: Pesquisa em jornais e revistas.	Identificar o tratamento dado ao tempo na contemporaneidade. Reconhecer o quanto as produções humanas da esfera da ciência se colocam em nosso cotidiano de modo a conformarem nossas ações.	Textos em gêneros da esfera jornalística Gênero <i>Propaganda</i>	Considerando as reflexões empreendidas na aula anterior, realizar uma pesquisa em jornais e revistas buscando identificar em textos como propagandas, matérias jornalísticas e notícias, o paradoxo existente entre a necessidade de ganhar tempo e os inúmeros convites contemporâneos para ocupá-lo com questões fugazes.	Ao final desta aula, os alunos devem ser capazes de identificar em textos em gêneros da esfera jornalística e em <i>propagandas</i> remissões à necessidade de aproveitar o tempo e convites para ocupá-lo com questões fugazes.	⁴⁶
Evento 5: Música <i>Passarinhos</i> , de Emicida.	Aula 7	Participantes: alunos da turma e professor Ambiente: sala de aula Artefatos: Música reproduzida no computador. Atividades: Discussão a respeito da letra da música.	Reconhecer o quanto as produções humanas da esfera da ciência se colocam em nosso cotidiano de modo a conformarem nossas ações. Conhecer as referências culturais presentes nela. Relacionar a música às discussões empreendidas na crônica sobre o modo como as produções humanas da esfera da ciência se colocam em nosso cotidiano de modo a conformarem nossas ações.	Gênero <i>Letra de música</i> .	Reproduzir do clipe da música <i>Passarinhos</i> , do cantor Emicida, com participação da cantora Vanessa da Mata. Discutir a respeito da letra da música, estabelecendo relações com a temática do tempo.	Ao final desta aula, espera-se que os alunos estabeleçam relações entre a letra da música reproduzida e a temática do tempo discutida nos textos anteriores.	⁴⁷
Evento 6: Filme <i>O menino e o mundo</i> .	Aula 8	Participantes: alunos da turma e professor Ambiente: sala de aula Artefatos: Filme reproduzido no computador Atividades: Debate sobre o filme.	Conhecer uma animação cuja proposta estética difere daquela dos grandes estúdios. Compreender a produção de sentidos facultada também pela linguagem não-verbal. Reconhecer as caracterizações que, no filme, diferenciam campo e cidade. Refletir sobre o ponto de vista de uma criança: como ela olha o mundo e interage com ele, bem como a constituição das trajetórias	Gênero <i>Filme</i> Linguagem não-verbal	Reproduzir do filme <i>O menino e o mundo</i> , dirigido por Alê Abreu. Realizar debate, tendo os objetivos deste plano de aula como tópicos para a discussão. Evidenciar aos alunos que a trilha sonora do filme conta com um cantor que eles já conhecem (Emicida). Questionar em que medida o conteúdo temático da <i>música</i> e do <i>filme</i> dialogam.	Ao final desta aula, espera-se que os alunos reconheçam os efeitos de sentido decorrentes do uso da linguagem não-verbal e reflitam sobre questões ambientais, econômicas e sociais prementes no filme e no seu cotidiano.	⁴⁸

⁴⁶ Revistas e jornais disponíveis na biblioteca escolar.

⁴⁷ <http://www.vagalume.com.br/emicida/passarinhos-part-vanessa-da-mata.html/>. Acesso 25 jan 2016.

⁴⁸ O menino e o mundo. Alê Abreu. 2014.

			familiares relacionadas ao cenário de desigualdade. (Re) conhecer as referências históricas presentes no filme, assim como as interveniências do modo de produção capitalista no campo e na cidade, os processos migratórios e os processos de urbanização. Refletir sobre o desenvolvimento econômico não planejado e seu impacto no meio ambiente.				
Evento 7: Leitura da crônica <i>O lixo</i> , de Luís Fernando Veríssimo	Aula 9	Participantes: alunos da turma e professor Ambiente: sala de aula Artefatos: Texto impresso e livro com o texto. Atividades: Leitura e discussão do conteúdo da crônica	Ler e reconhecer as características da <i>crônica</i> , de modo a perceber a reflexão sobre o cotidiano presente nela. Compreender o uso dos pronomes de tratamento como recurso linguístico agenciado no desenvolvimento do enredo do texto.	Gênero <i>Crônica</i> Pronomes de tratamento	Entregar cópias xerografadas da crônica <i>O lixo</i> , de Luís Fernando Veríssimo para os alunos. Ressaltar que o texto foi produzido por um autor que eles já conhecem. Fazer circular entre os alunos o livro <i>O melhor das comédias da vida privada</i> . Evidenciar que o livro traz uma coletânea de crônicas que, possivelmente, já foram publicadas em jornais e revistas, para depois serem reunidas no livro. Entregar questões de compreensão leitora e discuti-las com os alunos.	Ao final desta aula, espera-se que os alunos compreendam olhar bem humorado e agudo do autor para um tema do cotidiano, o lixo, além de compreender o uso de recursos linguísticos na construção dos sentidos do texto.	⁴⁹
Evento 8: Leitura da notícia <i>Presidente de sindicato de hotéis de Florianópolis culpa queijo coelho de ambulantes por viroses</i> , veiculada na página do jornal Diário Catarinense.	Aula 10	Participantes: alunos da turma e professor Ambiente: sala de aula Artefatos: Texto impresso e <i>printscreen</i> da página. Atividades: Leitura e discussão do conteúdo da notícia.	Reconhecer semelhanças entre o texto desta aula e os lidos anteriormente, tanto em relação à forma quanto ao tema. Compreender de modo crítico a atribuição de culpa conferida ao cidadão no texto em tela.	Gênero <i>Notícia</i>	Entregar cópias xerografadas da notícia <i>Presidente de sindicato de hotéis de Florianópolis culpa queijo coelho de ambulantes por viroses</i> , enquanto a imagem da página da internet da qual o texto foi retirado é projetada. Questionar: Que tipo de texto é esse? Onde ele foi publicado? Vocês conhecem/leem esse jornal? Que outros jornais conhecem? De que trata o texto (Verificar se os alunos recordam do problema ambiental ocorrido no último Verão, em Florianópolis)? Apontar para a última seção do texto, que situa o leitor quanto ao tema. Qual é a	Ao final desta aula, espera-se que os alunos reconheçam a relação entre desenvolvimento desordenado e atribuição de culpa ao cidadão pelos problemas sociais e ambientais.	⁵⁰

⁴⁹ Veríssimo, Luís Fernando. *O melhor das comédias da vida privada*. 2004. São Paulo: Objetiva.

⁵⁰ <http://dc.clicrbs.com.br/sc/noticias/noticia/2016/01/presidente-de-sindicato-de-hoteis-de-florianopolis-culpa-queijo-coalho-de-ambulantes-por-viroses-4957050.html>>acesso em 10 de março de 2016.

					importância dessa parte do texto? A quem o presidente do sindicato de hotéis de Florianópolis responsabiliza pelos problemas de saúde enfrentados pela população que frequentou as praias do Norte da Ilha? Desenvolver um debate que servirá de subsídio para a produção textual da aula seguinte.		
Evento 8: Leitura da notícia <i>Presidente de sindicato de hotéis de Florianópolis culpa queijo coelho de ambulantes por viroses</i> , veiculada, veiculada na página do jornal Diário Catarinense.	Aula 11	Participantes: alunos da turma e professor Ambiente: Laboratório de informática. Artefatos: Texto impresso e <i>printscreen</i> da página. Atividades: Produção de um comentário crítico sobre a notícia.	Produzir um <i>comentário crítico</i> , respondendo à notícia, tendo presente as regularidades do gênero.	Gêneros <i>Notícia</i> e <i>comentário crítico</i>	Tendo como base o debate desenvolvido na aula anterior, produzir um comentário crítico que será publicado na página do jornal <i>Diário Catarinense</i> no Facebook®. Os comentários serão digitados no laboratório de informática da escola.	Ao final desta aula, espera-se que os alunos produzam <i>comentários críticos</i> que respondam à notícia, adequando-se às regularidades do gênero.	51
Evento 9: Leitura da reportagem <i>Mariana: os dramas e a culpa pela tragédia</i> , veicula na página da revista Época.	Aula 12	Participantes: alunos da turma e professor Ambiente: sala de aula Artefatos: Texto impresso e <i>printscreen</i> da página. Atividades: Leitura e discussão do conteúdo da reportagem	Reconhecer semelhanças entre o texto desta aula e os lidos anteriormente, tanto em relação à forma quanto ao tema. Diferenciar <i>notícia</i> e <i>reportagem</i> . Compreender de modo crítico a aparente impunidade das grandes empresas, enquanto o cidadão costuma ser culpabilizado pelos problemas ambientais como acúmulo de lixo e proliferação de doenças.	Gênero <i>Reportagem</i>	Entregar cópias xerografadas da reportagem <i>Mariana: os dramas e a culpa pela tragédia</i> , enquanto a imagem da página da internet da qual o texto foi retirado é projetada. Questionar: Que tipo de texto é esse? Onde ele foi publicado? Vocês conhecem/leem essa revista? Que outras revistas conhecem? De que trata o texto? A quem é atribuída a culpa pela tragédia ocorrida em Mariana? Olhando para a atualidade, é possível perceber se houve consequências para as empresas envolvidas no caso? (Breve pesquisa em sites). Vocês já leram textos desse tipo? O que diferencia este texto dos textos lidos anteriormente? Nomear o texto (reportagem) e sistematizar as principais diferenças entre notícias e reportagens. Apontar para as	Ao final desta aula, espera-se que os alunos diferenciem <i>notícias</i> e <i>reportagens</i> , e sejam capazes de analisar criticamente a dimensão do desastre ambiental de Mariana e a aparente impunidade em relação às empresas envolvidas.	52

⁵¹ <http://dc.clicrbs.com.br/sc/noticias/noticia/2016/01/presidente-de-sindicato-de-hoteis-de-florianopolis-culpa-queijo-coalho-de-ambulantes-por-viroses-4957050.html>> acesso em 10 de março de 2016.

⁵² <http://epoca.globo.com/tempo/noticia/2015/11/mariana-os-dramas-e-culpas-pela-tragedia.html>> acesso em 10 de março de 2016.

					relações de tempo entre a escrita de uma notícia e de uma reportagem e o detalhamento de ambas.		
Evento 10: Mesa-redonda	Aula 13	Participantes: alunos da turma e professor Ambiente: sala de aula Artefatos: Textos presentes na mesa redonda Atividades: Mesa redonda	Participar de um evento em que predomine o uso formal da modalidade oral da língua. Compreender a diversidade de olhares acerca da mesma temática.	Gêneros formais da oralidade, com ênfase no gênero mesa- redonda.	Organizar uma mesa redonda entre os professores de Artes, Biologia e Geografia sobre a temática do lixo. O professor de cada disciplina realizará uma fala de cerca de vinte minutos, seguida de debate.	Ao final desta aula, espera-se que os alunos percebam as especificidades de um evento formal em que se usa a modalidade oral da língua, bem como compreendam os conhecimentos apresentados pelos professores das diferentes disciplinas acerca da relação da humanidade com a produção de lixo historicamente.	⁵³
Leitura das notícias <i>Empresa responsável por aterro sanitário de Biguaçu é multada em 5 milhões e</i>	Aula 14	Participantes: alunos da turma e professor Ambiente: sala de aula Artefatos: Texto impresso, printscreen da página e jornal. Atividades: Leitura e discussão do conteúdo da notícia.	Reconhecer semelhança entre os textos lidos no decorrer das aulas, tanto em relação à regularidade do gênero, quanto em relação ao conteúdo temático. Refletir acerca de um problema da realidade local: o aterro sanitário localizado no município em que a escola está situada.	Gênero <i>Notícia</i>	Entregar cópias xerografadas, enquanto a imagem da página da internet da qual o texto foi retirado é projetada. Leitura. Questionar: Que tipo de texto é esse? Onde ele foi publicado? Vocês conhecem/leem esse jornal? De que trata o texto (Verificar se os tem conhecimento do aterro sanitário)? Que semelhança é possível perceber entre essa notícia e a reportagem sobre a tragédia em Mariana? Debater acerca das consequências da existência de um aterro sanitário no município. Leitura da notícia publicada no jornal <i>Biguaçu em foco</i> .	Ao final desta aula, espera-se que os alunos reconheçam semelhanças entre os textos já lidos e o da aula atual, tanto em relação ao gênero quanto à temática, bem como analisem criticamente as consequências da presença de um aterro sanitário no município.	⁵⁴
Evento 12: Carta aberta	Aula 15	Participantes: alunos da turma e professor Ambiente: sala de aula Artefatos: Jornal Atividades: Produção textual coletiva de uma carta aberta.	Produzir coletivamente uma carta aberta, tendo presente as condições de produção e demonstrando criticidade acerca de um problema local.	Gênero <i>Carta aberta</i>	Orientar os alunos na produção coletiva de uma carta aberta, a ser enviada para publicação no jornal local <i>Biguaçu em foco</i> , problematizando o aterro sanitário localizado no município em que a escola está situada.	Ao final desta aula, espera-se que os alunos produzam conjuntamente uma carta aberta, tematizando o aterro sanitário localizado no município de Biguaçu/SC, considerando as condições de produção do texto em tela.	⁵⁵

⁵³ Os professores das diferentes disciplinas fornecerão as referências.

⁵⁴ <http://ricmais.com.br/sc/infraestrutura/videos/empresa-responsavel-por-aterro-sanitario-de-biguaçu-e-multada-em-r-5-milhoes/>>acesso em 10 de março de 2016

Jornal Biguaçu em foco.

⁵⁵ Jornal Biguaçu em Foco.

APÊNDICE F: QUESTÕES DE COMPREENSÃO LEITORA:
EXIGÊNCIAS DA VIDA MODERNA

- 1) Em que medida o termo “vida moderna” dialoga com o conteúdo do texto?
- 2) No texto *Exigências da vida moderna*, há um trecho que apresenta, ironicamente, duplo sentido. Transcreva-o.
- 3) No texto, o autor salienta que a quantidade de horas disponíveis em um dia não são suficientes para desempenhar todas as atividades exigidas e propõe uma possível solução para os problemas da vida moderna. Qual seria essa solução?
- 4) No trecho “Deve-se estar bem informado **também**, lendo dois ou três jornais por dia...”, o termo em destaque indica:
 - a) Que, ao invés de estar bem informado, o indivíduo deve fazer outras atividades.
 - b) Que, para estar bem informado, é suficiente a leitura de três jornais por dia.
 - c) Que, além de estar bem informado, o indivíduo precisa ler dois ou três jornais por dia.
 - d) Que não é preciso ler dois ou três jornais por dia para ficar informado.
 - e) Que não há necessidade de se informar, pois o tempo é insuficiente para isso.
- 5) No trecho “E uriná-**los**, o que consome o dobro do tempo...”, o termo em negrito refere-se a:
 - a) dois litros de água
 - b) Todos os dias
 - c) ao menos
 - d) o dobro do tempo
 - e) chá verde
- 6) Preencha os parênteses com V para Verdadeiro e F para Falso.
 - () A vida moderna exige do indivíduo a criação de alternativas que facilitem o convívio social.
 - () O texto pode ser definido como não-literário, porque se organiza sobre fatos do cotidiano de maneira denotativa.

- () O tempo é algo irrelevante no mundo moderno.
- () O texto apresenta passagens irônicas.

7) Os textos tem como algo recorrente a temática do tempo.
Transcreva um trecho do texto que demonstra essa ideia.