

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO LETRAS E ARTES
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

PRECÍLIA ACHERMANN VIEIRA

**PROJETO DE LETRAMENTO: UM CAMINHO PARA A PRODUÇÃO DO TEXTO
ESCRITO NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**RIO BRANCO - AC
2019**

PRECÍLIA ACHERMANN VIEIRA

**PROJETO DE LETRAMENTO: UM CAMINHO PARA A PRODUÇÃO DO TEXTO
ESCRITO NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – na linha de pesquisa 2: Texto e Ensino: diversidade social e práticas docentes, da Universidade Federal do Acre - UFAC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos

RIO BRANCO - AC
2019

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

- V658p Vieira, Precília Achermann, 1984-
Projeto de letramento: um caminho para a produção do texto escrito no 9º ano do ensino fundamental / Precília Achermann Vieira; orientadora: Dr^a. Tatiane Castro dos Santos. – 2019.
146 f. : il. ; 30 cm.
- Mestrado (Dissertação) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Letras - PROFLETRAS, Rio Branco, 2019.
Inclui referências bibliográficas e anexos.
1. Escrita. 2. Projeto de letramento. 3. Práticas sociais. I. Santos, Tatiane Castro dos (orientador). II. Título.

CDD: 418

PRECÍLIA ACHERMANN VIEIRA

**PROJETO DE LETRAMENTO: UM CAMINHO PARA A PRODUÇÃO DO TEXTO
ESCRITO NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional Letras – PROFLETRAS – na linha de pesquisa 2: Texto e Ensino: diversidade social e práticas docentes, da Universidade Federal do Acre, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras
Orientadora: Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos

Data de aprovação: ____/____/2019

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos
Universidade Federal do Acre – UFAC
Presidente/Orientadora

Prof. Dr. Genivaldo Rodrigues Sobrinho
Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT

Profa. Dra. Rosane Garcia Silva
Universidade Federal do Acre – UFAC
Membro interno

Rio Branco – Acre
2019

Dedicatória

*Ao meu Deus, pela presença constante e fiel em
minha vida.*

*Aos meus pais, Carlos e Tereza, que desde
criança me ensinaram o valor dos estudos.*

*Aos meus filhos, Carlos Emanuel e Gabriel, por
suportarem minha ausência em vários
momentos importantes de suas vidas.*

Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota.

(Madre Teresa de Calcutá)

AGRADECIMENTOS

Inicio meus agradecimentos por Deus, pai todo poderoso, que me conduziu e proporcionou sabedoria, persistência e coragem para que eu pudesse concluir esta dissertação.

Aos meus pais, que me ensinaram desde criança o valor dos estudos, que nunca deixaram de me apoiar nessa longa caminhada. “Filha, o estudo é um tesouro que ninguém tira de você. O conhecimento é a maior riqueza que alguém deve querer”. Ensinaram-me que quando caímos devemos levantar, bater a poeira e seguir adiante. No decorrer deste curso foram muitas quedas, mas de pé quero dizer muito obrigada, papai e mamãe!

Aos meus Filhos, meus amores, por suportarem a dor da ausência. Passamos por muitos dias difíceis, choramos muito. Obrigada por tentarem me compreender, por sonharem comigo o meu sonho. Amo vocês.

Ao meu marido, Lucinei, por se fazer presente no momento mais difícil dessa caminhada. Gratidão por cada minuto dedicado aos meus pais e aos meus filhos, Carlos Emanuel e Gabriel.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

À UFAC, por ter aderido ao programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, proporcionando a dezenas de professores da rede pública a oportunidade de cursar um mestrado que atenda às necessidades das problemáticas que permeiam o cotidiano escolar.

À minha orientadora, Dra. Tatiane Castro dos Santos, por sua competência, empenho e praticidade com que conduziu este trabalho, compartilhando experiências e conhecimentos. Por sua sensibilidade e solidariedade nos momentos em que estive angustiada. Muito obrigada pelas correções necessárias, por me aceitar assim, desse jeito, teimosa, mas, principalmente, por acreditar em mim.

Aos professores do PROFLETRAS, por todo conhecimento compartilhado, pela compreensão nos momentos de dificuldade da turma, por dividirem conosco as experiências que ultrapassam os muros da Universidade, meu muito obrigada.

Aos professores da banca examinadora, eu quero agradecer o tempo que dedicaram à leitura do meu trabalho, obrigada por cada observação, pois serviram para o aprimoramento deste trabalho.

Aos meus “velhos” amigos (não citarei nomes para não correr o risco de esquecer de alguém), que sempre tiveram ao meu lado, incentivando seja com uma palavra amiga, ou com um gesto de carinho, em especial, minha prima Amanda Nascimento de Oliveira, que dividiu comigo o tempo mais difícil durante esta caminhada, meu muito obrigada!

À amiga Raquel Matos Maciel, minha pepita de Rio Branco, pessoa iluminada e prova real de que Deus coloca anjos em nosso caminho. Uma pessoa de coração gigante, exemplo de resistência e serenidade. Obrigada por me oferecer um ombro amigo sempre que precisei, mas, principalmente, por ver em mim o que ninguém mais viu! A você, minha eterna gratidão!

À amiga Cíntia Almeida, amora de Cruzeiro de Sul, minha gratidão por compartilhar comigo da sua vida, da sua casa e, principalmente, pelos grandes momentos que estivemos juntas.

À amiga Emanuely Celestino, minha conterrânea, minha parceira de produção; foram seminários, resumos e artigos publicados. Uma parceria que deu certo. Obrigada por sua amizade e, principalmente, pelo incentivo nos momentos mais difíceis que passei. Gratidão, amiga!

Às amigas do mestrado, minhas “Amoras”, “as mestrandas desorientadas” (rsrsrs) com as quais compartilhei experiências, conhecimentos e muitos momentos felizes. Conviver com vocês foi maravilhoso, obrigada por me ensinarem com as experiências de vocês! Acreditem que as levarei sempre no coração.

Enfim, quero demonstrar o meu agradecimento, a todos aqueles que, direta ou indiretamente, tornaram possível a realização da presente dissertação.

A todos o meu sincero e profundo Muito Obrigada!

RESUMO

Neste trabalho, apresentamos um estudo acerca da importância de um ensino que vise à competência escrita na sala de aula, com alunos do nono ano do Ensino Fundamental, visto que muitas são as problemáticas que permeiam o processo de ensino e aprendizagem no que se refere ao desenvolvimento dessa habilidade no contexto escolar. Temos, como objetivo geral deste estudo, desenvolver um projeto de letramento com foco na escrita como prática social, destinado ao nono ano do ensino fundamental, utilizando como suporte o ambiente virtual *Blog*. As etapas apresentadas nesta pesquisa são respaldadas nos pressupostos da pesquisa-ação, considerando os estudos de Gil (2002), através de uma abordagem qualitativa, e visam à formação das capacidades comunicativas do aluno e a sua inserção social de modo participativo e colaborativo no ambiente em que vive. Quanto à fundamentação teórica, buscamos respaldo nos estudos do letramento de Bortoni-Ricardo e Machado (2013), Ferreiro (1995), Kleiman (1995, 2005, 2006, 2009), Oliveira (2010), Rojo (2012), Serrani (2010) e Soares (2015). Em relação ao trabalho com gêneros no contexto escolar, nos respaldamos nas teorias de Brait (2002), Geraldi (1997), Leite (1997), Marcuschi (2002, 2008) e Tagliani (2011). Consideramos, também, as orientações prescritas na Base Nacional Comum Curricular (2017) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), como norteadores no processo de ensino da língua materna e no trabalho com projetos no contexto da sala de aula. No trabalho com projeto de letramento, nos fundamentamos nas concepções de Kleiman (2005) e Oliveira, Tinoco e Santos (2014). A presente proposta de intervenção pedagógica apresentada, neste estudo, tem como tema gerador “*Humaitá: curiosidades históricas da princesinha do Madeira*”. Neste projeto de letramento, procuramos entender a língua como um fenômeno social, dinâmico e característico das ações humanas, visando proporcionar a compreensão do letramento como um fenômeno que considera as diversas manifestações da linguagem, desenvolvendo, assim, a ampliação das competências linguísticas tanto do professor quanto do aluno, a fim de torná-los sujeitos críticos e atuantes diante das necessidades reais da vida cotidiana. Nessa perspectiva, as análises do projeto de letramento nos confirmam que, embora as adversidades do dia a dia na sala de aula sejam complexas, o trabalho com projeto, utilizando ferramentas tecnológicas (*Blog*) garantiu mais motivação no desenvolvimento das atividades, visto que foi perceptível o empenho dos alunos durante a utilização dessa tecnologia. Notamos também, que a inserção das mídias digitais não só motivou os alunos, mas também possibilitou a compreensão da função social que a escrita ocupa na sociedade e o porquê de se exigir o aperfeiçoamento do ato de escrever com tanto rigor no ambiente escolar. Dessa forma, com a conclusão deste trabalho, ansiamos colaborar com as práticas pedagógicas dos profissionais de Língua Portuguesa, que buscam outras possibilidades para o ensino e aprendizagem da escrita no contexto escolar.

Palavras-chave: Escrita. Projeto de Letramento. Práticas sociais. Profletras.

ABSTRACT

In this work, we have present an study about the importance of an education that aims the writing skills at the classroom, with the students of the ninth grade of Elementary II, once that there is a lot of problematics that permeate the process of teaching and learning regarding to this skill in the academic context. We have as our general objective of this research, develop a project of literacy with focus on writing as a social practice, destined to the ninth grade at elementary, using as support the virtual environment Blog. The steps presented in this research are based in the assumptions of research-action, considering the studies of Gil (2002), through the qualitative approach, and aims the development of the students' communication capacities and its social insertion in a participative and collaborative way in the environment that it lives. As to the theoretic reasoning, we have sought support in the literacy studies of Bortoni-Ricardo and Machado (2013), Ferreiro (1995), Kleiman (1995, 2005, 2006, 2009), Oliveira (2010), Rojo (2012), Serrani (2010) and Soares (2015). About the work with genres in the academic context, we have based on the theories of, Brait (2002), Geraldi (1997), Leite (1997), Marcuschi (2002, 2008) e Tagliani (2011). We also consider the prescribed orientations in the common curricular national base (2017) and in the national curricular parameters (1998, BRAZIL), as guiders of the maternal language teaching process and the work with projects in classroom. In the work with the literacy project, with the fundamentals of Kleiman's conceptions (2005) and Oliveira, Tinoco and Santos (2014). The current proposes of pedagogic intervention presented in this research, has as its maker theme "*Humaitá: historical curiosities of Madeira's princess*". In this project of literacy, we have sought to understand the language as a social phenomenon, dynamic and characteristic of humanity actions, aiming provide understanding of literacy as a phenomenon that considers the several language manifestations, developing in this way, both students and teachers' increase of language skills, in order to make then acting and critiquing citizens in the everyday life. In this perspective, the literacy project analysis assure that although the problems of day by day in the classroom are complex, the work with the project using the technological tool (Blog), assured motivation with the development of the activities, once that was notable the interest of the students during the using of this technology. Was also noticed, that the insertion of digital media not only motivated the students, but also allowed the students to understand the writing social function and why it is necessary to improve writing skills in the academic environment. In this way, with the conclusion of this work, we wish to collaborate with the Portuguese Language professionals' pedagogic practices that seeks for other possibilities to the process of teaching and learning in the academic context.

Key words: Writing. Literacy Project. Social practices. Profletras.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Resultados e metas IDEB de 2005 a 2017.....	68
Imagem 2 – Turma 9º ano 1.....	78
Imagem 3 – Dinâmica do balão 9º ano 1.....	78
Imagem 4 – Resultado da dinâmica do balão.....	79
Imagem 5 – Curiosidades do projeto de letramento.....	80
Imagem 6 – Sondagem dos conhecimentos prévios.....	81
Imagem 7 – Esferas de atividades social.....	89
Imagem 8 – Levantamento dos conhecimentos prévios.....	91
Imagem 9 – Mural de sugestões temáticas.....	93
Imagem 10 – Segundo momento de votação do tema	94
Imagem 11 – Delimitação do tema.....	95
Imagem 12 – Levantamento dos conhecimentos prévios e possíveis ações.....	97
Imagem 13 – Saída para a visita à Biblioteca Pública Municipal.....	99
Imagem 14 – A caminho da Biblioteca Municipal Ferreira de Castro.....	100
Imagem 15 – Atual prédio da Biblioteca Municipal.....	100
Imagem 16 – Consulta bibliográfica na Biblioteca.....	101
Imagem 17 – Castelinho Mariana 1908.....	102
Imagem 18 – Entrada Principal do Centro do Menor.....	104
Imagem 19 – Centro do Menor (Antigo acesso).....	104
Imagem 20 – Catedral Imaculada Conceição.....	105
Imagem 21 – Fachada atual da antiga Intendência Municipal.....	106
Imagem 22 – Escola Patronato Maria Auxiliadora.....	107
Imagem 23 – Biblioteca Ferreira de Castro (Prédio Antigo).....	108
Imagem 24 – Grupo Escolar Oswaldo Cruz.....	108
Imagem 25 – Página inicial do <i>Blogger</i>	114
Imagem 26 – Seleção das imagens e revisão do texto para o <i>Blog</i>	115
Imagem 27 – Selecionando e carregando as imagens no <i>Blog</i>	116
Imagem 28 – Versão inicial do <i>Blog</i>	117
Imagem 29 – Melhorando a página do <i>Blog</i>	117
Imagem 30 - Alunos conversando em dupla sobre o gênero relato.....	121
Imagem 31 - Momento da primeira produção textual.....	122
Imagem 32 - Primeira escrita.....	122
Imagem 33 - Revisão da primeira escrita.....	123
Imagem 34 – Primeira reescrita.....	126
Imagem 35 – Continuação da reescrita do texto.....	126
Imagem 36 – Texto corrigido de acordo com os critérios de reescrita.....	127
Imagem 37 – Produção escrita final.....	129
Imagem 38 – Continuação da produção escrita final.....	129

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Questão 1.....	85
Gráfico 2 – Questão 2.....	86
Gráfico 3 – Questão 3.....	87
Gráfico 4 – Questão 4.....	88

LISTA DE SIGLAS

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

IDEB – Índice de desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Etapas da produção escrita de texto.....	24
Quadro 2 - Exemplos de práticas situadas em um evento de letramento.....	48
Quadro 3 - Esboço da atividade 1.....	77
Quadro 4 - Análise dos próprios eventos e práticas de letramento	88
Quadro 5 - Registro dos próprios eventos de letramento pelos alunos	89
Quadro 6 - Esboço da atividade 2.....	90
Quadro 7 - Esboço da atividade 3.....	96
Quadro 8 - Levantamento dos conhecimentos prévios e possíveis ações	97
Quadro 9 - Cronograma das visitas aos prédios históricos de Humaitá	98
Quadro 10 - Esboço da atividade 4	98
Quadro 11 - Esboço da atividade 5	109
Quadro 12 - Esboço da atividade 6	118
Quadro 13 - Enunciado para a produção escrita de um relato de experiência....	121
Quadro 14 - Etapas da produção escrita de texto.....	124

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	15
2	A PRODUÇÃO DO TEXTO ESCRITO NAS PRÁTICAS ESCOLARES.....	20
2.1	A PRODUÇÃO ESCRITA NAS PRÁTICAS ESCOLARES: DESAFIOS E PERSPECTIVAS ATUAIS.....	21
2.2	LINGUAGEM, LÍNGUA E ENSINO.....	25
2.3	TEXTO, GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO.....	31
3	O LETRAMENTO NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	38
3.1	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEITOS E RELAÇÕES..	38
3.2	O PROFESSOR COMO AGENTE DE LETRAMENTO.....	51
3.3	O LETRAMENTO NA SALA DE AULA NA PERSPECTIVA DE PROJETO.....	59
4	METODOLOGIA.....	63
4.1	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	63
4.2	DO COTIDIANO ESCOLAR AO PROJETO DE LETRAMENTO.....	66
4.2.1	Descrição do cenário da pesquisa.....	69
4.2.2	Descrição do alunado.....	70
4.2.3	O projeto de letramento.....	71
5	A REALIZAÇÃO DO PROJETO.....	73
5.1	DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO.....	73
5.2	OS OBJETIVOS DO PROJETO	73
5.3	CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS DO PROJETO.....	74
5.4	DESENVOLVIMENTO DO PROJETO.....	76
5.4.1	Apresentação da proposta de intervenção.....	77
5.4.2	A escolha do tema do projeto.....	90
5.4.3	Distribuição das tarefas para o desenvolvimento do projeto.....	96
5.4.4	Visita aos prédios históricos de Humaitá.....	98
5.4.5	A Escolha do suporte digital para a divulgação do projeto.....	109
5.4.5.1	Conhecendo o ambiente virtual do <i>Blog</i>	112
5.4.5.2	Seleção de informações para o <i>Blog</i>	115
5.5	PRODUÇÃO FINAL:O RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	117
5.5.1	Motivação e leitura.....	118
5.5.2	A primeira escrita.....	120
5.5.3	Reescrita do relato de experiência.....	124
5.5.4	Produção escrita final.....	128

6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
	REFERÊNCIAS.....	136
	ANEXO A - QUESTIONÁRIO SOBRE PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO.....	141
	ANEXO B - TEXTO MINHA PRIMEIRA PROFESSORA DE PAULO FREIRE.....	143
	ANEXO C - RELATO HISTÓRICO.....	144

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta proposta surgiu das experiências nas salas de aulas dos anos finais do ensino fundamental. Tão grande eram as angústias e preocupações com o ensino e a aprendizagem da língua escrita, que serviram de impulso e motivação para a realização deste trabalho que busca, com a vivência da prática, um ensino voltado à imersão na escrita, na perspectiva do letramento.

A produção textual escrita tornou-se uma exigência social na formação dos alunos, que são constantemente convidados a produzir textos dos mais variados gêneros na sala de aula e fora dela. Essa prática tem sido muito discutida por professores e pesquisadores, pois suscita um grande conflito pessoal, tanto no aluno quanto no professor, devido à falta de leitura, de práticas de escrita mais diversas e, muitas vezes, ao contato superficial desses alunos com os diversos gêneros textuais escolares. Então, o que fazer para proporcionarmos a esses alunos experiências de letramento em escrita?

Um dos maiores desafios dos professores de Língua Portuguesa é proporcionar aos alunos experiências de letramento, por meio de atividades práticas, com a utilização dos mais variados gêneros textuais no ambiente escolar, uma vez que um dos principais problemas que permeiam o processo de ensino e aprendizagem no que se refere à escrita é ter o que dizer/ como dizer.

É consenso que a escola, principal agenciadora das práticas letradas, tem trabalhado a produção de texto com foco apenas na análise das produções. Criamos, dentro delas, atividades voltadas meramente para a produção de textos mecanizados, ou seja, trabalhamos um gênero e, em seguida, pedimos uma produção escrita. Nessa perspectiva, não consideramos, durante o processo de produção textual, as diversas leituras que o aluno traz consigo para a sala de aula, suas experiências nas práticas sociais, cotidianas. Por outro lado, o aluno, mesmo sendo detentor de um imenso e vasto conhecimento empírico, não se reconhece no processo de produção escrita como autor.

Analisando a problemática da produção escrita nas aulas de Língua Portuguesa, percebemos que, ao chegar ao nono ano do Ensino Fundamental, a maioria dos professores depara-se com alunos que ainda não dominam as habilidades básicas de leitura e escrita e que, tampouco, refletem sobre sua importância na sociedade letrada. Esses alunos chegam ao último ano do Ensino Fundamental

escrevendo textos desestruturados/desorganizados, e que, na maioria das vezes, não correspondem às propostas comunicativas solicitadas, constituindo-se num dos maiores obstáculos ao sucesso escolar, dado que a escrita é um processo de aprendizagem contínuo e complexo.

Em consequência disso, presenciamos, a todo instante, a busca por metodologias, estratégias, que atendam às necessidades dos professores na sala de aula. Acreditamos que a escola é a principal agência de letramento e, por meio dela, os alunos partilham experiências, conhecimentos, visando à formação de um sujeito ativo, conhecedor de seus direitos e cumpridor de seus deveres.

Na perspectiva do letramento, o ensino ganha um caráter interacionista, as metodologias de ensino voltadas para as práticas sociais devem abordar as mais diversas práticas de escrita. Nesse sentido, a escola é o lugar da interação social, não apenas o lugar de aprender a ler e a escrever, mas também de aprender a refletir sobre a importância dessas habilidades no mundo hodierno, por isso, as atividades de ensino devem ser planejadas, fazendo-se necessário contextualizá-las, de acordo com as necessidades dos discentes.

Compreendemos que o letramento é um processo que acontece no decorrer da nossa vida, seja ela escolar ou não, posto que se trata de prática social, cabe à escola proporcionar ao alunado a construção de conhecimentos significativos, através da relação do uso efetivo da língua com os conteúdos ministrados por ela. Especialmente, em relação ao ensino da Língua Portuguesa, é preocupante a inquietação de muitos professores no que se refere à mediação no processo de produção escrita, pois, por muitas vezes, nos sentimos impotentes diante do insucesso dos alunos no momento da produção textual, visto que apresentam muitas dificuldades para se expressar e usar a linguagem de forma adequada. Os alunos, por outro lado, acabam desestimulados por não estabelecerem relação entre o que aprendem na escola e o que vivem fora dela.

Escrever não é fácil, é verdade. Escrever é uma tarefa complexa, mas que pode ser realizada por qualquer pessoa, porque é um ato social, é um meio de interação que envolve os falantes de uma língua. Por isso, como agente mobilizador do processo de aprendizagem da escrita, é importante que o professor se questione sempre: como estimular o aluno a escrever? Movidos por esses e outros questionamentos foi que propusemos um projeto de letramento que visa à efetiva

participação do alunado nas práticas sociais da comunidade escolar na qual estão inseridos.

Destarte, é necessário que o professor de Língua Portuguesa invista em novas práticas que o auxiliem durante o processo de produção textual escrita, a fim de levar os alunos a compreender esse processo. Por isso, realizamos este estudo “Projeto de letramento: um caminho para a produção do texto escrito no 9º ano do Ensino Fundamental”, que tem como objetivo geral desenvolver um projeto de letramento com foco na escrita como prática social, destinado ao nono ano do ensino fundamental II de uma escola pública de Humaitá, utilizando como suporte o ambiente virtual *Blog*. Dessa forma, a presente proposta foi desenvolvida privilegiando os seguintes objetivos específicos:

- a) Compreender o letramento como prática social e o ensino da Língua Portuguesa nessa perspectiva;
- b) Refletir sobre a atuação do professor como agente mobilizador de saberes;
- c) Proporcionar aos profissionais de ensino da Língua Portuguesa uma reflexão acerca das práticas pedagógicas voltadas para o ensino da escrita e do letramento por meio dos diferentes gêneros discursivos;
- d) Discutir o ensino da língua considerando o contexto e a função social, através do trabalho com os gêneros discursivos e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem da escrita na sala de aula;

Nessa perspectiva, este estudo de letramento está inserido na linha de pesquisa 2: Texto e Ensino: diversidade social e práticas docentes, da Universidade Federal do Acre – UFAC, com foco na escrita, voltada para o exercício das práticas letradas, a partir de diversos gêneros discursivos presentes na sociedade. Assim, diante do exposto, no que diz respeito à organização da pesquisa, será constituída por seis capítulos.

No primeiro capítulo, apresentamos a introdução, expondo as inquietações que serviram de motivação para a realização deste estudo, os objetivos da pesquisa geral e específicos e a organização da estrutura do trabalho.

No segundo capítulo, intitulado “A produção do texto escrito nas práticas escolares”, abordamos uma discussão sobre como se dava a produção do texto escrito nas práticas escolares. Traçamos um percurso histórico das produções de textos, evoluindo para os desafios e perspectivas encontradas nos dias atuais. Destacamos os teóricos que foram imprescindíveis para a compreensão deste estudo

como: Antunes (2003), Ferrarezi Júnior e Carvalho (2015), Higounet (2003), Marcuschi (2010), Matta (2009), Passarelli (2012), Rojo (2003), Santos, Cuba Riche e Teixeira (2013), Souza (1999), Vygotsky (1995) e Zilberman (2009).

Ainda no segundo capítulo, fizemos uma abordagem conceitual dos termos língua, linguagem, texto, gêneros textuais e ensino, a fim de discutir as diferentes concepções de língua e linguagem, de texto e gêneros discursivos e a importância do trabalho com esses gêneros discursivos no ambiente escolar como instrumento motivador nas aulas de Língua Portuguesa. Para respaldar nosso trabalho, utilizamos autores como Bakhtin (2003, 2004), Brait (2002), Brandoli (2013), Bruner (2001), Delloso (2013), Fiorin (2006), Fontana e Cruz (1997), Geraldi (1997), Koch (2000, 2005), Leite (1997), Marcusch (2002, 2004), Marcuschi (2008), Pazini (1998), Schnewly e Dolz (2004), Silva (1997), Rojo e Batista (2003), Soares (1998) Tagliani (2011) e Wittke (2009).

No terceiro capítulo, intitulado “O Letramento no 9º ano do Ensino Fundamental”, voltamos nosso olhar para as práticas de letramento, contudo, tomando o cuidado de apresentar toda a evolução histórica dessas práticas, os conceitos, relações e suas implicações no ensino da língua escrita. Embora saibamos que os Estudos dos Letramentos aliados aos conteúdos ministrados pelo currículo escolar proporcionam um desempenho satisfatório ao processo de ensino e aprendizagem dos discentes, é importante considerar, nesse capítulo, o lugar do professor no decorrer desse processo, uma vez que, para o trabalho na perspectiva de letramento, não basta aquele professor transmissor de conhecimentos, mas, sim, o mediador, o professor agente e mobilizador de saberes.

Diante do exposto, esse capítulo apresenta, também, o Letramento na perspectiva de Projeto, considerando que o ensino do século XXI ainda se mostra muito restrito à inflexibilidade do currículo. É preciso, pois, estabelecer novas estratégias e propor novas práticas para que, dentro do currículo escolar, possamos desenvolver na sala de aula um ensino de qualidade que vise não apenas ao domínio do código escrito, mas também a sua função e utilização no meio social. Para nos respaldar nesse estudo, utilizamos como referenciais teóricos: Bortoni-Ricardo e Machado (2013), Ferreiro (2001), Kleiman (2006), Soares (2015) e Tfouni (2010).

No quarto capítulo, intitulado Metodologia, descrevemos a metodologia da pesquisa, desenvolvida de acordo com os pressupostos da pesquisa-ação com seus elementos principais, considerando os aspectos a serem abordados no decorrer da

aplicação do projeto, que correspondem à finalidade, aos objetivos, à abordagem, aos métodos e aos procedimentos utilizados durante a pesquisa, por meio de uma abordagem qualitativa, conforme sugere Gil (2002).

No capítulo cinco, A realização do projeto, apresentamos o desenvolvimento do projeto de letramento, através da descrição de todas as etapas, do percurso do cotidiano escolar ao projeto de letramento, relatamos a proposta de intervenção, os objetivos (geral e específicos do projeto), os instrumentos que subsidiaram a execução do projeto, o cenário do projeto (a escola) e os sujeitos envolvidos.

Ainda no capítulo cinco, apresentamos um dos incentivos no desenvolvimento do projeto, que foi criação de um blog, expondo os principais pontos históricos da cidade de Humaitá e finalizamos com a produção escrita de um relato de experiência. Vale ressaltar que, no decorrer da execução do projeto, realizamos a análise da proposta de intervenção pedagógica, considerando todas as etapas realizadas no decorrer da pesquisa.

No sexto e último capítulo, intitulado Considerações Finais, apresentamos as considerações da professora pesquisadora, acerca da experiência de letramento vivenciada por meios das práticas sociais da escrita na comunidade escolar, atentando para os questionamentos iniciais, que motivaram a propositura deste estudo e uma breve descrição sobre os aspectos positivos da proposta desenvolvida, como sugestão para o trabalho na sala de aula voltado para o desenvolvimento da competência escritora.

2 A PRODUÇÃO DO TEXTO ESCRITO NAS PRÁTICAS ESCOLARES

Lido com a palavra escrita, o que muito difere da palavra falada. Meu instrumento de ofício é a palavra, mas percebo que ela se ausenta quando a escrita se configura, abrindo para o leitor espaço para reinvenção. Enquanto ela é o meu objeto de trabalho, a palavra é o meu produto.

Bartolomeu Campos de Queirós

Neste capítulo, apresentamos uma abordagem teórica acerca das produções textuais no ambiente escolar. Nele, discorreremos sobre a perspectiva histórica da escrita, embasados em estudos realizados por Antunes (2003), Ferrarezi Júnior e Carvalho (2015), Higounet (2003), Marcuschi (2010), Matta (2009), Passarelli (2012), Rojo (2003), Santos, Cuba Riche e Teixeira (2013), Souza (1999), Vygotsky (1995) e Zilberman (2009). Realizamos uma discussão acerca da produção escrita nas práticas escolares, apresentando os vários desafios enfrentados pelos professores no dia a dia da sala de aula e quais as perspectivas atuais para o desenvolvimento da competência escritora.

Neste contexto, trabalhamos os conceitos de linguagem, língua e ensino respaldados por autores como: Bagno, Stubbs e Gagné (2002), Bakhtin (2003, 2004), Brandoli (2013), Bruner (2001), Delloso (2013), Fiorin (2006), Fontana e Cruz (1997), Geraldi (1997), Koch (2000, 2005), Marcuschi (2008), Silva (1997), Rojo e Batista (2003), Soares (1998), Travaglia (1998) e Vygotsky (1984).

Diante das diversas concepções de ensino voltadas para a prática da produção textual, realizamos um estudo acerca da relação texto, gêneros textuais e ensino, utilizando como suporte teórico os seguintes autores: Brait (2002), Geraldi (1997), Leite (1997), Marcuschi (2002, 2004), Pazini (1998), Schnewly e Dolz (2004), Tagliani (2011) e Wittke (2009). Vale ressaltar que seguimos ainda, algumas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Enfim, com base em todas essas leituras construímos o presente capítulo.

2.1 A PRODUÇÃO ESCRITA NAS PRÁTICAS ESCOLARES: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

“O que é escrito sem esforço é geralmente lido sem prazer”.

Irlandé Antunes

Vivemos em uma sociedade completamente imersa na linguagem escrita, por isso, desenvolver as habilidades nessa competência é indispensável para o sucesso de quaisquer indivíduos. A história mostra que o papel da escrita tem sido relevante desde sua origem, pois, como afirma Higounet (2003), a história da humanidade apresenta-se dividida em duas eras: antes e com o início da escrita. Conforme o autor, talvez ainda chegará o dia de uma terceira era que será: depois da escrita.

Dessa maneira, essa significativa função que a escrita possui na sociedade nos leva à inquietação, logo, nos motiva a observações e reflexões sobre a aquisição e desenvolvimento das habilidades da escrita pelas atuais gerações. Como bem salienta Vygotsky (1984), a escrita possui uma relevante função no desenvolvimento da cultura infantil e um enorme papel [...] no processo de desenvolvimento cultural da criança”, visto que proporciona acesso à cultura que se registra de maneira escrita, assim como pelas contribuições psíquicas satisfatórias que ocorrem durante o processo de apropriação dessa linguagem.

De acordo com Sousa (1999, *apud* Zilberman, 2009), a propagação da escrita teve seu início ainda na Antiguidade, nos milênios IV e III a.C., por meio das transações comerciais realizadas pelo povo árcaico. Posteriormente, esse uso ocorreu na produção de contratos, nas atividades judiciais, assim como nos procedimentos religiosos e literários. No entanto, mesmo sendo necessária para as diversas práticas sociais, a escrita por muito tempo mostrou-se como instrumento elitizado. Isso porque o uso que os mais antigos faziam dessa ferramenta propunha somente a alguns membros da sociedade como políticos, juristas e religiosos o alcance à produção textual. Nesse sentido, Zilberman (2009) afirma que:

[...] a escola na Antiguidade era elitista, mesmo entre os gregos e os romanos, a quem competiu a separação entre a escola e a religião, de uma parte, a escola e o Estado, de outra. Dela fica de fora a maior parte da população, vinculada à economia rural, logo, afastada dos centros urbanos e governamentais (ZILBERMAN, 2009, p. 20).

A autora destaca que a escola teve um ideal de segregação desde o seu princípio, e ainda que tenham ocorrido mudanças no âmbito escolar, verificamos que na atual conjuntura da escola as transformações não têm acontecido de maneira tão satisfatória uma vez que, na contemporaneidade, diversos são os desafios que o ambiente escolar enfrenta quando o assunto é tornar os alunos bons escritores. Consoante Passarelli (2012), dentre as principais problemáticas que a escola combate a fim de proporcionar aos discentes a aquisição das competências da escrita estão:

As condições físicas e materiais da escola são precárias; os alunos nem sempre apresentam as condições básicas de saúde, alimentação e desenvolvimento para o aprendizado; o sistema de ensino cerceia a criatividade e a iniciativa tanto dos alunos como dos professores; os currículos são inadequados às necessidades e às potencialidades reais dos estudantes, assim como aos anseios da comunidade; os professores encontram-se técnica e pedagogicamente despreparados, desatualizados, em geral, por falta de incentivos profissionais (PASSARELLI, 2012, p. 35).

Diante do que argumenta a autora, percebemos que os problemas educacionais, os quais colaboram para o insucesso que a comunidade escolar tem vivenciado, são, em sua grande maioria de ordem política e não técnico-pedagógica, uma vez que a maior parte deles tem origem na falta de políticas sociais que obtenham resultados favoráveis ao bom desempenho escolar dos alunos.

Em meio a toda essa configuração de adversidades que a escola enfrenta, encontra-se a escrita e o dissabor que circunda a produção textual, pois a redação de textos ainda parece ser um dos desafios mais contundentes que os professores confrontam. Segundo Marcuschi (2010), para que haja êxito no desenvolvimento da escrita, importa que o trabalho com as produções textuais esteja bem planejado e que os gêneros em estudo façam parte do contexto social dos alunos, uma vez que, de acordo com as considerações de Antunes (2003, p. 57), “a realidade de nossas salas de aula mostra exatamente o contrário, pois a falta de esforço, a improvisação e a pressa com que nossos alunos escrevem parecem indicar que lhes sobre competência e arte”.

Nesse cenário, o trabalho com a produção de textos escritos na sala de aula tem se configurado em uma atividade excessivamente maçante, seja por parte dos alunos que escrevem na maioria das vezes por improvisação, seja por parte do professor que dificilmente consegue executar todas as etapas necessárias para uma produção escrita de qualidade.

É preciso considerar que a tentativa de atender a todas as demandas propostas no currículo escolar, o tempo dedicado à prática de produção textual, os projetos escolares, os concursos de redações, as avaliações externas, enfim, muitos são os fatores que desafiam o trabalho adequado com a produção de textos no ambiente escolar.

Nesse contexto, Antunes (2003, p. 59) assegura que:

a prática das redações escolares – normalmente realizada num limite escasso de tempo, frequentemente improvisada e sem objetivos mais amplos que aquele de simplesmente escrever – levar os alunos a produzir textos de qualquer maneira, sem um planejamento prévio e, ainda, sem uma diligente revisão em busca da melhor forma de dizer aquilo que se pretendia comunicar.

Em consonância com Antunes, Ferrarezi Júnior e Carvalho (2015, p. 83) asseguram que só se desenvolvem as habilidades de escrita escrevendo e esse processo de escrita demanda tempo para adquirir por meio da vivência, da experimentação, as competências necessárias para superar os desafios dessa prática, que é o ato de escrever.

Consoante a realidade vivenciada nas escolas de hoje, é imprescindível considerar que o ensino da língua materna deve privilegiar “a função interativa da língua” que, de acordo com Antunes (2003, p. 16), acontece por meio de textos orais e escritos, em práticas discursivas as mais diversas, conforme as situações sociais em que se inserem.

Em concordância com Rojo (2003, p. 45),

a atividade escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, (ex-, “para fora”), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para de algum modo, interagir com ele. *Ter o que dizer* é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever.

Desse modo, ao propormos uma atividade de produção textual é importante que o professor atente primeiramente para o planejamento das atividades que serão desenvolvidas, visto que, segundo Antunes (2003, p. 51), a escrita concede a quem escreve “maior tempo à elaboração verbal de seu texto, bem como a possibilidade de rever e recompor o seu discurso”.

Nesse sentido, é relevante destacar o que defende Santos, Cuba Riche e Teixeira (2013, p. 103-104):

a escrita é vista como um processo, há várias etapas até a produção final do texto. Muitas são as possibilidades de análise de um texto: pode-se trabalhar inicialmente a compreensão, as inferências, depois a estrutura textual, a intertextualidade, até chegar aos níveis mais complexos que envolvem o caráter ideológico do texto, o contexto de produção e de recepção. Devemos lembrar, no entanto, que é o leitor que atualiza de acordo com sua história de vida e de leitura. Cabe ao professor optar pelo tipo de análise que achar mais conveniente de acordo com a maturidade da turma.

Durante o planejamento de uma atividade escrita, é pertinente que o professor proporcione aos estudantes um roteiro que o respalde nesse processo de produção, pois, conforme sugere Antunes (2003), devemos considerar algumas etapas processuais e Intercomplementares, que são inerentes ao processo da escrita, conforme nos apresenta no quadro a seguir:

Quadro 1 – Etapas da produção escrita de texto

1. PLANEJAR	2. ESCREVER	3. REESCREVER
É a etapa para o sujeito:	É a etapa para o sujeito:	É a etapa para o sujeito:
Ampliar seu repertório;	Pôr no papel o que foi planejado;	Rever o que foi escrito;
Delimitar o tema e escolher o ponto de vista a ser tratado;	Realizar a tarefa motora de escrever;	Confirmar se os objetivos foram cumpridos;
Eleger o objetivo , a finalidade com que vai escrever;	Cuidar para que os itens planejados sejam todos cumpridos.	Avaliar a continuidade temática ;
Escolher os critérios de ordenação das ideias, das informações ;		Observar a concatenação entre os períodos, entre os parágrafos; ou entre os blocos superparagráficos.
Prever as condições dos possíveis leitores ;		Avaliar a clareza do que foi comunicado; avaliar a adequação do texto às condições da situação;
Considerar a situação em que o texto vai circular;	Enfim, essa é uma etapa intermediária , que prevê a atividade anterior de planejar e a outra posterior de rever o que foi escrito	Rever a fidelidade de sua formulação linguística às normas da sintaxe e da semântica, conforme prevê a gramática da estrutura da língua;
Decidir quanto às estratégias textuais que podem deixar o texto adequado à situação;		Rever aspectos da superfície do texto, tais como a pontuação, a ortografia e a divisão do texto em parágrafos .
Estar seguro quanto ao que pretende dizer a seu parceiro; enfim, estar seguro quanto ao núcleo de suas ideias e de suas intenções.	Normalmente, a escola tem concentrado sua atenção na etapa de escrever e tem focado apenas a escrita gramaticalmente correta.	

Fonte: Antunes (2003, p. 57-58 *grifos da autora*)

As etapas de produção escrita apresentadas por Antunes (2003) orientam o sujeito, enquanto produtor textual, o que nos faz considerar que em concordância com Matta (2009, p.101),

Não podemos esquecer nunca de que qualquer texto escrito pelo nosso aluno deve ter um propósito, para alguém ler. Muitas vezes as atividades de produção de texto na escola não atingem os seus propósitos já que não levam em conta isso. Escrever sem saber para quem e com que intenção é uma tarefa difícil, sem propósito, pois falta a referência do outro, a quem todo o texto deve adequar-se. Essa adequação pautada no interlocutor é que vai condicionar toda a trajetória do texto – as ideias, as informações, a linguagem utilizada.

Portanto, para que as competências de escrita se façam realidade na vida dos alunos, é fundamental que exerçamos um olhar mais cuidadoso no que diz respeito ao desdobramento das atividades de escrita elaboradas no âmbito escolar haja vista, que é nosso papel, enquanto professores, prepararmos nossos alunos para as diversas situações de uso da linguagem escrita.

2.2 LÍNGUA, LINGUAGEM E ENSINO

A sociedade brasileira está marcada pela desigualdade social, e dentro desse contexto, a língua enquanto ferramenta essencial na vida do indivíduo funciona como instrumento de luta contra os sistemas e dominações existentes, já que ela se constitui a partir de um poder de questionamento e autonomia que visa gerir a vida em função da transformação social.

A escola, enquanto espaço de formação, é a instituição que pode contribuir significativamente no desenvolvimento desse poder. Entretanto, tal objetivo nem sempre é alcançado, pois evidencia-se uma realidade nas escolas brasileiras em que muitos alunos não conseguem lidar com situações de uso da escrita e da leitura. Outro problema é visualizado, os currículos escolares preservam e concentram-se em habilidades linguísticas descontextualizadas, fazendo com que o ensino não se efetive de forma significativa para os alunos (BRANDOLI, 2013).

O ensino, nessa perspectiva, manipula a formação do sujeito, no intuito de apresentar-lhe erroneamente os instrumentais da norma culta, não levando em conta tantos outros aspectos e recursos presentes na língua em sua grande variedade, como os lexicais, sintáticos e os morfológicos. Assim, o professor, em muitas

situações, além de imaginar que os alunos não sabem utilizar a língua, desvincula o seu ensino das situações reais de produção.

Importa, então, discutir a relação existente entre pensamento, linguagem e o desenvolvimento intelectual. Ao adentrarmos nesse assunto, destacamos um grande teórico da área que é Vygotsky. O autor acredita que é por meio das interações sociais que as crianças conseguem desenvolver o seu intelecto. “Ele descreveu os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa, enfatizando as origens sociais da linguagem e do pensamento (BRANDOLI, 2013, p. 15583).

Vygotsky (1984) acredita que a linguagem possui duas funções: a primeira é que a linguagem tem a função social, ou seja, o indivíduo se comunica a partir de um sistema de linguagem criado por ele e se utiliza de signos traduzidos em sentimentos, vontades, ideias e pensamentos para efetivar a comunicação. A segunda é que a linguagem tem função de pensamento generalizado, isto é, há uma categorização no processo de sua utilização, ela torna-se um instrumento de pensamento, fornecendo conceitos do real, mediado pelo sujeito e o elemento do conhecimento.

Para Vygotsky (1984), dentro do processo do desenvolvimento intelectual, a inteligência abstrata e prática se concretizam no momento em que a fala e a atividade prática estão interligadas. Desse modo, a criança por meio da fala, torna-se autônoma no ambiente em que está inserida, sendo responsável pela própria ação.

Quanto à relação da criança com o adulto, no que concerne ao desenvolvimento infantil, Bruner (2001) contribui ao dizer que aquele que está aprendendo ajuda o outro a apreender e vice-versa, cada um contribuindo com suas habilidades. No contexto escolar não é diferente, o professor, no caso, não vai exercer o papel monopolizador, pois há uma troca de experiências. Dessa forma, o desenvolvimento da criança acontece, em sua concretude, no momento em que ela consegue realizar determinada atividade sem o auxílio de outra pessoa.

Em se tratando da linguagem, a criança constrói de forma progressiva processos comunicativos mais elaborados e efetivos. Bruner (2001) ainda salienta que a linguagem é o principal veículo de representação simbólica da realidade e é por meio dos símbolos linguísticos que o sujeito constrói os conceitos representativos da sua realidade.

Partindo desses pressupostos, diversos autores já discutiram e discutem sobre as múltiplas concepções de linguagem e de suas implicações em relação ao

ensino da língua materna. Todavia, o modo como percebemos a linguagem e as concepções que temos sobre ela, modifica o modo como trabalhamos com a língua, ao tratarmos do processo de ensino (KOCH, 2000). Pensando sobre as concepções de linguagem, no que se refere às perspectivas existentes na história dos estudos linguísticos, são três as concepções de compreensão de linguagem. Essas três possibilitaram e possibilitam instrumentalização necessária e importante para o trabalho com a língua materna nos contextos escolares.

Segundo Koch (2000), tais concepções são: a linguagem vista como uma representação do mundo e também do pensamento; a linguagem como instrumento de comunicação; e a linguagem como um lugar de interação, de ação. Passamos agora a discutir cada uma delas.

Ao trazermos em pauta a primeira concepção, a linguagem como expressão do pensamento, Bagno, Stubbs e Gagné (2002) comentam que essa está ligada diretamente ao processo de conceituação de língua literária utilizada pelos filólogos gregos, com o intuito de normatizar a produção das obras clássicas. Silva (1997) contribuem ao dizer que tal concepção está atrelada ao surgimento da Gramática Tradicional, haja vista que ela concebe a linguagem como representação do pensamento.

Nessa perspectiva, compreendemos que o contexto, no qual é produzido o ato comunicativo, não interfere ou não tem influência sobre a linguagem, pois não leva em consideração a situação social em que este está localizado e se idealiza. Tal concepção tem um sujeito que cria a expressão do pensamento de forma mental, ou seja, interiorizada, e a exteriorizar aquilo que pensava não se pautava numa atividade de reflexão.

A língua, dentro desse contexto, é vista como homogênea, estática. Não se leva em consideração a produção do enunciado que ora se materializa nos gêneros textuais/discursivos e nem a finalidade social que esses possuem. Para Travaglia (1998), dentro dessa concepção, a forma como o texto é utilizado em cada situação de interação comunicativa não está constituída no sujeito de quem se fala, nem no contexto de onde se fala, e muito menos quando e para quem se fala.

Esse conceito de linguagem desencadeou um modelo de ensino, no qual a língua era utilizada de uma única forma. Soares (1998) e Bagno (2007) ressaltam que tal procedimento ocorreu pelo fato de que, na década de 1960, a concentração das escolas brasileiras estava na zona urbana, privilegiando uma pequena parcela da

sociedade brasileira, isto é, os falantes que se enquadravam nos grupos de prestígio. Bagno (2007) acredita que esses indivíduos eram fortemente influenciados por uma cultura da escrita existente e também pela vigilância linguística, privilegiada e praticada pelas instituições sociais e a escola.

Consequentemente, o indivíduo ao adentrar na escola, já tinha o domínio da língua de prestígio, logo, privilegiava-se a língua escrita, na qual as atividades linguísticas próprias de cada falante não eram aceitáveis, somente se orientadas a partir das normas tradicionais. Travaglia (1998) destaca que esse ensino interfere diretamente nas habilidades linguísticas existentes, pois é baseada numa prática prescritiva, ou seja, regrada, privilegiando em sala de aula somente a escrita culta da língua e tendo como um dos objetivos principais a correção da linguagem em seu nível formal.

A partir das proposições acima, entendemos que a linguagem escrita sempre foi privilegiada em sala de aula. Para Rojo e Batista (2003), estabelece-se uma linha de raciocínio embasada naquilo que poderia ser considerado correto e incorreto, não tendo o texto oral espaço no processo de ensino e a linguagem oral era tomada como instrumento de produção do preconceito, ou seja, oralidade e escrita eram vistas como elementos dicotômicos.

A concepção de linguagem como representação do pensamento perdurou nos contextos escolares por muito tempo, caracterizando-se como um sistema fechado. A linguagem escrita era algo intocável, impassível a mudança, imutável. Como frisa Soares (1998), está aí a causa dessa concepção de linguagem permanecer por um longo período e ter grande aceitabilidade nas escolas da época.

Quanto à segunda concepção, a linguagem é entendida como um instrumento de comunicação, assim, ela tem como objetivo fim comunicar. A língua vai ser tratada como código, como conjunto de signos que se relacionam entre si, por meio de regras. Segundo Koch (2000), essa ideia de linguagem enquanto código limitava o funcionamento da língua à sua construção interna, não levando em conta a utilização da língua nos seus múltiplos contextos sociais existentes. Em consonância com Koch, Marcuschi (2008) diz que a noção de linguagem dentro dessa concepção foge das suas principais características, isto é, a valorização do aspecto cognitivo e social. O estudo da língua se baseia em um processo isolado de utilização.

É a partir da década de 1970 que a língua é tratada nas escolas como instrumento de comunicação, ideia baseada na teoria da comunicação. Nesse caso,

o professor deveria garantir que o aluno tomasse conhecimento do sistema alfabético e da gramática, de forma que esse, ao se apropriar de tal conhecimento utilize o código, ora como emissor, ora como receptor, caracterizando, assim, a língua como ensino descritivo (SOARES, 1998).

A partir dos estudos que foram aos poucos surgindo, como a análise do discurso, a linguística aplicada e textual, a sociolinguística, a língua foi ganhando outra concepção, a de que ela se constrói num processo interativo. Esses estudos embasam suas teorias numa discussão de que a linguagem existe a partir de uma atividade de interação.

Na terceira concepção, a linguagem é compreendida como processo de interação humana, por meio dela, os indivíduos interagem e praticam as ações cotidianas, nas quais utilizam a fala e a escrita dentro de determinado contexto social e ideológico, envolvendo o ato comunicativo. Logo, a língua é vista como prática social, historicamente localizada nos múltiplos campos de diálogos da vida humana.

Bakhtin (2003) corrobora ao dizer que em todas as atividades humanas, em seus mais variados contextos, ocorre a utilização da língua, e essa utilização é tão diversa assim como as atividades são diversas. A partir dessa visão sobre a linguagem, compreendemos que o sujeito não utiliza a língua simplesmente para exteriorizar, transmitir ou traduzir determinado pensamento, mas realizar ações. Por meio da escrita ou da oralidade ocorre a materialização de forma interativa.

Nesse sentido, a linguagem é constituída e está situada num contexto das relações humanas, e é partindo dessa interação que os discursos se estabelecem. Tal percepção tem no ato comunicativo condições históricas e sociais como partes integrantes dessa interação.

Dentro dessa concepção, conforme Koch (2005), o sujeito é percebido como ator social, ser ativo, que constrói dialogicamente o seu lugar de fala, de interação, de constituição dos interlocutores. Esse novo olhar sobre a linguagem ocasionou contribuições importantes para o ensino da Língua Portuguesa, pois o texto começou a ser trabalhado e ser visto de forma diferente na sala de aula.

É partindo dessa concepção que foram surgindo outros trabalhos e muitas outras releituras que abrangem os gêneros discursivos teorizados e discutidos por Bakhtin (2003), além das diversas pesquisas advindas da linguística aplicada no Brasil. Tais discussões teóricas destacam que o aluno, para realizar as atividades de compreensão, interpretação textual, precisa contribuir de forma interacional a partir do

conhecimento prévio que possui e da leitura de mundo que tem, além disso, deve levar em consideração o contexto de produção do texto e elementos que envolvem a sua construção.

O teórico Fiorin (2006) parte das ideias de Bakhtin de que o acesso à realidade só acontece quando mediado pela linguagem, logo, a relação entre sujeito e mundo real se dá por meio de signos, esses fazem com que tal sujeito compreenda a realidade em que está inserido e a língua. Para Fontana e Cruz (1997), pelo fato de sermos seres simbólicos, é pela palavra que ocorre a elaboração do mundo em que estamos inseridos e também a elaboração de nós mesmos, ou seja, nos constituímos sujeitos a partir da palavra.

A produção de sentidos do que falamos ou escrevemos se concretiza entre os sujeitos que estão organizados socialmente. Como salienta Bakhtin (2004), a palavra carrega consigo uma dupla face, visto que ela procede de alguém e é dirigida a alguém, a interlocução se estabelece, independentemente da condição social em que está inserido o indivíduo, pois a palavra é um campo comum entre o emissor e receptor.

Segundo Kock e Elias (2010), as atividades linguísticas são permitidas e realizadas pelos gêneros, eles são ferramentas sócio-cognitivas e culturais, permitindo ao sujeito interagir de forma efetiva nas mais variadas práticas sociais. Desse modo, por meio da língua oral e escrita produzimos significados de alguma coisa e para alguém, a partir de uma localização histórica e situações de interlocução. Até porque, não se escreve e nem se fala nada de forma aleatória, há o estabelecimento interpessoal pela linguagem representada nos textos orais e escritos, produtos sociais esses que se revelam através das palavras num determinado contexto dialógico.

Dellosso (2013, p. 34) ratifica ao dizer que “mediados pela linguagem, pela palavra do outro, inscritos na corrente ininterrupta da comunicação verbal, vamos constituindo-nos socialmente, apropriamo-nos das possibilidades de sentidos diversos de uma única e mesma palavra”. A palavra carrega consigo significados múltiplos a depender do contexto em que está sendo utilizada e para quem está sendo dirigida.

Dessa forma, com o surgimento dessa nova concepção sobre a linguagem, o ensino de língua toma outros direcionamentos, é a partir de então que a linguagem é

vista como uma construção interacional, considerando que ela assume múltiplos sentidos devido às mais diversas situações sociocomunicativas.

Brandoli (2013), em primeiro momento, comenta que quando a linguagem é pensada como um ato comunicativo, a ação pedagógica deve ser pensada no sentido da relação entre duas pessoas ou mais, refletida, assim, via práxis social com dupla perspectiva: enquanto ação pedagógica social e enquanto ação com influência social. O autor também, num segundo momento, reitera ao dizer que:

[...] a interação comunicativa entre educador e educando passa a ser o médium através do qual ocorre a própria reflexão sobre a ação pedagógica. Se entendermos a ação comunicativa como um processo simétrico entre seus interlocutores e, portanto, como um processo horizontal e não vertical, onde a tomada de posição ocorre com base em razões, então a relação entre educador e educando não pode mais ser vista somente como uma relação de poder do educador sobre o educando, na qual o educador procura educá-lo a partir de fins determinados previamente (BRANDOLI, 2013, p. 15588).

É claro que esse processo vai se modificando aos poucos, a relação de desigualdade existe, porém, deve ser amenizada e eliminada com o tempo, com a convivência. Precisamos pensar em ações pedagógicas fundamentadas em ações comunicativas, para isso o papel social da língua deve ser levado em consideração em se tratando do ensino e da aprendizagem, que, de certa forma, se materializa nos mais diversos textos.

2.3 TEXTO, GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO

Ao lançarmos um olhar para a história, perceberemos que o texto, por muito tempo, foi tratado e serviu como ferramenta manipuladora de transmissão de valores advindos das classes hegemônicas. O estudo do texto pode ser direcionado em duas perspectivas: abertura de sentidos e anulação, essa última traduzida em possíveis apagamentos de reflexões (LEITE, 1997).

Tagliani (2011) comenta que, em muitos contextos escolares, o livro didático é o único material utilizado pelos alunos em sala de aula para leitura, e não é explorado, tratando-se das variações de gêneros. Além disso, a leitura e a interpretação dos textos ocorrem de forma superficial. Para Leite (1997), nas escolas, a leitura de textos tem sido utilizada como atividade encadeadora de resumos, fichamentos,

classificação de personagens, dentre outras, sem levar em conta todos os aspectos que o texto tem.

A partir das falas das autoras supracitadas, compreendemos que o trabalho com o texto era muito limitado, não contribuindo no desenvolvimento crítico dos alunos. Podemos perceber que havia um ensino voltado principalmente para as questões gramaticais. Geraldi (1997) ressalta que o ensino da língua portuguesa nas escolas de primeiro grau (Ensino Fundamental) funcionava através da prática contínua de exercícios voltados para a descrição gramatical e estudos de regras.

Entre as décadas de 1960 e 1970, desencadearam-se propostas de reformulação para o ensino da língua portuguesa. Na década de 1980, muitas teses discutiram também o assunto, visto que para o ensino de línguas o texto deveria estar contextualizado à realidade e não ser mero instrumento de manipulação para o aprendizado da escrita.

Diante dessas discussões, ainda na década de 1980, o ensino tradicional sofreu diversas críticas no que se refere ao trabalho com o texto, visto que o manuseio desse era, na maioria das vezes, utilizado somente para se ensinar os aspectos gramaticais e de forma descontextualizada. Leite (1997) contribui com esse posicionamento ao dizer que, tanto no passado quanto no presente, não se consegue realizar um ensino integrando o estudo da língua, pois sempre se concentraram e se concentram na gramática, na aplicação de atividades e exercícios soltos, reprodutivos, distante de uma realidade vivenciada pelos alunos.

Nessa perspectiva, é necessário que apresentemos aos alunos um contexto propício para o trabalho com o texto, possibilitando o contato com os mais variados gêneros textuais e a partir da leitura deles contribuir em atitudes reflexivas e na formação crítica. A escola deve criar um ambiente favorável, no qual o aluno possa ter contato com o texto, com a leitura e possibilite a escrita livre. Leite (1997) ressalta que é importante os alunos terem logo nos primeiros anos da vida escolar contato com textos, praticando a leitura e a escrita, de forma que a linguagem seja trabalhada de forma criativa.

Nesse sentido, pensamos no texto como instrumento construtor de sentidos. Por isso, a importância de oferecer aos alunos um ambiente de contato com textos diversificados, possibilitando-lhes a lidar com situações cotidianas de sua realidade social. Vale destacar que, com o aparecimento das novas tecnologias, surgem novas estruturas de textos, novos gêneros. Logo, a escola deve estar preparada para

trabalhar com os mais variados gêneros, conforme os PCN (BRASIL, 1998, p. 23) “[...] é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas”.

Com intuito de contribuir no desenvolvimento da capacidade comunicativa, o estudo dos gêneros textuais deve se fazer presente no ambiente escolar, já que o texto é uma das unidades básicas do ensino. Ao considerarmos o texto como unidade de comunicação e de sentidos, é importante que o professor, no ensino da língua nos níveis fundamental e médio, como orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais, tenha sempre o cuidado para inseri-lo em cada série de acordo com o nível de conhecimento dos alunos, atentando para o tema, intencionalidade, circulação, interlocutores, estratégias e tipologia textual predominante, segundo orienta Santos, Cuba Riche e Teixeira (2013, p. 30).

Sob este viés, precisamos observar criteriosamente a seleção dos textos atendendo as intencionalidades e finalidades, interferindo nos mais diversos níveis de aprendizagem. Comenta Wittke (2009, p. 5) a esse respeito:

Grosso modo, ao selecionar o(s) texto(s) a ser(em) trabalhado(s) em aula, o professor precisa ter em mente a habilidade de leitura e de produção textual que pretende desenvolver com aquela atividade para poder avaliar se o material escolhido é adequado ao objetivo almejado. Como vemos, a escolha do(s) texto(s) é o primeiro passo ao sucesso de nosso exercício de leitura e de produção textual, na sala de aula. Uma escolha equivocada (inadequada) do texto pode resultar em uma prática tão improdutivo ao desenvolvimento da capacidade comunicativa quanto uma aula que aborde exclusivamente o exercício mecânico da metalinguagem.

É importante que os textos selecionados passem por um ato avaliativo, orientados pelos objetivos que se quer alcançar. Devemos atentar aos vários significados que o texto pode permitir, assim, sermos criteriosos na escolha é um dos primeiros passos a serem dados. O que não pode acontecer, segundo a autora acima, é a escolha avulsa e equivocada de textos, pois eles se tornarão improdutivos em sala de aula, não explorando todos os meios que a linguagem proporciona.

Nesse contexto, é essencial termos o cuidado para não escolarizar os textos de forma equivocada, atentarmos para a função que o texto terá para determinada temática é nossa tarefa, considerando que a seleção desses tem que estar dentro do nível de conhecimento do aluno. Mesmo que os múltiplos gêneros e suportes textuais sejam expostos em sala de aula, como aqueles que têm grande circulação social:

panfletos, propagandas, artigos, jornais, novelas, romances, dentre outros, podem simplesmente perder suas características peculiares, que é justamente o processo de vivacidade, por não terem sido trabalhados com objetivos claros e não terem passado pelo aspecto de seleção e critérios, tonando-se, assim, mais um material escolar como tantos outros livros veiculados para o ensino da língua portuguesa.

Entretanto, como salienta Leite (1997), não precisamos nos frustrar pelo fato de determinada turma não conseguir alcançar o que se almeja com a competência da leitura, pois por mais que se faça a seleção de bons textos, isso não garante de forma efetiva os objetivos a serem almejados.

Não temos dúvidas que o texto é uma “ponte” essencial para o ensino de língua na escola, porém, precisamos deixar bem clara a sua definição e a sua essência dentro do processo de ensino. Os PCN (1998) veem o texto a partir de uma construção verbal, sendo essa construção una e completa, organizada por relações compostas pelos elementos da coerência e coesão. Logo, o texto a partir do olhar desse documento, não é mero aglomerado de palavras ou frases soltas, mas uma unidade de grandes significados.

A partir dessa concepção de texto, o vemos como uma materialidade linguística que comporta uma extensão variada, constituído de sentido, ou seja, cada texto cabe a determinado contexto e é adequado a cada situação comunicativa, em determinada situação social, seja ele em sua modalidade oral, escrito ou multimodal.

Para Marcuschi (2002), cada texto tem sua identidade concreta que se materializa em determinado gênero textual. Wittke (2009, p. 6) colabora dizendo que:

Vemos, então, que o texto, ao circular socialmente, sob uma enorme gama de gêneros textuais, pode ser desde um enunciado como “*Fogo!*”, “*Socorro!*”, uma poesia, uma crônica, uma bula de remédio, uma receita culinária, um *e-mail*, uma reportagem, uma charge, uma história em quadrinhos, uma piada, um bilhete, um manual de instrução até um romance de vários tomos.

A depender do seu local de enunciação e do contexto em que está inserido e circula, o texto tem grande significado social. A autora cita os diversos gêneros que circulam socialmente e que devem ser inseridos no contexto escolar de forma que o aluno possa ter contato com o seu mundo, com a realidade que o cerca, com as situações de contato diário.

Os gêneros textuais são constituídos em diferentes modalidades, comportando cada qual a sua materialidade linguística. Esses também, assumem e

desempenham múltiplas funções sociais, além disso, são ferramentas sociocomunicativas com determinadas funções e intenções (MARCUSCHI, 2002). Wittke (2009, p. 7) cita que “[...] artefatos culturais historicamente construídos pelo homem. Eles apresentam diferentes caracterizações, com vocabulários específicos e empregos sintáticos apropriados, em conformidade com a função social que exercem”.

Nessa perspectiva, nós, professores, juntamente com a escola devemos criar espaços e oportunidades para os alunos terem contato com os mais variados gêneros textuais, e deixá-los atentos à estrutura de cada um e sua funcionalidade, não só no sentido de compreender e reconhecer, mas possibilitar o contato de forma que o aluno possa utilizá-los e adequá-lo, considerando os eventos sociais em que se insere.

Diante do exposto, Geraldi (2006) diz que o contato com os mais variados gêneros proporciona habilidade e faz com que o aluno desenvolva sua competência comunicativa de forma mais efetiva, contribuindo significativamente nas suas atividades cotidianas, seja na forma verbal ou escrita e nas variadas atividades de interação verbal.

Brait (2002) ressalta que é preciso levar em conta alguns aspectos ao trabalharmos com os gêneros textuais, como: a produção, a circulação, a recepção, quem produz a mensagem, para quem é destinada, e o porquê aquela mensagem é dita daquela maneira e não de outra. Todos esses elementos que precisam ser considerados ao encaminharmos para a sala de aula.

Quanto ao processo de produção do texto, precisamos pensar, ao ser produzido, no seu determinante, isto é, no contexto em que ele será inserido, levando em conta a sua interação comunicativa que é estabelecida entre quem produz e quem recebe. Dessa forma, tal produção requer o cuidado com os valores circundantes, normas, regras e condutas vindas dos sujeitos que exercem papéis sociais em determinada sociedade. “Entra aqui o exercício da autoridade: quem fala o quê para quem? Sob qual posicionamento social?” (WITTKE, 2009, p. 7). A partir desse exercício, vemos o ato verbal dentro de uma atividade de interação em pleno funcionamento, visto que a decisão de ensinar está na tomada de decisão, o qual podemos chamar de ato político.

Sob essa ótica, ao organizarmos em sala de aula as metodologias para que o texto seja abordado, antes da produção textual, devemos adotar estratégias de leitura

que possibilitem aos alunos a leitura do texto desencadeada pela competência da oralidade, e por fim, expressa, expondo-o por meio da escrita.

A depender do gênero textual e da temática escolhida para se trabalhar, poderemos conduzir várias atividades de produção escrita, tendo em vista seu fim e os seus receptores, leitores. O aluno, antes de iniciar a escrita de um texto, deve estar ciente do gênero textual que irá produzir, da situação comunicativa, da dinâmica e do caráter interativo da escrita, além de ter claro o contexto de circulação do gênero. Salientamos a necessidade de não só o professor fazer a leitura do texto produzido, mas que o aluno tenha a possibilidade de analisar e refletir acerca da própria escrita, antes de reescrevê-la, amenizando as dificuldades quanto a coesão e coerência, concordância, pontuação, grafia e outros aspectos da produção.

No contexto escolar, apesar do ensino/aprendizagem ser voltado para a inclusão e o trabalho com a diversidade de gêneros textuais que circulam socialmente, ainda ocorre uma ruptura entre aquilo que se ensina e aquilo que os alunos vivenciam, implicando na identidade do aluno enquanto sujeito de sua aprendizagem. As aulas ainda são classificatórias, ao tomarem os gêneros para observar somente suas propriedades linguísticas, não dando atenção à sua flexibilidade, variedade, de forma a contribuir significativamente na produção escrita.

Marcuschi (2004) contraria essa prática ao dizer que devemos observar o teor cognitivo, interativo, processual, dinâmico e social dos gêneros textuais, e não cair na mera postura classificatória e estrutural. Ainda frisa o autor que um gênero não deve ser tomado para uma simples atividade de produção textual, mas, sim, que é entender sua atuação sócio-discursiva em determinada cultura, em determinado contexto.

O que não pode ocorrer na sala de aula é o distanciamento relacional que o aluno deve ter com linguagem enquanto interação, as práticas discursivas não devem estar asseguradas na artificialização, visto que o gênero é aceito como fator linguístico, sem que se explorem as variadas possibilidades que ele pode proporcionar ao aluno, principalmente, ao ser tomado como ferramenta discursiva e rica para a produção de texto em suas mais variadas tipologias e gêneros.

Ao pensarmos nesse direcionamento de ensino, a escola estará promovendo um espaço, onde o aluno não veja o gênero como uma simples prática de linguagem fictícia, mas como parte daquilo que irá contribuir significativamente na sua formação, no seu processo comunicativo e interativo, na ampliação de criticidade no meio em que vive, além do aprimoramento das competências da leitura e da escrita.

Para Schnewly e Dolz (2004), é necessário que os alunos sejam colocados em situações de comunicação, e essas devem ser aquelas que eles têm contato em seu cotidiano, pois terão mais sentido para eles, e conhecendo-as poderão dominá-las com mais facilidade, e perceberão com a prática que os objetivos não eram somente visados, mas que vão além deles.

Ao dispor o trabalho com os gêneros dessa forma, estaremos colocando o aluno em situações de contato autêntico de comunicação, contribuindo na aprendizagem de conhecimentos significativos. O trabalho com a língua na escola tem que permitir ao aluno vivenciar a linguagem além do espaço escolar, aproximá-los das vivências cotidianas, assim, o ensino se tornará eficiente diante das demandas advindas do contexto social, da sociedade.

Concernente à produção dos mais diversos textos, temos que a prática não deve se centralizar apenas produto final, mas também no processo. Tal prática tem que partir de uma atividade investigativa, de construção reflexiva que conduza o aluno a pensar naquilo que produziu, possibilitando-lhe adquirir novos conhecimentos. Por isso, a importância de oportunizar aos alunos trocas de experiências, por exemplo, partilharem suas produções de forma colaborativa, na qual o professor possa intervir e discutir as modificações necessárias.

Nesse sentido, haverá a participação dos alunos, e esses conseguirão construir conjuntamente o espaço da aprendizagem. Segundo Pazini (1998), a atividade da produção textual deve ser realizada como um processo de um fazer e refazer o texto, assim o produtor permanece num contínuo refazer-se, elaborando conhecimentos, adquirindo aprendizados.

Portanto, ao incluir o texto (gênero textual) dentro dessas possibilidades de produção textual, funcionando como veículo do ensino e da aprendizagem, conseguiremos construir uma prática pedagógica alicerçada na formação de sujeitos interativos e comprometidos social e politicamente.

3 O LETRAMENTO NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

O presente capítulo está subdividido em três seções: Alfabetização e Letramento: conceitos e relações; o professor como agente de letramento e o letramento na sala de aula na perspectiva de projeto, conforme apresentados a seguir.

3.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEITOS E RELAÇÕES

A alfabetização é uma experiência criadora, o educando tem que ser o arquiteto dessa criação com o auxílio do professor.

Paulo Freire

O processo de alfabetização no Brasil do século XX foi tomado por uma necessidade de proporcionar o saber à população, como forma de investir no desenvolvimento do país. Foi a partir da década de 1940 que surgiram as primeiras concepções dos estudos de Paulo Freire acerca da alfabetização, fazendo uma crítica à educação bancária instituída na época e apontando novos rumos para uma alfabetização libertadora, capaz de despertar no aluno a experiência criadora por meio de seu próprio aprendizado.

Em meados de 1964, com o Golpe Militar, a educação instaurada nessa época estava preocupada com a formação de mão de obra para o mercado de trabalho a fim de aumentar a produtividade econômica no país. De acordo com Saviani (2006, p. 91) “[...] a própria escola primária deveria capacitar para a realização de determinada atividade prática; [...]”, jovens e crianças eram submetidos a uma rigorosa disciplina escolar, tornando-os reféns do medo. Esse contexto favorecia uma educação básica marcada pela ideia de criar um ensino voltado para as necessidades do mercado capitalista.

Nesse sentido, com uma educação marcada pela opressão, muitos professores foram perseguidos por defenderem seus posicionamentos ideológicos. O projeto político desse tempo fez com que o povo continuasse leigo, uma vez que consistia apenas no ensino das habilidades de leitura e escrita sem considerar a vida sociocultural do aluno. Marcada por um ensino baseado na violência e uma escola voltada para uma educação conservadora e autoritária, algumas crianças e jovens acabaram por ficar fora do ambiente escolar. A ditadura buscou dar legalidade a seus

atos opressivos por meio da criação de três leis imprescindíveis na regulamentação do ensino de 1º e 2º graus no país. De acordo com Saviani, Almeida, *et al* (2006),

A lei nº 5379/67, que criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral; o Decreto-lei nº 869/69, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de disciplinas de área de Educação Moral e Cívica nas escolas; e por fim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 5692/71, que normatizou a reforma do ensino de 1º e 2º graus. Tais Leis buscavam tornar a educação mais adequada ao modelo econômico adotado pelos militares.

Com a instituição do Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), da obrigatoriedade das disciplinas de Educação Moral e Cívica no currículo das escolas e a normatização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as práticas de alfabetização restringiam-se à codificação e decodificação de palavras descontextualizadas e sem significação para a vida do aluno. Diante do exposto, essa nova concepção de ensino gerou um imenso número de pessoas que conseguiam ler e escrever, no sentido restrito de decodificar e codificar, mas não conseguiam interpretar e compreender textos mais complexos. Assim, diante dessa problemática de ordem nacional, o governo que pregava a crescimento econômico através do investimento no ensino, contribuiu para a formação de um grande número de analfabetos funcionais.

A observação crítica desses fatos históricos nos revela o porquê de o fracasso escolar e de um ensino que mais excluía alunos das classes mais populares do que integrava. Essas percepções nos conduzem a duas constatações paradoxais sobre o analfabetismo, dialogando sincronicamente no Brasil do século XIX e XX, consoante demonstra Ferreiro (2002, p. 33 *apud* ROJO 2009, p. 15), “A queda secular da taxa porcentual de analfabetismo e o aumento também secular, do número absoluto de analfabetos”.

Em meados do século XX, os índices de crianças que concluíam a 1ª série, no Brasil, não ultrapassavam 50% do número de matriculados. Considerando os dados do Ministério da Educação, apresentados por Soares (2015, p. 13), verifica-se que “de cada mil crianças que, no Brasil, ingressaram na 1ª série em 1963, apenas 449 passaram à 2ª série, em 1964; em 1974 – portanto, dez anos depois – de cada mil crianças que ingressaram na 1ª série, apenas 438 chegaram à 2ª série em 1975”.

Com altos índices de insucesso escolar, perceberam que seria inviável proporcionar o desenvolvimento do país sem investimentos no campo educacional.

Agora, já estávamos saindo do regime militar, no qual o processo de alfabetização baseava-se na formação do indivíduo para o mercado de trabalho, mais especificamente para a indústria, afinal, a base para o crescimento do país era o desenvolvimento do setor industrial. Iniciava-se, nesse período, um processo de democratização, que refletiu diretamente na educação, com a implementação da Lei de Gestão Democrática, instituída em 1988.

Na década de 1980, autores como, Ferreiro (1995) e Lemle (1991) contribuíram através de inúmeras pesquisas com o objetivo de encontrar o motivo, a causa que explicasse o porquê de os alunos não conseguirem avançar para a série seguinte e acabar se evadindo da escolar devido ao insucesso escolar. Diante dessa problemática, foram investigados alguns fatores que interferiam diretamente no processo de ensino e aprendizagem, como: alunos com problemas de aprendizagem, professores com formação inadequada, metodologia inapropriada, falta de material didático, o meio social e cultural do aluno ou até mesmo dificuldades de reconhecimento do próprio código escrito.

Em relação ao fracasso escolar no Brasil do século XX, Rojo (2009, p. 23) assim se referiu:

[...] temos que admitir que, embora na década final do século passado o país tenha cambaleado alguns passos na direção da mudança no quadro de exclusão escolar (e de seus impactos nos letramentos), temos pelo menos metade da população ainda muito longe da realidade de uma escolaridade de longa duração, que possa ser tomada como uma experiência significativa e rica, ao invés de um percurso de fracasso e exclusão. Temos também, forçosamente, de concluir que nos cabe agora, nos primórdios deste século XXI, enfrentar esses dois problemas: evitar a exclusão escolar e tornar a experiência na escola um percurso significativo em termos de letramentos e de acesso ao conhecimento e à informação – o que temos chamado, bastante genericamente, de “melhorar a qualidade de ensino”.

Por tudo isso, podemos dizer que a escola se tornou um lugar sem atrativos para os alunos, o conhecimento por ela proporcionado não atendia às demandas da sociedade, uma vez que os alunos não conseguiam relacionar o que aprendiam na escola com as diversas situações da vida social. Segundo Rojo (2009), é preciso inovar por meio de uma educação de qualidade, atribuindo significação aos conteúdos ensinados no ambiente escolar.

A escola do início do século XX foi marcada por um processo de alfabetização considerado por muitos pesquisadores como tradicional, pois considerava o professor como um mero transmissor de conhecimento e o aluno como um objeto da

aprendizagem, que estava na escola apenas para receber informações como sujeito passivo e sem autonomia de atuar na elaboração de novos saberes.

A observação crítica desses fatos históricos revela o porquê de os teóricos da época terem buscado uma nova maneira de olhar para o processo de alfabetização, uma vez que alfabetizar consistia em escolarizar o indivíduo, em ler e escrever utilizando a língua, bem pautado ainda no modo de educação bancária citada por Paulo Freire. Era preciso, agora, viabilizar um novo olhar para o processo de alfabetização, que proporcionasse ao indivíduo além da aquisição das habilidades de ler e escrever, uma postura de sujeito capaz de criar o seu próprio aprendizado.

Na busca por esse novo modo de alfabetizar, ainda nos anos 1980 foi introduzido no nosso sistema educacional a concepção de ensino construtivista, trazida por Emília Ferreiro, que nos propôs uma nova teoria que buscava explicar como a criança aprende. Dessa teoria, equivocadamente compreendida como método, decorreram algumas metodologias, ainda hoje utilizadas: alfabetizar a partir do trabalho com o nome da criança, da interação em grupos e do trabalho com as hipóteses¹ de escrita.

Nesse mesmo contexto, Ferreiro (1995) observou que a principal preocupação dos professores e estudiosos da época estava relacionada com o processo de ensino e aprendizagem acerca da alfabetização e, estreitamente ligada aos métodos de ensino. Nesse sentido, as discussões na tentativa de amenizar as problemáticas que permeavam o processo de alfabetização consistiam em discutir novos caminhos, novas maneiras de ensinar, uma vez que os métodos implementados não cumpriam com a função de alfabetizar plenamente. A inquietação dos profissionais da educação se resumia em decidir qual método aplicar na sala de aula, sintético ou analítico, ou seja, ensinar partindo das menores unidades ou partindo do texto e, mesmo partindo do texto não se abandonavam as técnicas mecanicistas de alfabetização. Enquanto isso, a educação do país ultrapassava índices alarmantes no quesito fracasso escolar.

¹ O trabalho com as hipóteses de Ferreiro (1986), consistiu em apontar um novo rumo para a alfabetização, motivada pelos altos índices de fracasso escolar em seu país, a autora em companhia de Ana Teberosky, pesquisaram alunos de várias partes do mundo, com o intuito de responder às necessidades da problemática investigada. Assim, chegaram à conclusão de que “juntando os conhecimentos da psicolinguística e a teoria psicológica e epistemológica de Jean Piaget, a criança constrói diferentes hipóteses sobre o sistema de escrita, antes mesmo de chegar a compreender o sistema alfabético”. Fonte: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/idiomas/emilia-ferreira-e-a-psicogenese-da-lingua-escrita/32498> acesso em 20/06/2018

Diante dessas observações, Ferreiro surge no cenário brasileiro propondo um novo olhar para o processo de alfabetização, mudando o foco de sua pesquisa do “como se ensina” para o “como se aprende”, ou seja, deslocou sua pesquisa do objeto, no caso a escrita, para a criança, o sujeito que aprende. Ao estudar o “como se aprende”, a pesquisadora concluiu que a criança ainda antes de chegar à escola já possui alguns conhecimentos internalizados e já começa a construir hipóteses sobre o funcionamento da escrita, apresentando-se capaz de atuar no processo de ensino e aprendizagem. É importante ressaltar que Ferreiro não criou um método de alfabetização, mas realizou um estudo reflexivo das práticas escolares referentes a esse processo de ensino.

De acordo com Ferreiro (1995, p. 43), “a escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade”. Nesse sentido, a autora apresenta uma visão de alfabetização bem próxima da concepção de Paulo Freire, na qual o alfabetizar vai muito além do domínio do código escrito, visto que propõe uma reflexão crítica acerca do homem e de seu diálogo com a escrita, considerando os aspectos sociais de sua produção. Em conformidade com Ferreiro (1995), Soares (2015, p. 120) declara:

a alfabetização que Paulo Freire cria, é uma concepção de alfabetização que transforma fundamentalmente o *material* com que se alfabetiza, o *objetivo* com que se alfabetiza, as *relações sociais* em que se alfabetiza – enfim: o *método* com que se alfabetiza.

Nessa perspectiva, a autora esclarece que o material (conteúdos programáticos) selecionado para se trabalhar com os alunos deve atender as necessidades do repertório vocabular dos alunos, respeitando a sequenciação dos conteúdos no que se refere “as relações fonema-grafema” (SOARES, 2015, p. 120). Assim, o material selecionado deve considerar alguns fatores do cotidiano dos alunos que interferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem, como: o contexto social, político, religioso e cultural. É preciso, pois, propor um ensino baseado em situações reais, a fim de despertar a curiosidade, o interesse, e, assim, atribuir-lhe sentido.

Quanto aos objetivos da alfabetização propostos por Freire, Soares elucida que, nessa, concepção não apenas basta ler e escrever, é necessário ensinar para a vida, e a vida em sociedade exige dos cidadãos a formação de uma consciência

reflexiva, crítica, capaz de agir frente às demandas sociais. A autora finaliza apontando algumas mudanças necessárias nas relações estabelecidas entre professor/aluno no ambiente escolar, uma vez que o aluno deve ser visto como um ser social, que convive em comunidade, enquanto que o alfabetizador não apenas como um transmissor de conhecimento, mas como um mediador dos debates do grupo, através de atividades interativas e dialogadas na sala de aula (SOARES, 2015).

Nessa perspectiva, é imprescindível considerar essa proposta ideológica de alfabetização, apresentada por Paulo Freire e reconhecida por teóricos como Brian Street (2014) Paulo Freire destaca, nesse processo de alfabetização, a importância de se fazer uma análise social da comunidade escolar do aluno, a fim de assegurar o sucesso da prática de alfabetização por ele implementada.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 17) afirmam que:

A nova realidade social, conseqüente da industrialização e da urbanização crescente, da enorme ampliação da escrita, da expansão dos meios de comunicação eletrônicos e da incorporação de contingentes cada vez maiores de alunos pela escola regular, colocou novas demandas e necessidades, tornando anacrônicos os métodos e conteúdos tradicionais.

De acordo com os PCN, com o desenvolvimento do país surgiu a necessidade de buscar novas práticas de ensino para o processo de aquisição da leitura e da escrita, uma vez que a concepção de alfabetizar apenas como codificar e decodificar já não atende às demandas da sociedade atual. O conceito de alfabetização segundo Soares (2015, p. 15) defende o conceito de alfabetização considerando a etimologia da palavra. Assim, nessa perspectiva o processo de alfabetização, por meio do ensino da língua materna, seja na modalidade escrita ou oral, deve acontecer no decorrer do processo de aquisição da língua, visto que está diretamente ligado ao ensino e aprendizagem das habilidades de leitura e escrita, utilizando o código escrito de forma adequada.

Kleiman (2005, p. 13) acredita que o processo de alfabetização agrega variados saberes, código escrito, a sala de aula, a relação professor-aluno, os materiais didáticos, os fazeres pedagógicos, a fim de participar de outras práticas que não precisam estar associadas ao universo escolar. Nesse contexto, alfabetizar inclui não só o exercício de ensinar a ler e a escrever, mas, também, de proporcionar aos indivíduos o poder de participar do processo e criar oportunidade para o seu próprio aprendizado dentro do ambiente de ensino. A este respeito, a autora afirma que:

A alfabetização é uma **prática**. E assim, como toda prática que é específica a uma instituição, envolve diversos saberes (por exemplo, quem ensina conhece o sistema alfabético e suas regras de uso), diversos tipos de participantes (alunos e professores) e, também, os elementos materiais que permitem concretizar essa prática em situações de aula, como quadro-de-giz, ilustrações, livros didáticos e quaisquer outros recursos pedagógicos (KLEIMAN 2005, p. 12-13).

Dessa forma, podemos perceber que, nessa concepção, a alfabetização é uma prática que está diretamente associada ao universo escolar, as atividades realizadas durante o processo de alfabetização são desenvolvidas dentro da sala de aula para a aquisição do sistema de escrita, das convenções da escrita, possibilitando aos alunos o acesso à sociedade letrada. Dessa maneira temos que, embora a alfabetização e o letramento sejam concepções com significados diferentes, ambos não se excluem, antes se completam. Alfabetização e letramento são práticas indissociáveis.

Historicamente, vários autores discutem o conceito de Alfabetização, como: Paulo Freire (1975), Emília Ferrero (1995) e Magda Soares (2015). Porém, o conceito mais próximo que temos do conceito de Letramento é a concepção de alfabetização defendida por Paulo Freire (1975, p. 142):

Só assim a alfabetização cobra sentido. É a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre a sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre o seu trabalho. Sobre o seu poder de transformar o mundo. Sobre o encontro das consciências. Reflexão sobre a própria alfabetização, que deixa assim de ser algo externo ao homem, para ser dele mesmo. Para sair de dentro de si, em relação com o mundo, como uma criação. Só assim nos parece válido o trabalho da alfabetização, em que a palavra seja compreendida pelo homem na sua justa significação: como uma força de transformação do mundo. Só assim a alfabetização tem sentido. Na medida em que o homem, embora analfabeto, descobrindo a relatividade da ignorância e da sabedoria, retira um dos fundamentos para a sua manipulação pelas falsas elites. Só assim a alfabetização tem sentido.

Assim, Soares nos leva a refletir sobre uma concepção de alfabetização na qual não se considera apenas o domínio das técnicas sistemáticas de escrita, codificação e decodificação, mas também um processo de alfabetização voltado para a experiência criadora, que exige do aluno o compromisso com sua aprendizagem auxiliado pelo professor, pois é importante que o educando vivencie o exercício das práticas de alfabetização associados ao contexto da comunidade onde vive, abrindo novas possibilidades de construção de conhecimentos e, como o próprio Paulo Freire

defendia, uma concepção de alfabetização voltada para a libertação do homem por meio da aprendizagem.

Com o passar dos anos, após várias mudanças, tanto na base educacional do Brasil, quanto nos métodos e concepções incorporadas para sanar o problema dos altos índices de analfabetismo no país, foi que surgiu o termo letramento, trazido por Mary Kato no ano de 1986. Esse termo surgiu da necessidade de substituir a palavra *alfabetismo* que, de acordo com Kato (1986, p. 17), “não encontrou raízes na literatura da área”. Diante disso, no final dos anos 1980, o termo letramento começa a ser propagado no ambiente escolar brasileiro.

Ao chegar ao cenário educacional brasileiro, o termo letramento passou por várias interpretações equivocadas, chegando a ser confundido com método de ensino, ou uma nova maneira de se alfabetizar. Kleiman (2005, p. 8) afirma que: “Não existe um “método de letramento”. Nem **um** nem **vários**. O letramento envolve a imersão da criança, do jovem ou do adulto no mundo da escrita [...]”. Por isso, vale ressaltar, que não se trata de um método de alfabetização e sim de uma nova prática de ensino que vai além do processo de alfabetizar, uma vez que considera todos os aspectos da vida social do aluno e suas experiências de escrita ao longo de sua trajetória.

Kleiman (2005, p. 14) assegura que: “A alfabetização (em qualquer de seus sentidos) é inseparável do letramento. Ela é necessária para que alguém seja considerado plenamente letrado, mas não é o suficiente”. Assim, não basta conhecer e utilizar a língua escrita, é preciso que o indivíduo tenha consciência da importância social que as habilidades de leitura e escrita possuem no processo de desenvolvimento da alfabetização, que ele reconheça o valor social dessa prática para a sua vida.

Outras autoras como Leda V. Tfouni (2010), Ângela Kleiman (*et al*) (2005) e Magda Soares (2015) surgiram no cenário brasileiro esclarecendo e ampliando a concepção de letramento que, até o momento, ainda era confundida como um novo método de alfabetização. O letramento, apesar de surgir causando confusão entre os professores do ensino fundamental, dos anos iniciais especialmente, está relacionado ao desenvolvimento das competências de leitura e escrita nos diversos contextos sociais.

Nessa perspectiva de letramento, que associa o uso da escrita no meio social e a influência da língua escrita na contemporaneidade, o letramento vai muito além da aprendizagem inicial da leitura e da escrita, consoante afirma Rojo (2010, p. 27):

[...], letrar, consiste em criar eventos (atividades de leitura e escrita – leitura e produção de textos, de mapas, por exemplo – ou que envolvam o trato prévio com textos escritos, como é o caso de telejornais, seminários e apresentações teatrais) que possam integrar os alunos a práticas de leitura e escrita socialmente relevantes que estes ainda não dominam.

Partindo desse contexto, pode-se dizer que, para um aluno ser considerado letrado plenamente, não basta apenas dominar os códigos de leitura e escrita, mas, também, conhecer e reconhecer sua utilidade no ambiente social, no qual está inserido. Portanto, como orienta Tfouni, (1995, p. 20), “Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupos de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade”.

A implementação do termo *letramento* no cotidiano escolar de educadores de todo o Brasil ainda é um “tabu” a ser quebrado, uma vez que, embora a alfabetização seja condição para o letramento pleno e o letramento acompanhe o movimento da alfabetização, ambos exigem processos cognitivos bastante diferentes, nenhum se sobrepõe ao outro, de acordo com as concepções modernas.

Como assinala Tfouni (2010, p. 219),

[...] não é possível pensar ou propor que o letramento se restringe apenas aos usos sociais da leitura e da escrita, como propõe alguns colegas que recentemente aderiram ao tema, e que definem letramento como um conjunto de habilidades, técnicas e competências voltadas exclusivamente para a produção e recepção de textos escritos e para o domínio maior ou menor de técnicas de leitura e escrita. Tais abordagens simplificam a questão do letramento que é bastante complexa [...]

A autora nos apresenta uma concepção de letramento que abrange todos os sujeitos envolvidos numa sociedade letrada, sejam eles alfabetizados ou não, uma vez que ser letrado não implica apenas em ser alfabetizado. Tfouni (2010, p. 221) afirma que “não é o fato do sujeito ser alfabetizado que define se o sujeito é letrado”. Assim, na perspectiva do letramento, é importante atentarmos não só para os indivíduos que estão frequentando e tendo acesso à escola, mas também aos que não são escolarizados, os considerados analfabetos por não conhecerem o código escrito e até os marginalizados pelo posicionamento social. Por isso Letramentos, no plural (KLEIMAN, 2005).

Com o advento do letramento, muitos questionamentos surgem no ambiente escolar brasileiro, pois com o avanço tecnológico, social e econômico do país somente

a aprendizagem da língua escrita, numa perspectiva estrutural não tem sido o bastante para o convívio do indivíduo na sociedade. Um dos questionamentos que tem gerado muita polêmica nos ambientes de ensino é, por exemplo: como alfabetizar letrando? Para responder a essa questão nos respaldamos nos estudos de Kleiman (2005) em relação à concepção de letramento que considera as práticas sociais como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem da escrita, e reafirma a importância da alfabetização articulada a outros saberes que perpassam os muros da escola.

Dessa forma, alfabetizar letrando seria inserir o aluno no mundo da escrita, no mundo da codificação e decodificação, mas sem menosprezar seus conhecimentos culturais, religiosos, políticos, econômicos e culturais. É considerar que esse aluno ao chegar ao ambiente escolar traz consigo todo um cabedal de saberes que, articulados a novas práticas de letramento, podem propiciar a compreensão das funções da escrita na sociedade letrada.

Como destaca Bortoni-Ricardo; Machado e Castanheira (2010, p. 52), “O indivíduo letrado deve não apenas aprender a ler e a escrever, mas também apropriar-se da escrita, usar socialmente a leitura e a escrita para responder às demandas sociais”. Assim, temos que o letramento deve proporcionar ao indivíduo a sua inserção social, não apenas como um ser que está na sociedade, que faz parte, mas como cidadão que pode colaborar para a mudança do lugar ao qual pertence.

Com o passar dos anos, outros termos baseados nas concepções de letramento foram surgindo no cenário brasileiro, agora não apenas agregados à condição de ler e escrever, letramento escolar, mas também relacionado aos conhecimentos que foram sendo adquiridos no âmbito social, seja na igreja, na família ou numa pracinha de lazer, letramento social (SOARES, 2009).

As teorias atuais nos revelam que as práticas sociais letradas não estão associadas apenas ao universo escolar, uma vez que, embora a escola seja vista como a principal agenciadora de letramento, não podemos esquecer que antes de chegar a escola o aluno convive em sociedade e que nesta convivência tem contato com outros indivíduos que possuem diversos saberes. Assim, é impossível não relacionar o letramento a outras atividades da vida cotidiana do aluno.

Kleiman (2005, p. 25) assegura que “uma característica das práticas de letramento fora da escola é que elas variam segundo a situação em que se realizam as atividades de uso da língua escrita”. Nesse contexto, a autora assegura que as

práticas de letramento ocorrem de maneira situada, ou seja, os propósitos, as estratégias envolvidas na realização de uma atividade em um evento de letramento vão variar de acordo com as peculiaridades da situação apresentada.

Podemos compreender como ocorrem as práticas situadas em um evento de letramento por meio da representação a seguir:

Quadro 2 - Exemplo de práticas situadas em um evento de letramento

<p>Instituição: família/igreja</p> <p>Situação: festa de aniversário ou missa de bodas de prata</p> <p>Atividades: enviar convites preparar cardápio</p>	<p>Evento de Letramento</p> <p>Participantes: mãe e filho(s), a mulher do casal que comemora as bodas</p> <p>Material: cartões de convite, envelopes, caneta, selos, agência de endereços</p> <p>Ações: encomendar os convites (decidir sobre o texto), consultar agenda, escrever nos envelope</p>
<p>Instituição: família</p> <p>Situação: festa de aniversário de 07 anos do filho</p> <p>Atividades: enviar convites preparar cardápio</p>	<p>Evento de Letramento</p> <p>Participantes: mãe e filhos</p> <p>Material: cartões de convite, envelopes, caneta, selos, agência de endereços</p> <p>Ações: escolher, comprar e preencher convites, entregar convites à professora do filho, consultar agenda, telefonar aos amigos etc.</p>

Fonte: Kleiman (2005, p. 26)

Kleiman (2005) nos apresenta duas situações em que ocorrem eventos de letramentos em escrita. Na primeira, temos uma situação que envolve dois ambientes sociais diferentes, no caso a família e a igreja. As práticas de escrita envolvidas nessa ação exigem dos participantes o conhecimento necessário para organizar os dois tipos de festividade familiar. Na segunda situação, temos outro evento de letramento situado que se refere a uma comemoração familiar que também requer a prática da escrita. De acordo com as concepções de Kleiman (2005), é importante destacar que esse caráter situado das práticas de letramento em escrita fora do ambiente escolar envolve particularidades que se modificam conforme o nível de letramento dos sujeitos envolvidos na ação, uma vez que, está diretamente ligado à questão social do sujeito e às experiências de vida desse indivíduo.

Ao examinarmos algumas situações de uso reais da escrita no cotidiano dos alunos, percebemos que, muitas das vezes, os eventos de letramento podem ocorrer com sujeitos diferentes em situações e contextos semelhantes de práticas letradas, e em outros casos os sujeitos podem ser os mesmos, diferenciando apenas a situação

na qual estão envolvidos. Portanto, podemos inferir que mesmo conhecendo as situações de uso da escrita, o aluno pode em algum momento não se reconhecer como capaz de realizar uma atividade de produção escrita que esteja fora de seu contexto de vida.

Para a ampliação das habilidades de leitura e escrita dos alunos, Rojo e Moura (2012, p. 214) dizem que:

Compete à escola, pela ampliação da produção e circulação de variados textos/gêneros, a responsabilidade de criar condições para que o aluno envolva-se em múltiplas práticas de letramentos que possibilitem sua inserção e participação em inúmeras esferas da atividade humana presentes na sociedade.

A esse respeito compreendemos que, embora a escola tenha a responsabilidade de ensinar as habilidades de leitura e escrita, ela não é a única agência de letramento, pois outras instituições sociais (família, igreja, comunidade, grupo de amigos) também desempenham essa função social de letrar o indivíduo para as mais variadas práticas do dia a dia, considerando os diversos textos e gêneros que circulam no seu ambiente social e que muitas vezes acabam servindo de subsídios para as atividades de letramento no ambiente escolar.

Com o avanço dos estudos referentes às práticas de leitura, escrita no ambiente escolar e as mudanças na concepção de linguagem que era precisamente centrada questões estruturais da língua, a escola contemporânea, preocupada com o aprimoramento das práticas de produção escrita, passou a direcionar alguns aspectos primordiais para o trabalho com a produção de texto no ensino da Língua Portuguesa. Nesse contexto, as atividades desenvolvidas devem propor um ensino voltado para a heterogeneidade, considerando os diversos gêneros que circulam na sociedade por meio de práticas contextualizadas e significativas.

Nessa perspectiva, Rangel e Rojo (2010, p. 78) ressaltam que:

A escrita deve ser entendida como um processo de interlocução entre leitor-texto-autor que se concretiza via gêneros textuais num contexto sócio-históricamente situado. Por essa razão, no ensino da elaboração textual, devem ser propostas situações que se reportem as práticas sociais e a gêneros textuais passíveis de serem reconstituídos, ainda que parcialmente, em sala de aula, tanto no que se refere à produção quanto no que se refere à recepção do texto escrito. Escrever na escola, portanto, deve ser visto como um ensaio ou mesmo uma previa convincente do que será requerido dos jovens aprendizes no espaço social.

Dado o exposto, considerando todos os elementos supracitados que colaboram para a prática de produção textual, é importante que o ensino dessa habilidade favoreça os diversos contextos de letramento. À escola cabe a tarefa de inserir no contexto das salas de aulas os diferentes gêneros que circulam na sociedade, por meio de práticas que estabeleçam sentido para a aprendizagem do aluno.

Nesse sentido, Rojo e Moura (2012, p. 213) salientam que “é preciso traçar novos caminhos aos rearranjos apresentados pelos representantes das culturas privilegiadas”. Dessa forma, precisamos compreender que ao trabalharmos com o letramento considerando os contextos sociais, abrimos espaço para os diversos gêneros que se fazem em diferentes ambientes da sociedade. Um exemplo disso é o espaço da sala de aula, que por ser mediado pela linguagem oral acaba influenciando tanto as atividades voltadas às práticas de leitura quanto às de escrita. Associados a esses eventos temos ainda a relação interacional entre professor e aluno, que deve acontecer de forma dialogada considerando a construção dos saberes de ambos.

Com a diversidade cultural existente na sala de aula, os gêneros textuais, por serem oriundos das práticas discursivas e sociais, passaram a ser um excelente instrumento de ensino, pela sua capacidade de aproximar o aluno à realidade na qual ele está inserido. No entanto, precisamos entender que com o advento das tecnologias, as mídias digitais foram adentrando o espaço da escola, e fazendo com que o desafio dessa instituição se tornasse ainda maior.

Assim, considerando toda essa conjuntura, constatamos que o aluno de hoje, mesmo aquele considerado de baixa renda, já tem acesso às novas tecnologias e fica inviável para o professor enquanto agente de letramento, ignorar essa realidade. Nesse panorama, algumas autoras como Oliveira (2010), Kleiman (2005) e Soares (2015) nos apontam novos rumos para as práticas letradas na sala de aula, considerando os diversos letramentos, referentes às multiplicidades de linguagens existentes nos textos que permeiam nossa sociedade, sejam eles orais, impressos ou midiáticos.

Portanto, ao trabalharmos com o letramento como prática social, devemos explicitar quais os aspectos que desejamos abordar, uma vez que o termo em estudo foi se expandindo para outras áreas, não somente relacionado ao ensino da leitura e escrita associados à alfabetização, mas também alcançou diversas áreas como a ciência, dando origem ao letramento científico, a literatura, propondo um novo olhar

para o texto literário através do chamado de letramento literário e com a influência das novas tecnologias e a exigência de leitura e escrita em diferentes suportes, surgiu também o letramento digital. Porém, vale ressaltar, que essas novas concepções de letramento não serão abordadas por não contemplarem os objetivos propostos neste trabalho.

3.2 O PROFESSOR COMO AGENTE DE LETRAMENTO

Historicamente, é consenso que, ao tratarmos do desenvolvimento dos alunos no ambiente escolar, temos destinado aos professores a responsabilidade de desenvolver naqueles, habilidades nas competências de leitura e escrita no processo de ensino e aprendizagem. Essa responsabilidade é cobrada, principalmente, dos professores de Língua Portuguesa, como se o compromisso com a leitura e a escrita fosse apenas tarefa do professor dessa área de ensino.

Ao longo dos anos, várias foram as metáforas atribuídas aos professores em relação ao processo de ensino e aprendizagem na construção do conhecimento dos alunos. Dentre elas podemos citar: transmissor, mediador ou agente. Para Oliveira (2010), as metáforas apresentadas podem ser analisadas a partir dos estudos de Vigotsky sobre as estruturas sociais e cognitivas, partindo de uma visão agentiva. Sendo assim, tem-se o termo 'agente de letramento' e sua relevância no ambiente da cultura letrada.

Com o passar dos anos, muitas foram as nomenclaturas utilizadas para nomear as práticas educativas utilizadas pelo professor nas comunidades de culturas letradas, isso tem ocorrido principalmente pela maneira como tem sido oferecido o conhecimento a ser explorado no ambiente escolar, uma vez que estão associados às práticas letradas os mais variados conhecimentos, políticos, econômicos, filosóficos, até valores sociais e culturais.

Ao fazermos uma análise das várias transmutações referentes ao papel do professor diante do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, percebemos que, ao longo dos anos, os professores foram denominados com uma infinidade de termos, dentre eles: transmissor, mediador e atualmente agente de letramento.

No início dos anos 1980, o sistema educacional brasileiro passou por uma grande transformação, em relação ao ensino de Língua Portuguesa, nesse momento, questionou-se um ensino tradicionalista, ministrado por professores que assumiam

uma postura também reconhecida como tradicionalista, pois propagavam um ensino que não considerava a importância de associar os conteúdos curriculares com o contexto social do aluno, a leitura e a produção de texto aconteciam de forma mecânica, a seleção dos textos visava ensinar valores morais e servia apenas como pretexto para o ensino da gramática. Enfim, tínhamos um ensino descontextualizado que não favorecia a compreensão dos aspectos sociais da linguagem (BRASIL, 1998, p. 18).

É comum, ainda hoje, encontrarmos, em nossas escolas, professores que ainda não compreendem o potencial que há em mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos. Essa realidade ainda persiste pelo fato de que propor aos discentes um ensino baseado nas práticas sociais requer um trabalho minucioso na escolha de estratégias e atividades adequadas aos diversos gêneros que circulam no âmbito social, embasadas em uma concepção de linguagem como interação.

Dentre os inúmeros desafios do professor de Língua Portuguesa nas salas de aulas, podemos citar a dificuldade de desenvolver por meio de atividades de leitura e escrita a autonomia no processo de produção escrita, uma vez que segundo Matta (2009, p. 43), “Um texto é uma realização de uma atividade cognitiva e social, em que as condições sócio-históricas orientam não só o que se diz sobre o mundo, mas também a forma que se escolhe para dizer: [...]”. Portanto, é importante que o professor considere as habilidades letradas que o aluno possui ao chegar ao ambiente escolar, a fim de proporcionar-lhe o reforço dos conhecimentos já adquiridos.

Outro problema que ainda hoje influencia o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa é a falta de políticas públicas que incentivem a formação continuada² dos professores de língua, pois para oferecer um ensino de qualidade voltado para as práticas de letradas, não basta apenas investir em novas ideias e metodologias, é preciso, pois, que o professor também domine de forma efetiva um conjunto de

² Como curso de formação continuada para professores da educação Básica temos o PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), oferecido em rede nacional, é um curso de pós-graduação stricto sensu que conta com a participação de instituições de ensino superior públicas no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e é coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O programa tem como objetivo, a médio prazo, a formação de professores do ensino fundamental no ensino de língua portuguesa em todo o território nacional. O público-alvo do Profletras é constituído por docentes de todas as gerações de egressos de cursos de graduação em Letras e que lecionam Língua Portuguesa no ensino fundamental. Fonte: <https://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/profletras>. Acesso em 05 jun 2019

práticas letradas e faça uso da leitura e da escrita de forma contextualizada em seu cotidiano. Conforme afirma Kleiman (2005, p. 51-52),

Para formar leitores, o professor, além de ser plenamente letrado, é claro, precisa ter os conhecimentos necessários para agir como um verdadeiro agente social. Ele tem de ser um gestor de recursos e de saberes — tanto dos dele (que talvez até nem saiba que possui porque deles nunca precisou) como dos de seus alunos. [...] O agente de letramento consegue, por meio de sua liderança, articular novas ações, mobilizando o aluno para fazer aquilo que não é imediatamente aplicável ou funcional, mas que é socialmente relevante, aquilo que vale a pena ser aprendido para que o aluno seja plenamente inserido na sociedade letrada. Outra estratégia importante é ampliar os horizontes de ação do grupo.

Nessa perspectiva, a autora ainda reforça que (2005, p. 51): “O professor que acha que, no seu curso de formação, aprenderá tudo o que um dia poderá precisar para inserir seus alunos nas práticas letradas da sociedade é um professor fadado ao desapontamento”. O conhecimento para o professor deve ser uma busca constante, uma vez que é ele que auxilia o aluno na construção do seu próprio letramento. Segundo Souza (2014, p. 68), é preciso que:

Haja maior investimento na formação continuada dos professores, para que estes possam conhecer de forma mais aprofundada as novas teorias e inovações pedagógicas. O professor da Educação Básica não pode ser apenas um mero recebedor de novidades, mas ele precisa ser parte do processo de inovação.

Nesse cenário, o autor defende que o fato das novas teorias e inovações chegarem às escolas, não garante que o professor terá o esclarecimento suficiente para trabalhar por meio de novas práticas letradas. O que torna o indivíduo letrado é envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita. Dessa forma, cabe ao professor como agente de letramento desenvolver situações didáticas que tenham como objetivo levar os alunos a pensarem sobre o que leem e escrevem para compreender e utilizar adequadamente, de acordo com seus propósitos comunicativos.

Vale destacar as palavras de Kleiman (2005, p. 53), quando diz que “O professor, enquanto agente de letramento, é um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e de suas redes comunicativas para que participem das práticas de uso da escrita situadas nas diversas instituições”. Portanto, considerar as práticas de letramento na sala de aula é, enquanto agente de letramento, conhecer as diversas experiências desses alunos com a escrita e reconhecer os saberes que eles trazem

consigo para a sala de aula, propondo atividades que tenham como ponto de partida o que eles já sabem.

Nesse sentido, para desenvolver a autonomia do educando e aprimorar sua habilidade de compreensão escritora, é necessário que o professor utilize estratégias que valorizem a linguagem e a interação na sala de aula. O professor de hoje deve buscar novos caminhos para estimular a produção escrita na sala de aula, visto que é importante que os alunos reconheçam a função da escrita na sociedade para que esse aprendizado possa produzir significado para a sua vida.

Na perspectiva do letramento, é de fundamental importância que o agente letrador esteja atento para as práticas sociais que perpassam o processo de ensino e aprendizagem da língua materna, considerando as particularidades sociais da escrita, da leitura, da oralidade e também da escuta, como partes essenciais do currículo a ser ensinado.

Assim, para que isso de fato se estabeleça, Bortoni-Ricardo e Machado (2013) apontam a questão do planejamento de ensino como um dos pontos essenciais para o sucesso desse processo, uma vez que ao propor atividades voltadas para essas práticas, o professor precisará analisar e “considerar o aluno como sujeito de discurso, portador de texto, que participa de eventos de letramento, realiza práticas que dependem da língua, mesmo antes de entrar na escola” (BORTONI-RICARDO; MACHADO, 2013, p. 128).

Segundo Kleiman (2005, p. 5), “Quando se ensina uma criança, um jovem ou um adulto a ler e a escrever, esse aprendiz está conhecendo as práticas de letramento da sociedade; está “em processo de letramento”. No entanto, para a formação de sujeitos letrados, alguns aspectos são relevantes durante sua formação e entre eles se encontram o seu contato com a leitura e a escrita na atuação do professor como agente de letramento.

Como destaca Kleiman (2007, p. 2 *apud* BORTONI-RICARDO; MACHADO, 2013, p. 128, *grifo do autor*):

[...] A diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica. Na escola, onde predomina a concepção da leitura e da escrita como 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. Os estudos de letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem. [...] A partir do momento

em que o letramento do aluno é definido como o objetivo da ação pedagógica, o movimento será da prática social para o conteúdo, nunca o contrário, se o letramento do aluno for o objetivo da ação pedagógica.

Dessa forma, o agente de letramento estará contribuindo para a expansão das habilidades letradas dos alunos, partindo do conhecimento de mundo que eles já possuem. As autoras ainda reforçam a questão da clareza nos objetivos a serem traçados para a consolidação das atividades de letramento. De acordo com as pesquisadoras, se compreendemos os intuitos que almejamos obter, necessitamos também saber de que ponto iremos iniciar; logo, esse ponto precisa sempre ser os conhecimentos já internalizados pelos discentes, a fim de respaldar os conhecimentos que eles ainda não possuem.

Na perspectiva do letramento, o professor é quem está à frente do processo de incorporação do indivíduo nas práticas discursivas da sociedade letrada. Portanto, como agente de letramento, o professor, não pode se contentar com receitas prontas, com modelos a serem seguidos sem reflexão, sem criticidade. O professor do século XXI vai além, busca novos instrumentos para o ensino da língua, oferece novas alternativas, novos modos de ensinar através das linguagens do cotidiano para oportunizar aos alunos o reconhecer-se nos conteúdos por ele trabalhados.

O professor agenciador do ensino deve ter consciência da sua importância no processo de formação do indivíduo crítico e autônomo na sociedade atual. Para Kleiman (2006), todo professor é agente de letramento independentemente da disciplina que leciona, dado que o letramento é uma prática interdisciplinar que garante ao professor agente sua participação efetiva no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos estudantes.

Segundo Kleiman (2006), a metáfora de professor mediador tem dado lugar a de agente de letramento. Nessa perspectiva, a autora sugere destacar a noção de agente de letramento, relacionando-o com a noção de mediador. Dessa forma, o objetivo principal seria estabelecer pontos de articulação em comum entre ambas as nomenclaturas, no que se refere ao trabalho do professor de língua portuguesa no cotidiano escolar.

Dada a importância de mediar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, o professor mediador de ensino não precisa necessariamente dominar todos os aspectos da língua escrita, uma vez que o ensino envolvendo as práticas de

letramento acontecerá de forma colaborativa, já que na perspectiva do letramento o mediador não só ensina por meio das práticas sociais, mas também aprende.

Para que o letramento seja desenvolvido, é necessário que haja meios para isso. Segundo Coenga (2010, p. 52), “A escola é, sem sombra de dúvida, o lugar onde a maioria das crianças e jovens tem a chance para familiarizar-se com a leitura. É neste ambiente que se dá o letramento, as primeiras práticas leitoras”. Assim, é na sala de aula que muitos indivíduos têm seu primeiro encontro com a leitura sistematizada, é neste momento que começam as descobertas, e também que se deve ter bastante cautela, dado que a descoberta da leitura deve ser algo que desperte o prazer, a vontade de querer ler mais.

Um agente social é mobilizador de conhecimentos pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade: no caso da escola seria um produtor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas situadas das diversas instituições daí a importância de focalizarem os aspectos do trabalho do professor ligados à mobilização de recursos da comunidade para realização da atividade social, ou seja, aqueles que são próprios das atividades de um agente de letramento (KLEIMAN, 2006, p. 82-84).

Nessa visão, cabe ao professor propor práticas e experiências de letramento que levem a criança e o jovem a desenvolver sua capacidade de compreensão leitora e escritora. Segundo Kleiman (2005, p. 52), “o agente de letramento consegue, por meio de sua liderança articular novas ações, mobilizando o aluno para fazer aquilo que não é imediatamente aplicável ou funcional, mas que é socialmente relevante, [...]”. Assim, é importante propor atividades que permitam ao aluno reconhecer-se como parte essencial desse processo de ensino, ampliando a sua concepção de sujeito autônomo na aquisição de novos saberes.

No processo de ensino e aprendizagem da língua materna, é importante que o professor se reconheça como o protagonista da sala de aula, deve assumir a postura de ator principal no agenciamento dos diversos saberes do grupo. Segundo Mesquita:

ser professor é ser um guia, é ser um orientador que tem de apoiar as crianças em todos os aspectos. Atribui-se-lhe o papel de facilitador das aprendizagens das crianças, o que significa poder ajudá-las, orientá-las em tudo que elas necessitem. Ser professor não é só fazer só com que os alunos aprendam os conteúdos de um livro, é muito mais que isso, é fazer com os alunos sejam competentes para ultrapassar situações, nomeadamente, problemáticas, o que significa formá-los e orientá-los (MESQUITA 2011, p. 86-87).

Porém, Kleiman (2008) coloca em evidência a formação do professor como agente de letramento, “[...] Não é sua formação o alvo de crítica, mas a sua própria condição de letrado” (p. 490). A autora questiona se realmente o professor está em condição de letrado, pois o agente do ensino precisa compreender que no decorrer desse processo ele deve estar em constante aperfeiçoamento, por isso ela enfatiza a necessidade de pesquisar, de buscar o que se deseja ensinar. Desse modo, Kleiman (2007, p. 21) assegura que:

O agente de letramento é capaz de articular interesses partilhados pelos aprendizes, organizar um grupo ou comunidade para a ação coletiva, auxiliar na tomada de decisões sobre determinados cursos de ação, interagir com outros agentes (outros professores, coordenadores, pais e mães da escola) de forma estratégica e modificar e transformar seus planos de ação segundo as necessidades em construção do grupo.

Corroborando com essa ideia, Bortoni-Ricardo; Machado e Castanheira (2010) afirmam que todo professor é um agente de letramento, é um professor de leitura, visto que a prática de leitura é uma prática interdisciplinar. Nesse contexto, precisamos considerar que se o processo de letramento se faz com a leitura, então, o começo da leitura deve ser prazeroso, não por obrigação de se ler, mas pela vontade da descoberta do novo, visando à aquisição das demais habilidades letradas.

Bortoni-Ricardo e Machado (2013, p. 132) sugerem uma metodologia com alguns passos que deveremos considerar ao planejar um ensino voltado para as práticas letradas a fim de assegurar a ampliação do letramento dos alunos, que são eles:

1. Analisar para compreender

- 1.1 Onde analisar?

O diagnóstico da turma o que meus alunos sabem e o que ainda precisam saber, compreendendo leitura, escrita e oralidade. Na sua elaboração, consideramos os seguintes componentes:

Rotina pedagógica semanal – utilizar a rotina de duas semanas permite perceber se o conteúdo está sendo introduzido, trabalhado sistematicamente, consolidado ou retomado, tendo como referência os eixos e as metas previstas.

Projetos desenvolvidos pelo professor e/ou pela escola.

No primeiro passo, Bortoni-Ricardo e Machado (2013) sugerem que o agente de letramento precisa analisar para identificar e compreender de onde precisa iniciar o trabalho de letramento com os alunos. Podemos inferir que, nesse momento, o olhar do agente deve estar atento aos conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, o que

eles já sabem e o que de fato necessitam aprender? Podemos considerar a necessidade de uma análise sistemática nas atividades diagnósticas realizadas pela turma. Eis, então, o ponto de partida, a verificação do diagnóstico.

O segundo passo estabelece o que devemos analisar. Bortoni-Ricardo e Machado (2013, p. 132) pontuam uma sequência de ações que devemos considerar ao realizarmos a análise do diagnóstico da turma, que são elas:

1.2 O que analisar?

É necessário observar e analisar se a rotina pedagógica
 Inclui as intervenções planejadas, dando visibilidade ao objetivo de ampliação do letramento do aluno, contemplando necessidades do diagnóstico levantado;
 dá pistas das razões pelas quais o objetivo pretendido foi ou não alcançado;
 mostra qual o *status* do conteúdo que está sendo introduzido, trabalhado sistematicamente, consolidado e retomado, quando necessário;
 se suas atividades planejadas contemplam o desenvolvimento das capacidades linguísticas da leitura, escrita, fala e escuta;
 se a quantidade e a qualidade de intervenções pedagógicas voltadas para os eixos asseguram um equilíbrio, configuram desfalque ou investimento excessivo em um eixo específico, que esteja interferindo no aprendizado do aluno;
 se o professor está investindo em intervenções pontuais para resolver problemas pontuais;
 se existe um projeto de letramento “costurando” as intervenções pedagógicas ou se a rotina constitui um conjunto de atividades soltas.

No terceiro e último passo, Bortoni-Ricardo e Machado (2013, p. 133) sugerem como analisar, de que forma proceder a análise do diagnóstico da turma e dão dicas utilizando os eixos necessários à alfabetização e ao letramento, conforme demonstrado a seguir:

1.3 Como analisar?

Começar a análise por um dos eixos – tomaremos como exemplo o eixo apropriação do sistema de escrita.
 Criar uma legenda para identificar os eixos utilizando cores – ajudam a identificar se está havendo um equilíbrio entre os eixos, desfalque ou investimento excessivo em um eixo específico que esteja interferindo no aprendizado do aluno.

Diante do exposto, podemos perceber que um evento de letramento é uma prática que precisa ser planejada, pesquisada e refletida, pois o agente de letramento não só ensina com a prática, mas também aprende. A metodologia apresentada acima nos orienta para a questão de que toda atividade proposta na sala de aula precisa ser analisada e refletida. É importante verificar se os objetivos propostos no início da ação

desenvolvida foram atingidos através da consolidação e da retomada de conteúdos pelo professor agente.

Nesse sentido, o professor como agente de letramento deve estar atento para as características peculiares do grupo em que atua, uma vez que em uma sala de aula temos alunos das mais diversas realidades sociais, o que nos exige um olhar para heterogeneidade como forma de assegurar o sucesso da proposta desenvolvida.

Segundo Bortoni-Ricardo e Machado (2013, p. 130), “A rotina é a concretização formal do planejamento”. Essa ação de planejar, pesquisar e colocar em prática exige do professor tempo e disposição, porém, proporciona consideravelmente a ampliação de suas competências de leitura e escrita. O agente de letramento é um mobilizador de saberes, tanto de seus próprios conhecimentos, quanto dos conhecimentos de seus alunos.

Por todos esses aspectos abordados, podemos inferir que uma das principais formas de contribuir com a ampliação das competências de leitura e escrita dos alunos é por meio do trabalho com projetos de letramento, visto que estes atendem consideravelmente a utilidade da escrita no universo da cultura letrada.

3.3 O LETRAMENTO NA SALA DE AULA NA PERSPECTIVA DE PROJETO

O dia a dia na sala de aula, muitas vezes, faz com que nós, enquanto professores, deixemos de lado o prazer pelo novo, pela busca de novas práticas e estratégias que cumpram com a premissa de que todo aluno que sai do ensino fundamental deve saber ler e escrever minimamente. Portanto, alfabetizar apenas no sentido de codificar e decodificar o código escrito, dominar o sistema alfabético, tornou-se insuficiente, uma vez que as teorias atuais visam a um ensino baseado nas práticas sociais, nos conhecimentos que essas relações podem proporcionar aos indivíduos.

A partir dos estudos do letramento no ambiente escolar, surgiu uma nova concepção de ensino voltada para as questões sociais nas quais os gêneros circulam. Nessa perspectiva, a prática pedagógica destinada ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita passou a exigir de professores e alunos a compreensão de que atividades voltadas apenas ao desenvolvimento dessas competências no sentido de ensinar a ler e a escrever sem analisar os aspectos funcionais destas práticas têm se

tornado insuficientes para a formação de indivíduos críticos e atuantes no meio em que vivem.

Nesse sentido, os projetos de letramento atuam como forma de amenizar a distância que há entre a leitura e a escrita ensinadas na escola e a leitura e a escrita vivenciadas nos diversos contextos sociais. Acerca disso Kleiman (2005, p. 21) reitera que:

O letramento abrange o processo de desenvolvimento e uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da internet.

Diante disso, percebemos que, na perspectiva de projeto, é necessário considerarmos os diversos contextos de usos da língua, para que, assim, esta cumpra a sua função social. Por isso, não podemos desvincular o trabalho com os diversos textos que circulam em diferentes esferas sociais das práticas empregadas no ambiente escolar, uma vez que a escola é a principal agenciadora de letramento.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 53),

A grande diversidade de gêneros, praticamente ilimitada, impede que a escola trate todos eles como objeto de ensino; assim, uma seleção é necessária. Neste documento, foram priorizados aqueles cujo domínio é fundamental à efetiva participação social, encontrando-se agrupados, em função de sua circulação social, em gêneros literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica, comumente presentes no universo escolar.

Em virtude do que foi mencionado, percebemos que, ao assumirmos o trabalho com projeto na sala de aula por meio da utilização dos gêneros textuais, do trabalho com as diversas linguagens que permeiam a sociedade, é importante que o professor tenha um olhar diferenciado para as reais necessidades dos sujeitos envolvidos nesse processo, pois não basta apenas ensinar os gêneros que já estão inseridos no currículo escolar, precisamos considerar também aqueles que produzem maior familiaridade e significação para a vida do aluno.

Nesse contexto, os PCN (1998) asseguram que ao trabalharmos na perspectiva de projetos, proporcionamos aos alunos um ambiente favorável, para que eles atuem como protagonistas na construção de seu próprio conhecimento.

Ainda de acordo com as orientações prescritas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 87),

A característica básica de um projeto é que ele tem um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham e que terá, necessariamente, destinação, divulgação e circulação social internamente na escola ou fora dela. Além disso, os projetos permitem dispor do tempo de forma flexível, pois o tempo tem o tamanho necessário para conquistar o objetivo: pode ser de alguns dias ou de alguns meses. Quando são de longa duração, têm a vantagem adicional de permitir que os alunos se envolvam no planejamento das atividades, aprendendo a controlar o tempo, dividir e redimensionar as tarefas, avaliar os resultados em função do plano inicial.

Pelas observações das características apresentadas, compreendemos que, embora os alunos estejam acostumados a participar do processo de ensino e aprendizagem de forma passiva, ou seja, apenas recebendo atividades prontas, planejadas e elaboradas somente pelos professores, na perspectiva de projetos esse cenário se configura de forma diferenciada, uma vez que possibilita aos discentes a participação efetiva no processo de sua aprendizagem, atuando desde o planejamento das ações, nas escolhas das estratégias e das atividades que serão desenvolvidas para atingir a uma determinada necessidade real de sua vida, produzindo significação e satisfação pessoal.

Em virtude do que foi mencionado Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 44) assinalam que:

Quando centrado numa programação individualizada, o trabalho do professor é o de apoiar na programação das tarefas. O objetivo desse modo de ensinar é libertar o aluno do seu estado de dependência, outorgando-lhe o direito de trabalhar segundo o seu ritmo, seu senso de responsabilidade e iniciativa. No ensino orientado para a resolução de problemas, o aluno ganha força e assume um plano significativo no processo educativo. É ele quem busca respostas para um problema real vivenciado ou identificado por ele e/ou pelo professor. Para a resolução de problemas, o aluno recorre a seus conhecimentos prévios, busca novos conhecimentos e integra-os à situação a ser compreendida. O princípio básico desse modo de aprender reside na consciência de que o aprendizado do ser humano se faz a partir de experiências de seu cotidiano – aprende-se, resolvendo problemas, o que implica atividade, criatividade e enfrentamento de situações novas. Nessa prática, o professor funciona como gestor das ações coletivas e orientador dos alunos preocupados em ‘aprender a aprender’.

Dessa forma, ao trabalharmos no sentido da resolução de problemas considerando as particularidades do indivíduo e utilizando seus saberes sociais, que foram adquiridos ao longo da vida, para a construção de novos saberes, estamos

contribuindo para ressignificação das práticas pedagógicas no ambiente de ensino. Corroborando com as autoras citadas, Street (2003, p. 77 *apud* Rojo 2009, p. 102) assegura que “novos estudos do letramento têm apontado para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral em sociedades letradas e têm insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento”.

Dessa maneira, é fundamental que o professor de Língua Portuguesa considere a importância do ensino através de projetos, pois ao trabalharmos essa forma de organização curricular promovemos, por meio de uma ação colaborativa, não só a ampliação dos saberes do aluno, mas também do próprio agente de letramento. Conforme ratificam Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 44):

[...], os projetos de letramento contribuem para a efetiva formação de professores e alunos, porque, sem perder de vista a educação para a cidadania (entendida como algo a se exercer no futuro), eles atuam por meio de ações cidadãs, no presente, para o alcance, hoje, da autonomia e dos saberes necessários às ações fora da escola.

Dado o exposto, o projeto de letramento será melhor detalhado no capítulo seguinte, que aborda as questões metodológicas e o desenvolvimento da proposta de intervenção.

4 METODOLOGIA

Este capítulo está subdividido em duas seções, nas quais apresentaremos os métodos e os subsídios adotados na realização deste trabalho. Utilizamos como aporte teórico na primeira seção os autores Fonseca (2002), Gil (2002, 2008) e Silveira; Gerhardt (2009). E na segunda seção, os autores Kleiman (2005, 2006), Marcuschi (2008), Oliveira; Tinoco; Santos (2014), Silva e Assis (2010) e Tinoco (2010).

4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

É importante atentarmos para os cinco elementos essenciais que utilizamos. Sabemos que a escolha da metodologia da pesquisa deve considerar os aspectos mais relevantes que foram abordados no decorrer da aplicação do projeto, considerando a finalidade, os objetivos, a abordagem, os métodos e procedimentos utilizados durante a aplicação da proposta.

Quanto à finalidade da pesquisa, classifica-se como aplicada, uma vez que abordou um tema do contexto social dos alunos, partindo do mundo real, dos conhecimentos prévios, a fim de usá-los para desenvolver atividades interativas que atendam às problemáticas encontradas na comunidade escolar. Por isso, Silveira e Gerhardt (2009, p. 35) asseguram que “a pesquisa aplicada objetiva gerar conhecimentos para a aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e problemas locais”.

Em relação aos objetivos da pesquisa, é classificada como explicativa, visto que além de inquietar-se com as questões geradoras da problemática investigada, pode agregar elementos da pesquisa exploratória, como descreve Selltiz *et al* (1967, p. 63 *apud* GIL, 2002, p. 41), “[...] tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, [...] envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevista com pessoas que tiveram experiências práticas [...]”, enfim, busca a compreensão do caso em estudo.

A pesquisa explicativa pode, ainda, dar continuidade aos trabalhos da pesquisa descritiva, que tem a finalidade de descrever o passo a passo da investigação realizada em um determinado contexto. De acordo com Trivinões (2012, p. 112), “a pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre

o que deseja pesquisar. [...] pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade”. Considerando que no decorrer da execução do projeto é importante registrar o passo a passo de cada etapa realizada, acreditamos que a pesquisa explicativa pode atender aos objetivos da pesquisa em ação.

Quanto ao tipo de abordagem adotada no projeto, é de natureza qualitativa, porque propõe estudar um problema que foi detectado na comunidade escolar dos discentes e não se prende a dados quantitativos, mas sim ao aprofundamento das questões detectadas, a reflexão dos aspectos que envolvem o problema em estudo. Dessa forma, podemos afirmar que a pesquisa é qualitativa, em razão de apresentar um caráter subjetivo e não buscar respostas respaldadas em valores numéricos, mas na qualidade dos dados encontrados.

Para Silveira e Gerhardt (2009, p. 32),

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens.

Nessa perspectiva, as autoras apresentam a finalidade desse tipo de abordagem que visa à compreensão do fenômeno estudado, busca explicar as ações, reações, atitudes e comportamentos ocorridos no âmbito da sociedade. Como assinala Minayo (2001, p. 14 *apud* SILVEIRA; GERHARDT, 2009, p. 32),

a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crença, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis [...].

Nesse sentido, não cabe aos pesquisadores registrar apenas os dados quantitativos, uma vez que nesse tipo de pesquisa os resultados encontrados podem se apresentar de forma imprevista. Esse tipo de abordagem enquadra-se no projeto de letramento por envolver o pesquisador durante a realização de todo o processo investigativo, nesse contexto Silveira e Gerhardt (2009, p. 32) asseguram que na pesquisa qualitativa, “o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas”.

O presente trabalho está respaldado nos métodos e procedimentos da pesquisa-ação por considerar que tanto o agente de letramento, quanto os alunos

envolvidos na investigação produziram um planejamento que se diferencia dos demais tipos de pesquisa por se apresentar de forma contextualizada e flexível.

A pesquisa-ação enquadra-se no tipo de projeto que desenvolvemos por ter como seu objeto principal um contexto social que abrange um conjunto, ou seja, não se preocupa com fatores particulares os quais poderiam ser examinados de forma independente, mas com situações de natureza coletiva.

Assim, colocamos em evidência as palavras de Thiollent (1988, *apud* SILVEIRA; GERHARDT, 2009 p. 40) que conceitua a pesquisa-ação como:

Um tipo de investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Para o desenvolvimento do projeto de letramento, buscamos seguir as etapas da pesquisa-ação apresentadas por Gil (2008, p. 32), que são elas:

- a) fase exploratória;
- b) formulação do problema;
- c) construção das hipóteses;
- d) realização do seminário;
- e) seleção da amostra;
- f) coleta de dados;
- g) análise e interpretação dos dados;
- h) elaboração do plano de ação;
- i) divulgação dos resultados.

Podemos confirmar as etapas apresentadas por Gil (2008) fazendo analogia às teorias de Fonseca (2002, p. 34-35), que nos mostra a seguinte visão:

A pesquisa-ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada. O processo de pesquisa recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa. O objeto da pesquisa-ação é uma situação social situada em conjunto e não um conjunto de variáveis isoladas que se poderiam analisar independentemente do resto. Os dados recolhidos no decurso do trabalho não têm valor significativo em si, interessando enquanto elementos de um processo de mudança social. O investigador abandona o papel de observador em proveito de uma atitude participativa e de uma relação sujeito a sujeito com os outros parceiros. O pesquisador quando participa na ação traz consigo uma série de conhecimentos que serão o substrato para a realização da sua análise reflexiva sobre a realidade e os elementos que a integram. A reflexão sobre a prática implica em modificações no conhecimento do pesquisador.

Assim, entendemos que através da pesquisa-ação foi possível responder aos objetivos propostos neste trabalho, uma vez que apresenta métodos e procedimentos que atendem as necessidades dos pesquisadores e foram descritos no desenvolvimento das etapas apresentadas no decorrer da pesquisa.

4.2 DO COTIDIANO ESCOLAR AO PROJETO DE LETRAMENTO

O dia a dia na escola suscitou a motivação para a realização deste projeto, visto que as aulas de Língua Portuguesa – no formato tradicional – não se configuram mais como algo atrativo e interessante para os alunos, logo, percebemos a necessidade de adotarmos novas estratégias para motivá-los e despertá-los para o ensino e aprendizagem da nossa língua materna.

É consenso entre professores e pesquisadores da língua materna que o trabalho com a escrita suscita um elevado grau de preocupação no cenário escolar. Isso não significa que basta apenas ensinar o aluno a ler e a escrever e o problema com o ensino da Língua Portuguesa está resolvido. Precisamos compreender que, na perspectiva do letramento, o escrever como forma de codificação e o ler como decodificação, sem reflexão e compreensão de seus aspectos e funções sociais não garantem o sucesso do processo de ensino e aprendizagem da língua como forma de interação social. Nesse contexto, Kleiman (2005) reitera que a proposta do alfabetizar letrando implica em propor um ensino que favoreça as experiências de leituras contextualizadas, um ambiente alfabetizador que estabeleça relação com a vida do aluno, que produza sentido, significação.

A partir da década de 1980, na tentativa de amenizar questões relacionadas ao ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, até então, considerado tradicionalista, surgiram no cenário brasileiro muitos trabalhos acadêmicos voltados para a utilização dos gêneros na sala de aula, como uma maneira de inovar as práticas pedagógicas que eram arraigadas apenas no gênero como forma. Portanto, não se tratava apenas de inserir os gêneros nas aulas de Língua Portuguesa, mas também de propor um trabalho que, relacionado aos conhecimentos prévios dos alunos, produzisse significação e favorecesse a compreensão dos aspectos sociais e funcionais da escrita. A esse respeito, Matencio (2009, p. 9 *apud* SILVA e ASSIS 2010, p. 177) ratifica que:

Socializar-se é aprender a agir em gêneros de atividades discursivas e aprender é integrar um sistema de significação dentro de um outro sistema de significações, é compreender relações entre gêneros primários e secundários, em termos da coordenação de ações de linguagem nas atividades de interação.

Nessa perspectiva, as autoras sugerem que é preciso considerar o letramento através da utilização dos gêneros como uma prática social que está em constante transformação, de acordo com as necessidades do lugar e acompanha as mudanças do ambiente social no qual os alunos estão inseridos. Portanto, temos nos estudos dos gêneros um importante instrumento de ensino, que, planejado e trabalhado de forma adequada, contribuem para a construção de novos saberes, tanto para os alunos quanto para os agentes de letramento.

Segundo Marcuschi (2008, p. 207), “há mais gêneros na escrita do que na fala, o que é de certo modo surpreendente, mas explicável pela diversidade de ações linguísticas que praticamos no dia a dia na modalidade escrita”. Partindo desse contexto, é praticamente impossível pensar a vida do cidadão comum sem o domínio dessa habilidade e, principalmente, sem compreender as diversas esferas nas quais essa prática circula.

Atualmente, é impossível pensarmos o ensino que não considera os diversos gêneros que circulam na esfera social, uma vez que, ao chegar à escola, os alunos já conhecem e utilizam grande parte deles. A questão não se restringe a ensinar os gêneros textuais, com o objetivo de escolarizá-los, mas de ensinar a utilização adequada de acordo com a situação sócio-discursiva que o gênero pertence. Silva e Assis (2010, p. 178), embasadas nas concepções de Kleiman (2006), asseguram que:

Trata-se de compreender as práticas de escrita e leitura de gêneros, sob um viés que ilumina as ações dos sujeitos – professores e alunos – como atores sociais, engajados em situações que respondem às injustiças sociais e culturais (locais e específicas), demandadas nos processos de socialização e interação desses sujeitos.

Nesse sentido, é importante compreender que, a partir dos estudos do letramento, o professor, enquanto agente mobilizador de saberes, precisa incorporar em suas práticas pedagógicas o trabalho com os gêneros textuais que circulam nas diversas esferas da sociedade, contudo, tomando o devido cuidado de não cometer os mesmos desvios que a maioria dos livros didáticos cometem: a didatização dos gêneros, ou seja, o trabalho com a leitura dos gêneros apenas com a finalidade de

reproduzi-los por meio de uma produção textual. Precisamos entender que não existe apenas uma forma de abordagem da língua escrita e, para que possamos oferecer um ensino que seja atrativo e produza significado para a vida do aluno, precisamos adotar novas práticas que contribuam não só para o crescimento intelectual do aluno, mas também de nós, professores.

Um fato que tem preocupado e inquietado muitos dos professores que atuam no ensino da Língua Portuguesa, são os dados referentes à qualidade da leitura e escrita dos alunos que saem nos anos finais do Ensino Fundamental. De acordo com dados do IDEB 2017 (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), observamos que embora os índices de desenvolvimento dos alunos com base no aprendizado em Língua Portuguesa e Matemática tenha crescido no país, no município de Humaitá as escolas estaduais caíram no índice em 2017, e mais uma vez não conseguimos atingir a meta estipulada pelo Ministério da Educação e, tampouco a média de 6,0 na avaliação realizada através da Prova Brasil.

Imagem 1 – Resultados e Metas do IDEB de 2005 a 2017

The screenshot shows the INEP IDEB - Resultados e Metas interface. It includes a search filter for 'Humaitá' and a table with the following data:

Município	Índice Observado						Metas Propostas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Humaitá	2,8	5,2	3,9	4,4	4,9	4,6	2,0	3,0	3,5	3,7	4,1	4,3	4,6	4,8

Fonte: INEP (2019)

Diante desses dados, procuramos verificar como se encontrava a situação da escola na qual atuamos, a fim de respaldar a realização de nossa proposta de intervenção. Segundo dados do INEP (2017), a Escola Estadual Duque de Caxias, no ano de 2017, apresentou o índice abaixo da meta estipulada pelo INEP, e além disso ainda teve média inferior à de 2015. Pudemos comprovar que a escola tem uma boa taxa de aprovação que chegou a 89,8% em 2017, também demonstrando queda em relação a 2015 que foi de 91,0%.

Considerando o contexto em que se encontra a escola na qual atuamos, percebemos que, enquanto professores compromissados com ensino e aprendizagem dos alunos, não poderíamos deixar de propor ações que possam de alguma forma amenizar os índices apresentados. Portanto, acreditamos que por meio do projeto de letramento, poderemos contribuir com a melhoria do ensino oferecido pela escola.

Embora a escola se configure num espaço que tem buscado valorizar a experiência de vida do aluno, ainda hoje, é perceptível uma grande barreira que impossibilita o sucesso da aprendizagem desse aluno, uma vez que tanto os aspectos linguísticos estudados na escola quanto a maneira que se dá o ensino da língua não estabelecem relação com o que o aluno realmente necessitaria aprender para utilização da sua língua na sociedade (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 57).

Nesse sentido, temos alunos participando de atividades pouco interativas, voltadas apenas para o cumprimento do currículo escolar, caracterizando-se, assim, como se o ensino da língua materna desse aluno fosse dissociado da sua função social. Assim, partindo da análise desse tipo de ação pedagógica é que sentimos a necessidade de propor um projeto de letramento voltado para novas práticas de ensino no ambiente escolar.

4.2.1 Descrição do cenário da pesquisa

Este tópico apresenta de maneira bem sucinta a descrição do ambiente da escola para a qual planejamos e realizamos algumas ações destinada à pesquisa em estudo.

A escola pública que acolheu o projeto foi a Escola Estadual Duque de Caxias, localizada no município de Humaitá – AM. Segundo a secretaria, a instituição recebeu esse nome em Homenagem ao patrono do exército, Luiz Alves de Lima e Silva. A escola Duque de Caxias foi construída em 1979 e era mantida pelo município. A escola passou a ser responsabilidade do estado em 04 de março de 1980, pelo decreto lei nº4870/80. Em 1987, com o prédio em condições precárias, foi reconstruída. No ano de 2006, a escola passou por uma ampliação com o objetivo de atender à demanda de alunos existente nas proximidades da escola.

A escola fica localizada na Avenida Transamazônica, nº 1722, no bairro de Nova Humaitá. De acordo com a secretaria da escola, o objetivo geral da instituição

de ensino é o desenvolvimento integral da pessoa humana e o preparo do indivíduo para o exercício pleno da cidadania. Quanto à estrutura física, a escola dispõe de 7 salas de aulas, 01 biblioteca (que não funciona), 01 sala de mídia (que se encontra desativada), 01 sala para os professores (com banheiros), 01 sala para diretoria, 01 sala para secretaria, 01 cozinha com despensa, banheiros femininos e masculinos para alunos e uma quadra de esportes que se encontra em péssimas condições de uso.

De acordo com a gestora da escola, o quadro de professores é composto por professores habilitados em áreas específicas, cada um atuando na sua devida área de ensino, sendo que a maioria deles são funcionários efetivos do estado.

É importante destacar que o projeto de letramento que será descrito no próximo capítulo foi apresentado e muito bem acolhido na escola supracitada.

4.2.2 Descrição do alunado

A escola onde o projeto foi realizado atende uma comunidade de classe média baixa, de alunos com idade a partir de 11 anos, oferecendo à comunidade as seguintes etapas de ensino: Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano (Ensino regular) e Ensino Médio – EJA (Educação de Jovens e Adultos).

A gestora apresentou o projeto para duas professoras de Língua Portuguesa e falou da importância de proporcionar essa experiência aos alunos, então, após analisarem a proposta elas definiram a turma do 9º ano 1 para aplicação do projeto. Essa turma era composta de 28 alunos, sendo 15 meninos e 13 meninas, com faixa etária entre 14 e 18 anos e era conhecida na escola como uma turma muito difícil, em se tratando de disciplina. De acordo com a professora titular da turma, grande parte dos alunos era repetente e apresentava muito déficit de aprendizagem, além da distorção idade-série.

Diante do exposto, percebemos que o desafio seria grande, devido ao fato de que já estávamos praticamente no final do ano letivo e que teríamos pouco tempo para a aplicação do projeto, visto que tivemos que intercalar as aulas de Língua Portuguesa da professora titular da turma, com as atividades referentes ao projeto de letramento.

4.2.3 O projeto de letramento

Em relação ao projeto de letramento, Kleiman (2006, *apud* TINOCO, 2010 p. 203) orienta que “independente da motivação inicial dos participantes, do tema escolhido, das atividades e dos gêneros que dessas atividades emanam, o princípio basilar dos projetos de letramento é a prática social”. Nesse sentido, ao propormos um projeto de letramento na sala de aula, é importante considerarmos que este deve surgir de uma necessidade real da turma, de uma situação problema que esteja causando inquietação, incômodo aos alunos, pois dessa maneira o desenvolvimento desse projeto atenderá uma demanda da comunidade escolar, por meio do ensino embasado em novas estratégias e na adequação dos gêneros necessários à compreensão da linguagem como forma de modificar o ambiente no qual vivemos.

Oportunizar aos alunos meios para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita é função da escola. Nessa perspectiva, quanto ao trabalho com os projetos de letramento, Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 58) enfatizam que:

O objetivo maior desses projetos é promover uma reaproximação entre os saberes linguísticos e o modo de aproximação desse saber, selecionados pela escola, e os saberes necessários ao aluno para o efetivo exercício da cidadania, no qual se inclui o direito de aprender a língua para usá-la na sociedade e em seu próprio benefício.

Dessa forma, no trato com as práticas sociais, temos os projetos de letramento como uma possibilidade de oferecer aos alunos a construção de seu próprio saber, mas para isso é importante considerar alguns passos ao propor novas abordagens pedagógicas no ambiente escolar. Nesse sentido, Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 59) assinalam que ao propormos o trabalho com as diversas linguagens e suas implicações funcionais, é importante considerarmos os seguintes aspectos que permeiam o ambiente social do aluno, como:

- a) didática – necessidade de se procurar informações e recurso para se atender a necessidades comunicativas;
- b) terapêutica – necessidade de se motivar o aluno para a aprendizagem significativa da língua, cuidando das suas dificuldades e avanços;
- c) social e de mediação – compreensão da importância da linguagem como uma forma de abertura ao outro (o aluno, a instituição e a comunidade) e como um recurso de mediação;
- d) política – no sentido de que é via linguagem que se garante a formação do cidadão, construindo nele e com ele valores inerentes à cidadania;

- e) de produção – é necessário se entender a linguagem não apenas como um modo de expressão mas também como uma forma de produção por meio da qual interferimos na realidade social.

Diante do que as autoras nos sugerem, precisamos compreender o projeto de letramento como uma forma de intervir na sociedade, partindo de conhecimentos oriundos desse mesmo espaço, a fim de tornar eficaz o ensino e aprendizagem da escrita por meio de uma prática que vise ao desenvolvimento de habilidades letradas e à formação de cidadãos autônomos e conscientes da função social que a escrita desempenha na sua comunidade, capazes de atuar de forma significativa para a transformação do meio em que vivem através de suas produções.

Portanto, pensar um projeto de letramento é considerar que essa abordagem, apesar de seguir um roteiro, um planejamento, exige do agente letrador flexibilidade nas proposições de ações e muito diálogo com os colabores envolvidos, uma vez que ambos (professor e aluno) devem caminhar lado a lado para o desenvolvimento e sucesso dessa prática. Em virtude de tudo que foi mencionado, apresentamos a proposta a seguir.

5 A REALIZAÇÃO DO PROJETO DE LETRAMENTO

Neste capítulo será apresentado o desenvolvimento da proposta de intervenção fundamentada nos estudos de Kleiman (2005) e Oliveira; Tinoco; Santos (2014), que tratam das especificidades do projeto de letramento no ambiente escolar. O capítulo está dividido em quatro subtítulos: dados de identificação do projeto; objetivos do projeto; considerações metodológicas do projeto; e desenvolvimento do projeto de letramento, através do esboço, descrição e análise da proposta de intervenção.

5.1 DADOS DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE LETRAMENTO

Instituição: Universidade Federal do Acre - UFAC

Programa: Mestrado Profissional em Letras

Denominação da proposta: Projeto de letramento: um caminho para a produção do texto escrito no 9º ano do ensino fundamental II.

Autora: Precília Achermann Vieira

Público-alvo: alunos do 9º ano Turma: 1

Nível de Ensino: Ensino Fundamental II

Modalidade de ensino: Regular

Escola Pública: Escola Estadual Duque de Caxias

Tema do Projeto: **Humaitá: curiosidades históricas da princesinha do Madeira.**

Tempo previsto para a execução: 30 horas

Início e término do projeto: início dia 13 de novembro e término dia 20 de dezembro de 2018

5.2 OS OBJETIVOS DO PROJETO DE LETRAMENTO

Algumas práticas escolares têm gerado um grande número de alunos que terminam a primeira etapa da educação básica sem o mínimo de conhecimento necessário no que se refere à competência escrita. Esse contexto tem despertado o interesse de muitos pesquisadores, dado que vivemos numa sociedade na qual a interação humana ocorre em grande parte por meio da escrita. Nesse sentido, compreender a função social da escrita, do processo de produção escrita e de

reescrita, no dia a dia escolar, é de fundamental relevância para a formação de um sujeito participativo e atuante na sociedade. Assim, o presente trabalho pretendeu, através da implementação e execução de um projeto de letramento, para aprimorar as habilidades de escrita dos alunos, relacionando o ensino e a aprendizagem da língua materna com as práticas sociais. Diante do exposto, elencamos os objetivos abaixo:

- a) Produzir um texto escrito a partir da experiência vivenciada na execução do projeto de letramento.
- b) Incitar a curiosidade, a descoberta e o senso crítico dos alunos a respeito da temática abordada;
- c) Promover a socialização dos conhecimentos adquiridos durante a realização do projeto;
- d) Ampliar o repertório de informação dos alunos através da utilização dos gêneros textuais como suporte didático/metodológico;
- e) Proporcionar aos alunos a proficiência necessária para a prática da produção de textos escritos nas diversas práticas sociais.

5.3 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS DO PROJETO

O dia a dia na sala de aula tem desafiado muitos professores da disciplina de Língua Portuguesa, que diante da necessidade de cumprir com as imposições do currículo escolar, veem-se, muitas das vezes, como se o objetivo principal do seu ensino não estabelecesse relação com a vida social do aluno, é como se a Língua Portuguesa ensinada na escola fosse diferente da Língua Portuguesa utilizada no convívio social do discente.

Comentamos, com frequência, a respeito da importância de se implementar projetos pedagógicos nas salas de aulas, com vista a facilitar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos em relação às competências de leitura e escrita. Pensando em contribuir com o desenvolvimento dessas habilidades, é que adotamos um projeto interventivo com atividades interativas voltadas para a prática de produção escrita no ambiente escolar.

Considerando os aspectos da pesquisa-ação, no primeiro momento, preocupamo-nos em apresentar aos colaboradores as ideias referentes ao projeto de letramento que foi desenvolvido na escola. É o que sugere Gil (2002, p. 144) quando

diz que: “a fase exploratória da pesquisa-ação objetiva determinar o campo de investigação, as expectativas dos interessados, bem como o tipo de auxílio que estes poderão oferecer ao longo do processo de pesquisa”. Vale ressaltar que, nesse tipo de abordagem, é importante que os sujeitos envolvidos no projeto estabeleçam em comum acordo o campo de estudo no qual será desenvolvida a pesquisa.

De acordo com Kleiman (2005, p. 54), essa concepção de letramento traz uma nova implicação para a dinâmica de organização do trabalho escolar: ele deve ser realizado por meio de imitações da dinâmica das práticas sociais de outras instituições. Assim, segundo Kleiman (2005), esse novo modo de olhar voltado para a construção de novas estratégias e dinâmica de ensino é o projeto.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), é importante esclarecer que a principal característica de um projeto é a participação de todos os envolvidos. Consideram ainda, de fundamental relevância a construção de uma produção final, que poderá ser exposta não apenas no ambiente escolar, mas também para toda a comunidade da qual os envolvidos fazem parte.

Nessa perspectiva, as orientações dos PCN asseguram, ainda, que os projetos contribuem muito mais no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, já que possibilitam a efetiva participação dos discentes em todas as etapas de execução do projeto, proporcionando assim, um conhecimento muito mais significativo comparado à maneira como muitos reagem quando o projeto é pensado e elaborado somente pelo professor, tendo o aluno como um sujeito passivo, que está presente na sala de aula apenas para receber informações.

Embora o trabalho com projeto já faça parte do cotidiano escolar da maioria das instituições de ensino, é importante considerar que este ainda está muito limitado aos conteúdos curriculares de forma seccionada, separada por disciplinas. Nessa perspectiva, Oliveira (2014, p. 19) assegura que:

Mudam-se os tempos, mudam-se os espaços, mudam-se as pessoas, muda-se a ciência, muda-se o mundo, mas as mudanças na escola são muito lentas e requerem um enorme esforço de cada um de nós e de todos nós juntos para pensarmos com criticidade o que estamos ensinando, para quem, por que, para que, que alunos queremos formar, que metas temos para a escola e para a vida.

Nesse sentido, o trabalho com projeto de letramento está para o professor como uma maneira de inovar as ações pedagógicas desenvolvidas na escola,

propiciando aos alunos estabelecer relação entre a língua ensinada na sala de aula e a língua vivenciada no seu contexto social.

Ao trabalharmos a relação de ensino e aprendizagem, na perspectiva de projeto de letramento, direcionamos nosso olhar para as necessidades e interesses dos alunos, e principalmente para o contexto no qual estes alunos estão inseridos. Nesse sentido, o projeto de letramento desenvolvido na escola Duque de Caxias, teve início dia 13 de novembro de 2018, com a apresentação do Projeto à gestora da escola, à professora titular da turma e posteriormente aos alunos do nono ano, turma 1.

A gestora da escola nos apresentou à turma, que, de imediato, recebeu a ideia do projeto com muito entusiasmo. Em seguida, a gestora passou a palavra à professora titular, que explicou aos alunos a importância que tinha o projeto para a escola e para eles. Pediu aos alunos disciplina e comprometimento com as atividades que seriam realizadas no decorrer da execução do projeto. Depois, nos passou a palavra, para que pudéssemos explicar a dinâmica da proposta que iríamos construir coletivamente. A partir desse momento, iniciamos oficialmente a aplicação do projeto, que será descrita abaixo momento a momento.

5.4 DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE LETRAMENTO

A presente proposta de intervenção pretendeu estimular o interesse dos alunos pela prática da escrita, através da implementação e execução de um projeto de letramento. O projeto teve em média a duração de 30 horas aulas, divididas entre elaboração das ações, visitas, coleta de dados, análise e divulgação do resultado. A proposta está respaldada nos estudos de Kleiman (2005) e Oliveira; Tinoco; Santos (2014), autoras que abordam o letramento na perspectiva de projetos no ambiente escolar.

Em seguida, apresentamos os quadros que retratam algumas ações do projeto, que foram definidas pela turma, seguidos da descrição e análise da proposta de intervenção.

5.4.1 Apresentação da proposta de intervenção aos alunos

Quadro 3 - Esboço da atividade 1

Atividade 01	Tempo de realização: 2 horas	Data: 13/11/2018 e 14/11/2018
Práticas de letramento:	Apresentação da proposta de intervenção, projeto de letramento, verificação das atividades letradas das quais os alunos participam no cotidiano deles.	
Objetivos:	1. Motivar os alunos para a realização do projeto;	
Gênero:	Debate regrado	
Ação:	Dialogar sobre as esferas de atividades que envolvem a escrita, e os eventos de letramentos realizados no cotidiano.	
Produção:	Nessa atividade, os alunos participaram da dinâmica do balão, do debate mediado.	

Fonte: Elaborado pela professora pesquisadora

No dia 13 de novembro de 2018 iniciamos a aplicação do projeto de letramento na escola Duque de Caxias, na sala do 9º ano, turma 1. Conforme Kleiman (2005, p. 52), o primeiro passo para se discutir um projeto de letramento é “descobrir quais são as funções da língua escrita no grupo e criar novas e relevantes funções para a inserção plena dos alunos e seu grupo social no mundo da escrita”. Dessa forma, o primeiro passo para a elaboração de um projeto de letramento é considerar o aluno como um sujeito dotado de experiências e conhecimentos adquiridos no decorrer de sua vida social. Nesse sentido, Kleiman (2005, p. 51) assegura que “o letramento nos permite aprender a continuar aprendendo”.

Ao chegarmos à turma do 9º ano 1, apresentamos a proposta do projeto que tínhamos em mãos e explicamos para eles quais os objetivos do projeto e a sua contribuição para a turma e para a sociedade em geral. Em seguida, para estabelecer uma relação de proximidade entre professor-aluno, propomos uma dinâmica para amenizar a tensão entre nós, agente de letramento, e os alunos (participantes da pesquisa).

Diante do exposto, assim como na aplicação da proposta na escola pública municipal, decidimos aplicar na turma do 9º ano 1 a dinâmica de grupo intitulada “A dinâmica do balão”, que consiste em despertar o senso de coletividade, de trabalho em grupo. Essa dinâmica visa estimular valores como o respeito, a união, a humildade e aguçar sentimentos como confiança, interação entre as pessoas, motivação e descontração, além de examinar a relação ganha-ganha dentro de um grupo, ou seja, o que podemos ganhar quando trabalhamos coletivamente.

Iniciamos a dinâmica distribuindo um balão e um pedaço de barbante para cada aluno. Com os balões em mãos, dissemos a eles que deveriam enchê-los e, em seguida, com o pedaço de barbante amarrá-los na perna.

Imagem 2 – Turma do 9º ano 1



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Após todos estarem com os balões amarrados na perna, pedimos para que eles imaginassem seu maior sonho, o mais difícil de ser realizado e dissemos que agora o sonho deles eram os balões. Então, com seus sonhos estando sob os seus cuidados, dissemos que eles deveriam protegê-los, para que ninguém os destruísse. Em seguida, ficamos posicionadas à frente da sala, e os alunos ao fundo e pedimos a atenção para que atentassem ao seguinte comando: “Aquele que nos apresentar o balão cheio ganha um prêmio”.

Imagem 3 – Dinâmica do balão no 9º ano 1



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Diante do comando dado, todos os alunos correram juntos para nos entregar os balões. Para nossa surpresa foram rápidos e não causaram confusão estourando os balões dos colegas como acontece de costume quando realizamos essa dinâmica.

Imagem 4 – Resultado da Dinâmica do balão



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Nesse momento, fizemos uma breve reflexão. Então, pedimos a eles para voltarem aos seus lugares, para conversarmos sobre a decisão que tomaram ao ouvir o comando que foi dado. Dissemos que todos estavam de parabéns por cuidar dos seus sonhos, por optarem preservar seus ideais e pelo fato de não terem interferido no sonho do colega.

Fizemos então, a seguinte pergunta: Dentro de um grupo o que é mais importante, a competição ou a cooperação? A maioria dos alunos respondeu que a cooperação é fundamental dentro de um grupo, porque se um falhar, com certeza irá prejudicar o restante do grupo. Disseram, ainda, que, dentro de um grupo sempre haverá aqueles que possuem mais facilidades para desenvolver certas tarefas dos que os outros.

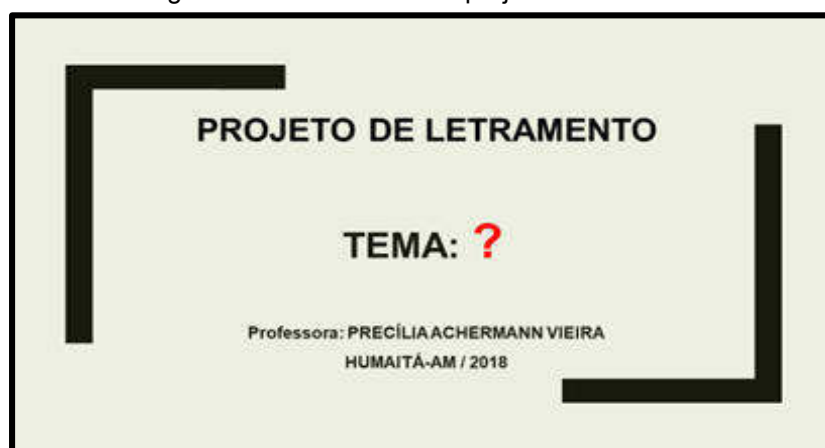
O próximo questionamento realizado foi sobre o que podemos fazer para alcançarmos a cooperação dentro de um grupo? Os alunos responderam que a cooperação pode ser alcançada quando compreendemos que em um grupo o resultado da atividade proposta só será satisfatório se o grupo trabalhar em conjunto, respeitando as diferenças pessoais, e as individualidades de cada um, sabendo que todos devem colaborar de forma positiva, para o êxito do trabalho realizado em conjunto.

Conforme a resposta dada pela turma, percebemos que a partir da dinâmica realizada, a turma mostrou que, apesar das diferenças individuais, eles possuem um ótimo relacionamento em grupo, o que, de imediato, nos deixou muito otimistas para a realização do projeto. Falamos aos alunos que, para a realização do projeto, necessitaríamos do empenho individual e coletivo da turma, visto que a construção de um projeto de letramento se dá por meio do diálogo e da interação do agente de letramento (professor) com os alunos e a comunidade escolar.

Após a motivação para a realização deste projeto, sugerimos à turma uma roda de conversa, o que foi aceito de imediato, dissemos que naquele momento nós iríamos dialogar sobre o conhecimento que eles adquiriram durante sua vida estudantil e social, a fim de que eles pudessem colaborar com a construção do nosso projeto. Perguntamos, então quem já havia participado de algum projeto na escola. A maioria da turma respondeu que já havia participado de projetos na escola.

Em seguida, perguntamos de que forma tinha ocorrido a participação deles no projeto da escola. Duas participantes responderam que eles tinham que pesquisar os assuntos que os professores pediram, confeccionar cartazes para expor na escola e, às vezes, apresentar o resultado das atividades desenvolvidas no projeto, para toda a escola. Diante dessa fala, pedimos para que os discentes observassem o *slide* e dissessem o que o nosso projeto teria de diferente do projeto que eles já haviam participado. A seguir, imagem do *slide*:

Imagem 5 - Curiosidades do projeto de Letramento



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Imediatamente, um participante respondeu dizendo que eles nunca haviam participado de um projeto de letramento. Uma aluna complementou dizendo que o

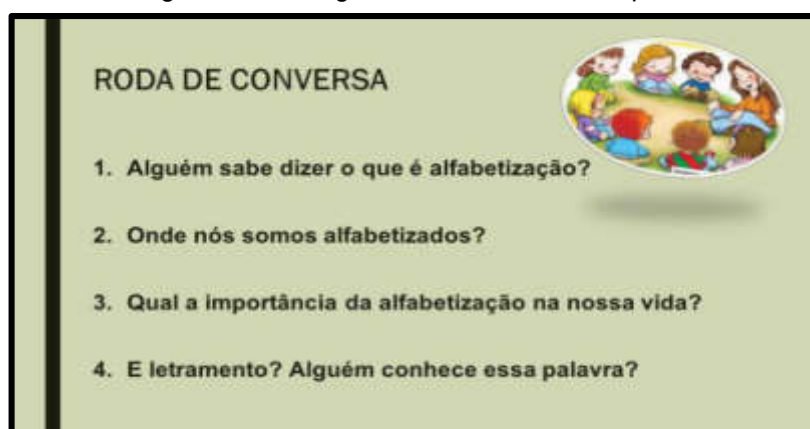
projeto que eles participaram tinha um tema e esse que nós íamos trabalhar com eles não. A aluna, então, perguntou: por quê? Partindo desse questionamento, respondemos que o projeto de letramento é diferenciado dos demais projetos que eles já participaram por necessitar do envolvimento de todos eles em todas as etapas de desenvolvimento do projeto.

Considerando as autoras Kleiman (2005) e Soares (2015), que abordam a temática do letramento no ambiente da sala de aula, é importante que o agente de letramento tenha o cuidado de propor momentos de reflexão para que o aluno, enquanto sujeito da aprendizagem, participe do processo de construção e ampliação de seus saberes.

A implementação de um projeto de letramento depende de um professor que, mais do que saber conteúdos, sabe como identificar os interesses das crianças da turma, onde e como procurar dados e informações relevantes para as metas do projeto e como orientar o trabalho dos alunos para que eles próprios façam perguntas instigadoras que os motivem a, eles mesmos, coletivamente, procurar respostas, desenvolvendo estratégias de aprendizagem e adquirindo saberes de valor nesse percurso (KLEIMAN, 2009, p. 5).

De acordo com Kleiman (2005, p. 53), “o ensino deve partir daquilo que o aluno sabe”. Por isso, consideramos importante ampliar o conceito dos alunos, acerca do termo alfabetização e letramento, para que eles pudessem compreender o objetivo da nossa pesquisa e algumas etapas que seriam realizadas no decorrer do projeto. Segue imagem do *slide*.

Imagem 6 - Sondagem dos conhecimentos prévios



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Em relação à pergunta número 1, os alunos abaixo identificados com a letra P – indicando participante – e um número para facilitar o nosso registro, responderam o seguinte:

- P 3 – é aprender a ler e a escrever;
- P 7 - é o modo como o professor ensina as pessoas a ler e a escrever;
- P 15 - completou dizendo que os pais levam as crianças para escola para serem alfabetizadas para aprenderem a ler e a escrever.

De acordo com as respostas apresentadas pelos participantes e alguns comentários realizados por outros colegas, pudemos constatar que a maioria deles sabia do se tratava a prática da alfabetização, que segundo Soares (2015, p. 15), “etimologicamente, o termo *alfabetização* não ultrapassa o significado de “levar a aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever”. Pudemos perceber ainda, que de acordo com a resposta da P 15, eles também tinham consciência que o espaço responsável por essa tarefa de ensinar a ler e a escrever é a escola, embora, alguns alunos tenham respondido que aprenderam a ler e a escrever ainda em casa, antes mesmo de frequentarem a escola. Por esta razão, demos por respondida a pergunta de número 2.

A pergunta de número 3 indagava qual a importância da alfabetização na nossa vida? A maioria dos alunos concordou que realmente ler e escrever faz muita diferença na vida das pessoas, inclusive na questão social. Os participantes abaixo responderam o seguinte:

- P 6 – uma pessoa alfabetizada tem melhores oportunidades de emprego na vida;
- P 12 – existem muitas pessoas que mesmo sem estudo, vive em melhores condições sociais do que muitos estudados por aí.
- P 23 - a pessoa alfabetizada se comunica melhor e tem menos problema quando vai falar na frente de outras pessoas, disse ainda que as vezes acontece de algumas pessoas viverem em condições melhores que as outras sem ser alfabetizada, mas isso é muito raro.
- P 14 - a pessoa alfabetizada tem mais facilidades pelo fato de saber ler e escrever, não precisa estar dependendo de outras pessoas e repetiu dizendo que ainda tem mais chances de conseguir um trabalho melhor do que quem é analfabeto.

Em relação à pergunta de número 3, as respostas foram, em grande parte, voltadas para o contexto social, ou seja, os alunos inferiram que quem é alfabetizado

possui uma chance bem maior de conseguir um emprego com melhor *status* social do que quem é analfabeto.

Em seguida, realizamos a pergunta de número 4, que consistia em responder se alguém da turma conhecia o termo letramento. Para a nossa surpresa, nenhum aluno se manifestou. Todos ficaram muito tímidos e, ao mesmo tempo, curiosos acerca da palavra letramento. Dissemos que eles poderiam tentar responder, que o importante era a participação deles, mas, mesmo assim, ninguém respondeu. Nesse momento, pudemos perceber que a turma não estava ainda bem à vontade conosco, por isso não apresentaram segurança para tentar responder o que havia sido perguntado.

Diante desse contexto, podemos perceber a importância da interação entre o agente de letramento e os participantes do projeto, porque quando os alunos possuem maior interação com o agente de letramento, eles se sentem mais seguros para expor suas ideias e conhecimentos prévios acerca do que lhes fora perguntado. Assim, concluímos que a relação entre os envolvidos na construção do projeto pode, de certa forma, influenciar em algumas etapas da pesquisa.

Diante dessa nova conjuntura, vimos a necessidade de explicar o termo letramento que, segundo Kleiman (2005, p. 19), “está relacionado com os usos da escrita em sociedade e com o impacto da língua escrita na vida moderna”. Frente a essa colocação o P - 10 perguntou: Professora, o letramento, então, é a mesma coisa que a alfabetização? Perguntamos à turma se alguém gostaria de responder. Então, a P 19 respondeu que acreditava que não, pois o letramento tratava do uso da escrita e a alfabetização ensina a escrita e a leitura dela. Em relação à resposta da P 19, dissemos que esses conceitos de letramento e alfabetização ainda hoje têm causado muita confusão, até mesmo entre os professores da área de linguagens, por isso, era natural que eles estivessem muito confusos em relação aos significados dos termos.

O projeto de letramento na sala de aula é uma excelente oportunidade de crescimento tanto para os alunos, quanto para os professores (agentes de letramento), uma vez que, de acordo com Kleiman (2005, p. 53), “a pesquisa do professor tem como objetivo, muitas vezes, conhecer os alunos e, portanto, equivale à ação de descoberta dos agentes comunitários”. Dessa forma, o professor deve ter consciência de que, no desenvolvimento de um projeto dessa natureza, ele é o responsável por estimular, planejar e organizar os meios disponíveis para a

construção das atividades que serão desenvolvidas pelos participantes da pesquisa envolvendo as funções da escrita nas mais variadas esferas institucionais.

Para ratificar nosso discurso, servimo-nos de Kleiman (2005, p. 21), que diz:

O letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da internet.

Nesse âmbito, explicamos aos participantes que o letramento surgiu no cenário educacional brasileiro por volta de 1980, como um termo utilizado para nos referirmos a todo e qualquer conhecimento que envolve o uso da leitura e da escrita não só nas atividades escolares, mas também na sociedade, e por isso, aplica-se a esse termo um significado muito mais amplo que o da alfabetização, já que o letramento não se restringe apenas às pessoas que possuem o domínio individual da escrita. Assim, ser letrado não implica necessariamente em ser alfabetizado, embora o objeto de estudo tanto da alfabetização quanto do letramento seja a leitura e a escrita, ambos os termos se diferenciam em vários aspectos, visto que o letramento vai além da prática de alfabetizar, porém as inclui.

De acordo com Rojo (2012, p. 36),

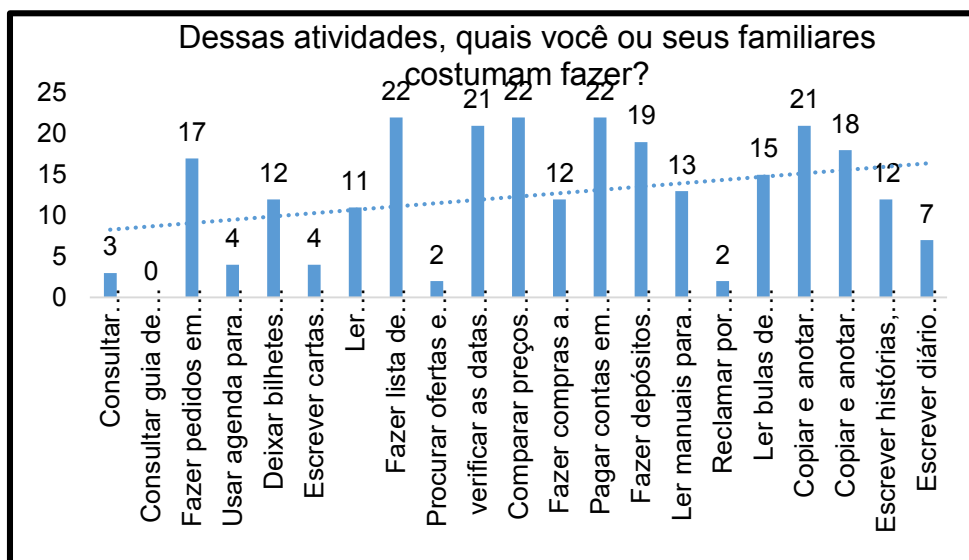
O conceito de letramento abre o horizonte para compreender os contextos sociais e sua relação com as práticas escolares, possibilitando investigar a relação entre práticas não escolares e o aprendizado da leitura/escrita. Se este é um fenômeno social, devemos trazer para o espaço escolar os usos sociais da escrita e considerar que a vivência e participação em atos de letramento podem alterar as condições de alfabetização.

Dessa forma, considerando que o letramento se refere ao uso da escrita no contexto social e que o projeto de letramento deve partir da leitura de mundo que os envolvidos no projeto fazem da realidade na qual estão inseridos, apresentamos uma atividade sugerida por Rojo (2009), que tem por finalidade identificar as práticas de letramento e eventos de letramento dos quais os discentes e seus familiares participam no seu dia a dia e também verificar quais os materiais impressos que mais circulam no seu ambiente familiar, aproximando assim, a prática de leitura/escrita na escola às práticas de seu cotidiano.

Com a aplicação do questionário sugerido por Rojo (2009), dos 28 participantes envolvidos no projeto, 25 deles costumam exercer algumas atividades

que envolvem a leitura e a escrita no cotidiano familiar. Conforme demonstra o gráfico abaixo. (O questionário aplicado aos alunos encontra-se no anexo A deste trabalho)

Gráfico 1 – Questão 1

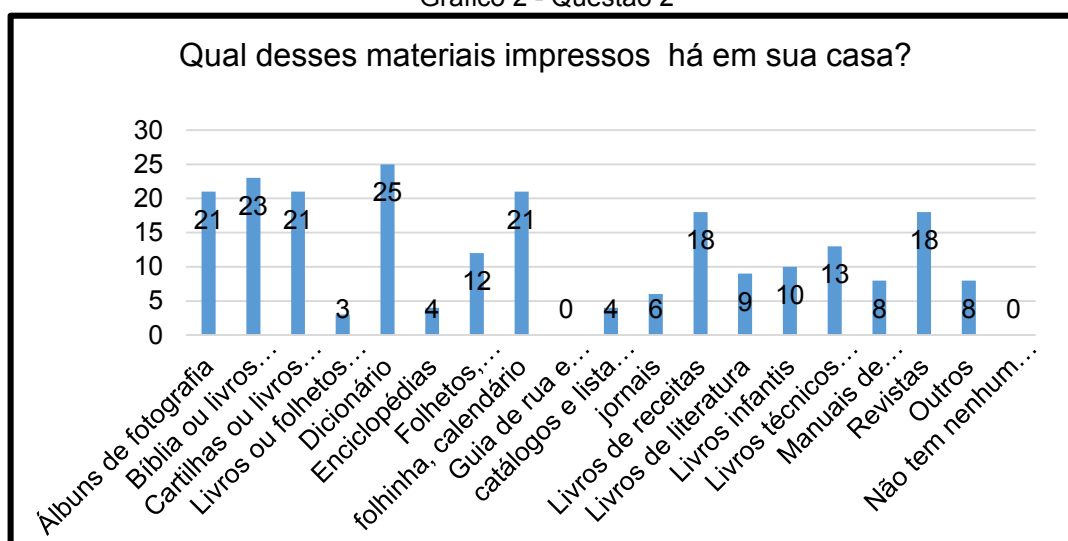


Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora

A primeira questão tinha por objetivo identificar as atividades comuns do dia a dia nas quais os alunos utilizavam a leitura e a escrita. As atividades apresentadas a eles eram bem variadas, desde ler uma bula de remédio até escrever histórias, escrever em diários e etc. Através desse questionário podemos ter uma ideia sobre o quanto essas práticas se fazem presentes na vida dos participantes da pesquisa. Considerando que a maioria das atividades são comuns ao dia a dia de qualquer família é notável que apenas as atividades essenciais ao funcionamento da vida familiar são as mais realizadas pelos alunos.

A segunda questão relacionada com os tipos de materiais impressos que os participantes possuem em casa, pudemos observar o baixo número de alunos que tem acesso a livros paradidáticos como: livros de literatura, jornais impressos e livros infantis no contexto familiar. Conforme gráfico a seguir:

Gráfico 2 - Questão 2



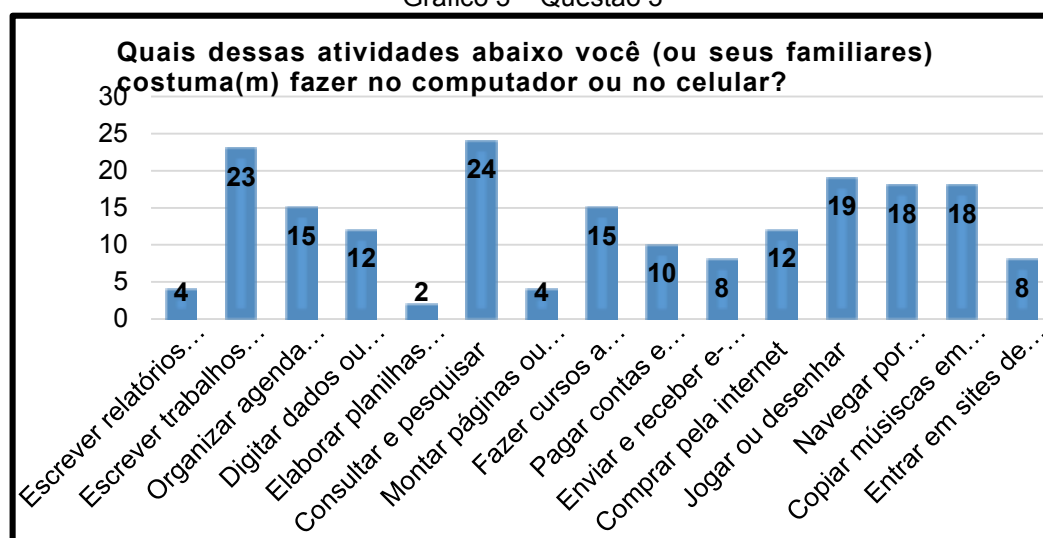
Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora

Ao analisarmos o gráfico 2, a carência de livros no convívio familiar dos alunos é um fato que nos chamou muito a atenção. Esses dados nos mostram que embora os alunos apresentem alguns desvios de leitura e principalmente na escrita, mais de 50% do alunado tem mais de um tipo de material impresso em casa, e fazem uso desses materiais no dia a dia. Todavia, é difícil entendermos o porquê do ato de ler e escrever na sala de aula se caracterizar como uma atividade maçante, sacrificante para boa parte dos estudantes. Por um lado, essa realidade pode ser “justificada” devido ao alto preço que nossos estudantes precisam pagar para adquirir um livro de literatura, por exemplo.

O terceiro questionamento faz referência às atividades que os alunos, e/ou familiares desenvolvem com o auxílio do computador ou do celular no contexto familiar, a fim de compreender a função social da escrita no ambiente social e cultural do aluno. Para este fim utilizamos o gráfico a seguir, que nos apresenta o quantitativo de alunos e o tipo de atividades envolvendo leitura e escrita realizadas pelos discentes ou por algum familiar, utilizando os referidos recursos tecnológicos.

Ao observarmos os tipos de atividades apresentadas no gráfico 3, constatamos que a maioria dos alunos possui familiaridade com diversas atividades desenvolvidas com o auxílio de recursos tecnológicos e que a escola, principal fomentadora do ensino, precisa estabelecer relação com esse contexto de vida do aluno. Observemos os dados a seguir:

Gráfico 3 – Questão 3



Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora

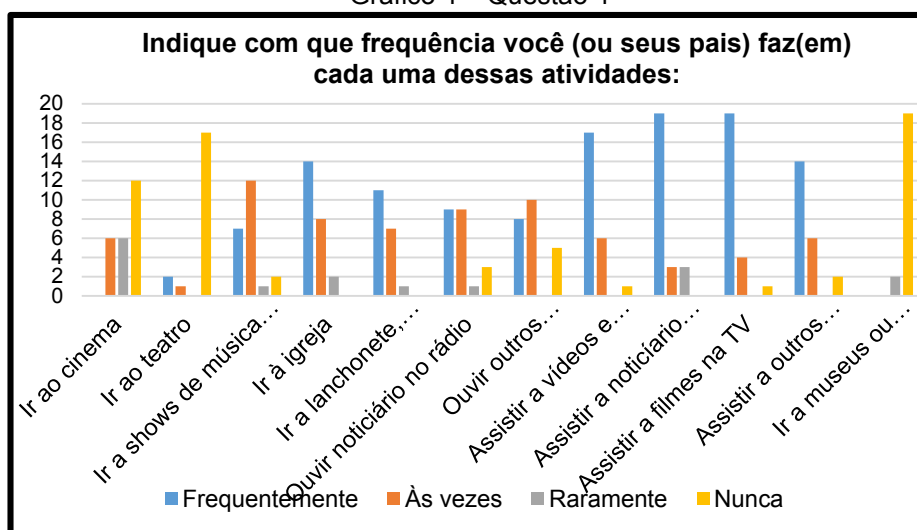
É importante considerar os dados do gráfico 3, visto que fica evidente o quanto a tecnologia está presente no cotidiano dos discentes. Nessa perspectiva, Rojo (2009, p. 52) declara que

[...] um dos papéis importantes da escola – como agência cosmopolita (Souza-Santos, 2005) – no mundo contemporâneo é o de estabelecer a relação, a permeabilidade entre as culturas letramentos locais/globais dos alunos e a cultura valorizada que nela circula ou pode a vir circular. Esse talvez seja, inclusive, um caminho para a superação do insucesso escolar e da exclusão social.

Nesse sentido, é importante que o professor, enquanto agente de letramento, considere as práticas e eventos de letramentos dos quais os alunos participam cotidianamente, a fim de propor na sala de aula atividades que visem ao desenvolvimento de habilidades linguísticas necessárias ao processo de construção da autonomia do indivíduo enquanto em ser social e cultural.

O último gráfico analisado corresponde a algumas práticas de letramento de que participamos no decorrer do dia a dia e que se tornam, muitas vezes, atividades banais, por considerarmos que vivemos na era da globalização e o acesso à tecnologia tem sido ampliado aos lugares mais longínquos do mundo. Diante dessas percepções, apresentamos o gráfico a seguir indicando as respostas dos alunos acerca da frequência com que eles participam dessas atividades.

Gráfico 4 – Questão 4



Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora

A observação crítica desses dados nos revela que 100% dos alunos nunca fizeram uma visita ao museu ou exposições de arte, a maioria nunca foi ao teatro e aproximadamente 50% deles nunca foram ao cinema. Esses quantitativos nos revelam que em relação ao acesso à cultura e à informação, os participantes da pesquisa dispõem apenas dos meios de comunicação de massa, o que é justificado pela condição social que na sua maioria é de classe média baixa.

Finalizamos esse primeiro momento entregando aos alunos uma ficha com o objetivo de verificar os eventos de letramento dos quais eles participam e quais as esferas de atividades que desempenham ações no dia a dia, que, de alguma forma, envolvam o uso de escrita seja na leitura ou na produção textual. Segue o quadro de atividades.

Quadro 4 - Análise dos próprios eventos e práticas de letramento

1. Anote todos os eventos de letramento de que você participa, isto é, todas as atividades que desempenha, que de alguma maneira, envolvam o uso de escrita na leitura ou na produção de textos. Use, para isso a tabela abaixo. Veja o exemplo:			
Evento de letramento	Esfera de atividade	Finalidade	Uso de leitura e/ou escrita

Fonte: Rojo (2009 p. 53)

O quadro 3 mostra a sugestão da autora para conhecermos um pouco mais do contexto social dos estudantes e as esferas de atividades nas quais eles utilizam a escrita.

Quadro 5 – Registro dos eventos e práticas de letramento pelo aluno

1. Anote todos os eventos de letramento de que você participa, isto é, todas as atividades que desempenha, que de alguma maneira, envolvam o uso de escrita na leitura ou na produção de textos. Use, para isso a tabela abaixo. Veja o exemplo:

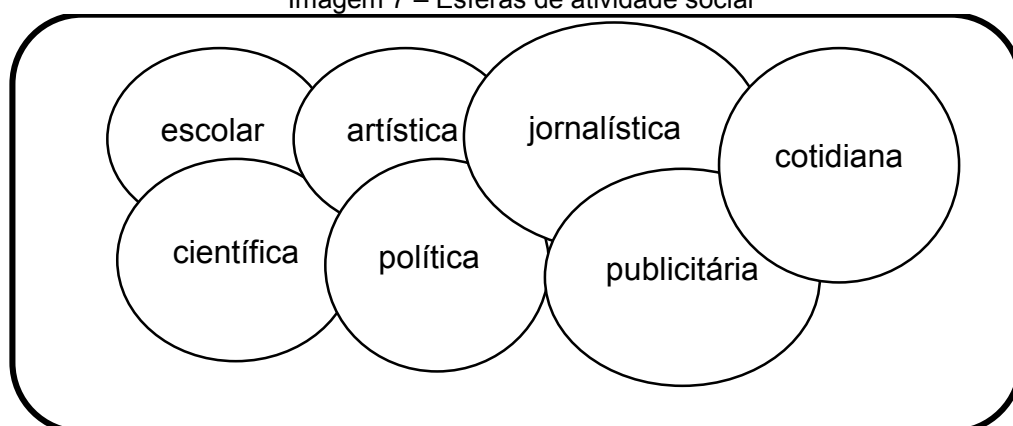
Evento de letramento	Esfera de atividade	Finalidade	Uso de leitura e/ou escrita
Retirar dinheiro no caixa eletrônico	cotidianamente	abastecer-me de dinheiro...	Leitura e escrita
Ir ao supermercado	cotidianamente	Compras	Leitura e escrita
Tarefas da escola	cotidianamente	Estudar	Leitura e escrita
Pesquisar no celular	Estudo	Estudo	Leitura e escrita
Facebook	entretenimento	Interagir	Leitura e escrita
Culto na igreja	na comunidade	Reflexão	Leitura
Acessar o <i>WhatsApp</i>	cotidianamente	relacionamento	Leitura e escrita
Escrever versos	cotidianamente	Criar	Leitura e escrita
Centro do Menor	Cotidianamente	aprender tocar teclado	Leitura e escrita

Fonte: Adaptado de Rojo (2009, p. 53)

De acordo com a análise dos dados que os participantes apresentaram, podemos perceber que a maior parte dos eventos de letramento de que eles participam está relacionado às esferas cotidianas, conforme podemos perceber no quadro 4. Vale ressaltar que muitas das respostas se repetem, por isso, registramos no quadro as principais atividades citadas por eles.

Acerca das esferas cotidianas, Rojo (2009, p.110) “salienta que as esferas de atividade e de circulação de discursos não são estanques e separadas, mas ao contrário, interpenetram-se o tempo todo em nossa vida cotidiana, organizando-a e organizando nossas posições [...]”, conforme o diagrama a seguir:

Imagem 7 – Esferas de atividade social



Fonte: Rojo (2009, p. 110)

Com base no diagrama, podemos inferir que os alunos participam de vários eventos de letramento, mas que não compreendem as esferas de atividades nas quais

eles deveriam circular. E, por isso, a maioria deles preencheu o quadro das práticas de letramento, na coluna referente às esferas de atividade, com a palavra “cotidianamente”, mesmo após termos explicado que as esferas de atividades estavam relacionadas ao contexto de utilização da língua, ao fator situacional ao qual nosso discurso adapta a cada situação comunicativa que nos encontramos.

Nessa perspectiva, encerramos esse momento com a assertiva de Rojo (2010, p. 27), ao propor os estudos do letramento, considerando as práticas letradas como “os modos culturais de se utilizar a linguagem escrita com que as pessoas lidam em suas vidas cotidianas”.

5.4.2 A escolha do tema do projeto

Ainda no dia 14 de novembro de 2018, iniciamos a negociação do tema do projeto com os alunos. A seguir temos o esboço da atividade 2 e logo após a descrição e análise dessa atividade.

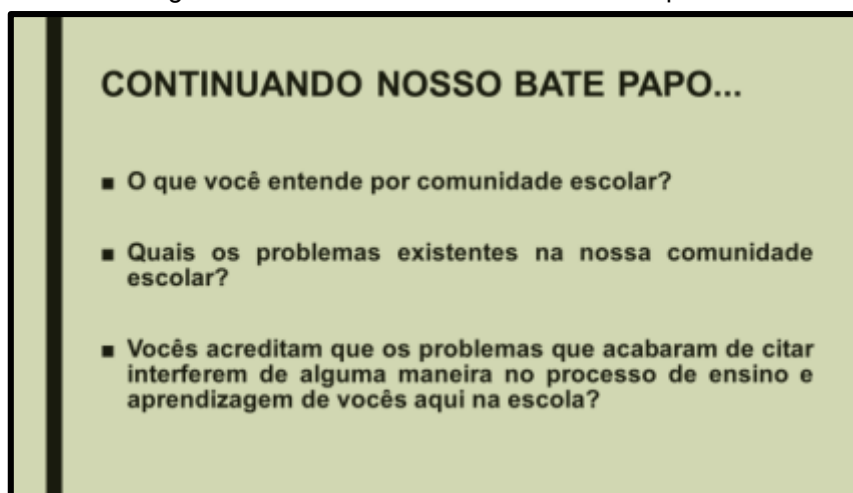
Quadro 6 – Esboço da atividade 2

Atividade 02	Tempo de realização: 2 horas	Data: 14/11/2018
Práticas de letramento:	A escolha do tema do projeto; negociação do tema do projeto, considerando que o tema deve atender a uma demanda da comunidade escolar, finalizando esse momento com a proposta da próxima atividade.	
Objetivos:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escolher o tema do projeto de letramento; 2. Delimitar o tema a ser trabalhado no projeto, caso haja necessidade; 3. Planejar a próxima ação do projeto. 	
Gênero:	Debate mediado	
Ação:	Alunos e professores trocam experiências e conhecimentos de mundo acerca do tema escolhido; os alunos sugeriram várias temáticas para o projeto. Depois, apresentaram a importância de cada tema sugerido. Em seguida, realizaram a votação para a escolha do tema do projeto.	
Produção:	Os participantes escolheram a temática do projeto de letramento e descreveram o que sabem sobre o tema e o que precisam saber.	

Fonte: da professora-pesquisadora

Apresentamos à turma um *slide* com alguns questionamentos relacionados à comunidade escolar e as problemáticas que permeiam a ambiente social dos discentes, a fim de proporcionar aos estudantes uma reflexão sobre os possíveis temas que poderiam ser desenvolvidos no projeto. Segue imagem do slide abaixo:

Imagem 8 - Levantamento de conhecimentos prévios



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Consoante a primeira pergunta obtivemos as seguintes respostas:

P 20 a comunidade escolar é a comunidade onde a escola está localizada e que todos que moram nessa comunidade e que trabalham nessa escola fazem parte dela.

P 11 a comunidade escolar é formada pelos alunos, pais de alunos, professores, merendeiros, secretários, pedagoga, gestora, vigia, enfim, todos aqueles que fazem parte da escola e participam de alguma forma das atividades escolares.

Após essas duas explicações, a maioria dos alunos também opinou concordando com as colocações dos dois colegas de turma, em seguida, mais dois alunos observaram que mesmo os colegas que não moram próximo à escola estão inseridos nesse contexto por fazerem parte da escola. Diante das argumentações, dissemos que eles haviam definido muito bem o que representa uma comunidade escolar e que poderíamos passar para o próximo questionamento que pedia para que eles refletissem e citassem alguns problemas existentes na comunidade escolar que estão inseridos.

Partindo do segundo questionamento apontado, os alunos citaram vários problemas que perpassam a comunidade escolar, como: a violência, as drogas, a falta de respeito entre as pessoas, a falta de professores, a falta de material para trabalhar algumas disciplinas como educação física, a falta de internet de qualidade e aberta aos alunos, a falta de projetos, enfim, pudemos perceber que eles tinham consciência das problemáticas que circulam o ambiente escolar e que compreendem que muitos

desses problemas são oriundos das desigualdades sociais, da falta de políticas públicas comprometidas com a qualidade da educação oferecida nas escolas.

O terceiro questionamento indagava aos alunos se eles acreditavam, que os problemas por eles citados interferiam de alguma maneira no processo de ensino e aprendizagem deles?

P 30 _ sim, porque se um aluno que usa drogas chegar na escola após ter usado drogas ele vai se comportar de maneira diferente, pode até querer brigar com um colega, desrespeitar professores, tudo isso devido ao efeito da droga.

P 23 _ a violência hoje está em todos os lugares: na sociedade, nas famílias, na escola e isso atrapalha muito a vida de um estudante, principalmente quando esse aluno é vítima de violência em casa.

P 12 _ a falta de internet, que hoje a maioria dos professores passam trabalhos de pesquisa e muitas vezes eles não têm onde e nem como pesquisar e a escola que poderia oferecer essa alternativa aos alunos não disponibiliza o acesso.

P 8 _ a falta de uma quadra coberta atrapalha o desenvolvimento das atividades de educação física, principalmente dos alunos que estudam no turno vespertino como eles, pois o sol é muito quente nos primeiros tempos de aula, então esses problemas interferem e muito no ensino e aprendizagem deles.

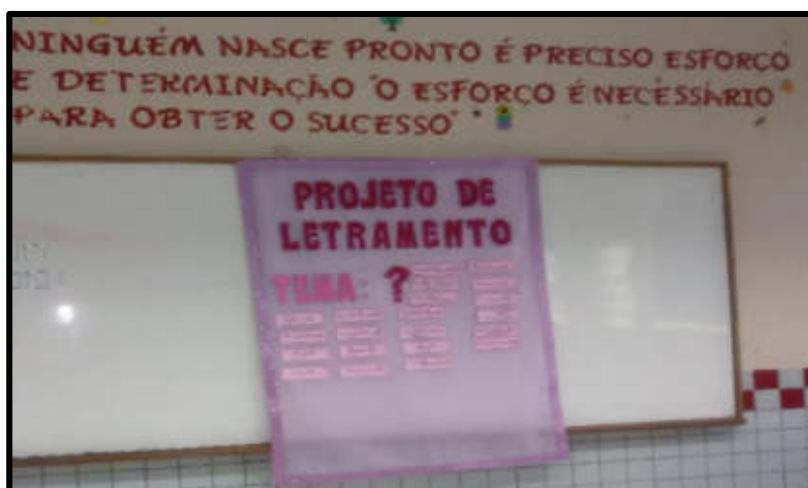
Após ouvirmos as respostas dos participantes, percebemos que eles compreendem bem as questões sociais que permeiam o ambiente em que vivem e dissemos que todas essas questões poderiam também ser o tema de estudo do nosso projeto. Por isso, pedimos para os participantes refletirem sobre tudo que discutimos na nossa roda de conversa. Vale ressaltar, que para Oliveira (2014, p. 21), é importante considerarmos que:

Além dessa ação coletiva, os projetos também podem nos aproximar mais do tempo, do espaço e das práticas sociais da vida real e isso pode trazer como consequência um novo olhar da comunidade escolar e do entorno acerca da importância da escola e do que nela se faz.

Nesse contexto, explicamos que, por meio da observação que fazemos acerca das problemáticas que permeiam a comunidade onde vivemos, podemos traçar metas e sugerir ações para amenizar, melhorar o dia a dia das pessoas, e que essas atividades, que surgem dentro do espaço escolar, podem interferir e modificar o ambiente no qual vivemos, uma vez que o projeto de letramento está para nós como um projeto que visa ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, através da participação efetiva do indivíduo como um ser atuante, capaz de transformar a realidade que o cerca.

Após toda essa reflexão, chegamos ao momento de escolhermos o tema a ser trabalhado no projeto de letramento. Levamos para a sala de aula um painel com o título “Projeto de Letramento” e, logo abaixo do título, o espaço destinado ao tema, seguido de um ponto de interrogação, como mostra a imagem a seguir:

Imagem 9 – Mural de sugestões temáticas



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Partindo do ponto de interrogação do painel e observadas as reflexões anteriores, acerca da problemáticas que permeiam a sociedade, após entregarmos aos alunos um pedaço de papel em branco, pedimos para que eles sugerissem um tema para ser trabalhado no projeto de letramento e que, em seguida, anexassem as suas sugestões ao painel. Diante da orientação, vários temas foram surgindo no painel, mas tivemos alguns que se destacaram mais, como: violência doméstica, violência, feminicídio, esporte, trânsito, Humaitá, poluição, saúde da mulher e direitos e deveres dos alunos.

Diante das várias sugestões apontadas pelos alunos, tivemos, ainda, uma segunda votação, na qual os alunos selecionaram quatro temas dos mais votados e um que havia sido citado apenas uma vez, que, no caso, foi o tema Humaitá. É importante ressaltar que, antes de iniciarmos a segunda votação, refletimos com a turma sobre a relevância desses temas selecionados e sobre o porquê de eles terem escolhido esses temas para serem trabalhados no projeto. Após a explanação de todos os alunos que quiseram defender o tema que tinham escolhido, demos prosseguimento à votação. Registramos os temas no quadro branco e iniciamos uma segunda votação, como demonstra a imagem a seguir:

Imagem 10 - Segundo momento da votação do tema



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Como podemos observar na imagem apresentada, o tema escolhido pela turma foi Humaitá, que foi muito bem defendido pela participante que o tinha escolhido. Diante dessa definição, ficamos muito surpresos, pois foi um tema que nos causou uma certa insegurança, principalmente, porque seria o objeto de estudo do nosso projeto e também por não termos muito conhecimento acerca da temática.

Nesse sentido, Kleiman (2005, p. 53) salienta que:

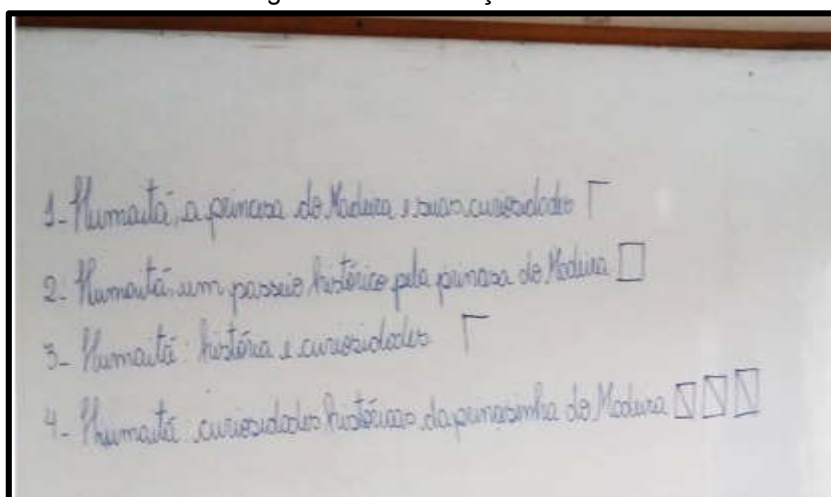
Ao contrário do superprofessor, esse agente não precisa saber tudo sobre a língua escrita, sobre as linguagens não-verbais, sobre as novas práticas sociais emergentes, porque, ao se engajar em práticas de letramento, estará engajado numa atividade colaborativa em que todos têm algo com que contribuir e todos têm algo a aprender.

Assim, percebemos que o projeto propiciaria letramento não só aos alunos, mas também para nós, agentes de letramento, que estaríamos construindo conhecimentos que, se não fosse pela realização do projeto e colaboração dos alunos, talvez, não parássemos para aprender sobre essa temática.

Ainda em relação à temática do projeto, percebemos que o tema Humaitá seria muito abrangente e, por isso, foi necessário que nós delimitássemos o tema. Para a delimitação do tema, perguntamos aos participantes o que, de fato, eles gostariam de conhecer sobre a cidade de Humaitá. E, para a nossa surpresa, mais uma vez eles nos surpreenderam dizendo que gostariam de pesquisar e visitar os prédios históricos da cidade e inclusive citaram alguns como: Castelinho, Patronato, Câmara de vereadores, Centro do Menor, Biblioteca Pública e a Catedral. Em seguida,

fizemos nova votação para o tema do projeto, mas, dessa vez, com a delimitação, conforme imagem a seguir:

Imagem 11 – Delimitação do tema



Fonte: Acervo da professora pesquisadora

Após a votação, definimos, então, que a temática abordada no projeto seria “Humaitá: curiosidades históricas da princesinha do Madeira”. Vale ressaltar, que para chegarmos a essas sugestões de temas, conversamos bastante sobre o objetivo principal do nosso estudo e sobre a importância do tema para a vida social de todos os envolvidos na pesquisa. Percebemos, então, que estávamos no caminho certo, visto que a temática abordada cumpre com uma relevante função social, que é a de levar o cidadão a conhecer um pouco da história do lugar onde vive.

De acordo com Oliveira, Tinoco; Santos; (2014, p. 48), a implicação central do trabalho com projetos de letramento é a construção identitária do leitor-escrevente-cidadão-eleitor-participante. Nesse contexto, compreendemos que aprender por meio de projetos permite ao professor rever suas práticas de ensino, uma vez que a mera transmissão de conhecimento não é mais suficiente para atender as demandas existentes no ambiente escolar.

Considerando o exposto, acreditamos que o trabalho com projetos não pode acontecer como se fosse um conteúdo curricular a ser ministrado, mas deve considerar a participação efetiva dos sujeitos envolvidos na construção e contextualização desses conhecimentos, uma vez que no processo de ensino e aprendizagem professores e alunos tornam-se responsáveis pela própria aprendizagem (OLIVEIRA, TINOCO, SANTOS, 2014).

Em relação ao desenvolvimento do projeto de letramento, podemos afirmar que este se configura de maneira diferente dos demais em vários aspectos, e um deles é na distribuição de tarefas. Enquanto os projetos convencionais são elaborados, planejados e executados de acordo com a construção e ideias apenas do professor, que, na maioria das vezes, vê o aluno como um ser que está presente na sala de aula apenas para receber informação e realizar tarefas direcionadas pelo professor, o projeto de letramento requer do agente de letramento apenas o agenciamento das atividades que serão desenvolvidas no decorrer do projeto.

Uma das etapas de construção do projeto de letramento é a distribuição de tarefas, que consiste no planejamento das ações que serão desenvolvidas no decorrer do projeto, considerando que cada ação exigirá dos envolvidos, professores e alunos, a divisão de tarefas e o compromisso com as atividades que serão executadas. Vejamos como ocorreu a distribuição de tarefas no terceiro momento.

5.4.3 Distribuição das tarefas

Na segunda aula do dia 14 de novembro tivemos o momento da distribuição das tarefas e de planejar as ações que iríamos realizar para coletarmos os dados sobre a temática do nosso projeto “Humaitá: curiosidades históricas da princesinha do Madeira”.

Quadro 7 Esboço da atividade 3

Atividade 03	Tempo de realização: 1 horas	Data: 14/11/2019
Práticas de letramento:	Distribuição das tarefas para o desenvolvimento da pesquisa	
Objetivos:	Planejar as ações que seriam desenvolvidas no projeto; Elaborar um cronograma de visitas aos prédios históricos.	
Gênero:	Cronograma	
Ação:	Alunos e professores planejaram algumas ações para o projeto e construíram um cronograma de visitas.	
Produção:	Cronograma de visitas	

Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora

Para facilitar a organização e distribuição das tarefas, dividimos a turma em grupo e apresentamos para eles uma tabela adaptada da obra de Kleiman (2005), a fim de verificar o conhecimento prévio dos participantes, acerca do tema do projeto, o que precisaríamos saber e como iríamos proceder para adquirir as informações

necessárias para a realização do projeto. Veja a imagem a seguir preenchida por duas alunas do 9º ano 1:

Imagem 12 - Levantamento dos conhecimentos prévios e possíveis ações

PROJETO DE LETRAMENTO		
TEMA: <i>Humaitá</i> <i>Daura e Iguaçu</i>		
O que sabemos?	O que queremos saber?	O que precisamos fazer?
<i>Uma cidade histórica</i>	<i>Conhecer mais as pontas históricas de Humaitá</i>	<i>pesquisar e visitar as pontas históricas da cidade.</i>

Fonte: Adaptado de Kleiman (2005)

A imagem apresenta uma das possibilidades de investigação que deveríamos fazer para chegar ao nosso objetivo que era a criação de um *Blog* com a história dos prédios antigos de Humaitá. Diante das diversas sugestões da turma, em que muitas delas coincidiram, elaboramos o quadro a seguir:

Quadro 8 - Levantamento dos conhecimentos prévios e possíveis ações

PROJETO DE LETRAMENTO: Humaitá: curiosidades históricas da princesinha do Madeira		
O que sabemos?	O que queremos saber?	O que precisamos fazer?
Onde se localizam todos os prédios históricos do município	A história de cada prédio histórico.	<ul style="list-style-type: none"> • Visitar a biblioteca pública • Visitar os prédios históricos • Registrar todas as informações • Fotografar os prédios
O Castelinho é de propriedade do vereador "Bem-Te-Vi"	Como que o prédio se tornou propriedade dele? Por que o prédio não é propriedade do Governo do Estado ou do município de Humaitá?	<ul style="list-style-type: none"> • Marcar um encontro com o proprietário • Registrar todas as informações • Fotografar o prédio

Fonte: Adaptado de Kleiman (2005)

Diante da sondagem dos conhecimentos prévios dos discentes, percebemos que tínhamos muito trabalho a fazer. Assim, após muita conversa com a turma, resolvemos elencar o nome dos prédios que iríamos pesquisar e dividimos a turma em equipes para a pesquisa de cada ponto histórico. Conforme o cronograma a seguir:

Quadro 9 - Cronograma das visitas aos prédios históricos de Humaitá

Equipe	Prédio	Data da visita	Horário
A – F	Biblioteca Pública	20/11/2018	08:00
B	Castelinho Mariana – 1908	10/12/2018	08:00
C	Centro do Menor	11/12/2018	08:00
D	Catedral Imaculada Conceição	11/12/2018	08:00
E	Intendência Municipal de Humaitá	12/12/2018	08:00
F	Patronato Maria Auxiliadora	12/12/2018	08:00
A	Biblioteca Municipal Ferreira de Castro	13/12/2018	08:00
D	Grupo escolar Oswaldo Cruz	14/12/2018	08:00

Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora

Conforme podemos observar, na visita à biblioteca municipal da cidade, todos os alunos participaram e cada equipe ficou responsável por fazer o registro das informações necessárias acerca da história do prédio que foi escolhido por cada equipe.

Para que a visita à biblioteca acontecesse com a turma toda, foi necessário que nós solicitássemos um ônibus da prefeitura municipal de Humaitá. Diante dessa situação, foi proposto aos alunos que falássemos com a gestora da escola para encaminhar um requerimento ao responsável pelo transporte escolar no município de Humaitá, solicitando um ônibus para o transporte dos alunos até Biblioteca da cidade, no dia 20 de novembro, as 08:00 (oito horas) e assim aconteceu. Com o pedido acatado pelo setor de transporte escolar municipal, orientamos a turma que cada equipe deveria levar caderno, caneta e outros materiais que achassem pertinentes para a coleta das informações. O ponto de encontro de todos os alunos para a visita à biblioteca pública foi a própria escola. A seguir, apresentamos a sequência de visitas realizadas pela turma do 9º ano.

5.4.4 Visita aos prédios históricos de Humaitá

Quadro 10 Esboço da atividade 4

Atividade 04	Tempo de realização: 10 horas	Data: 20/11/2018 a 14/12/2018
Práticas de letramento:	Visitas aos prédios antigos selecionados pelos alunos, no turno matutino.	
Objetivos:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecer a história dos prédios antigos da cidade de Humaitá; 2. Pesquisar imagens antigas dos prédios; 3. Fotografar os prédios. 	
Gênero:	Relato histórico	
Ação:	Visitas aos prédios Coleta de dados e informações relevantes para a construção do <i>blog</i> . Fotografar os prédios históricos	
Produção:	Nessa atividade os alunos visitaram os prédios históricos de Humaitá, coletaram materiais fotográficos e informações para publicação..	

Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora

A visita aos prédios históricos de Humaitá ocorreu de acordo com a programação estabelecida pelo cronograma criado em consonância com a sugestão dos próprios participantes da pesquisa. Vale ressaltar que todas as visitas foram realizadas no contraturno dos alunos devido à falta de tempo, visto que já estávamos no final do 4º bimestre e a professora titular estava muito preocupada com os feriados que tivemos durante o mês e, principalmente, com o fechamento das notas. Infelizmente, a questão do tempo e principalmente o fato de estarmos aplicando o projeto em uma outra escola, contribuiu negativamente no desenvolvimento deste. De modo que a ideia que defendemos acerca de que o projeto deve ser desenvolvido no turno e não no contraturno não pôde ser contemplada.

1ª Visita: Biblioteca Pública

No dia 20 de novembro chegamos à escola às 07h:30 da manhã para recepcionar os alunos, aguardamos a chegada deles e do ônibus que estava marcada para as 08 horas. Vale ressaltar que, nesse dia, o tempo foi de chuva logo cedo e isso inviabilizou a presença de grande parte da turma. Não podemos deixar de citar que o motorista do ônibus também não considerou a chuva e não nos deu nenhum minuto de tolerância, fazendo com que os alunos que chegaram atrasados alguns minutinhos perdessem a visita, conforme demonstra a imagem a seguir:

Imagem 13 – Saída para a visita à Biblioteca Pública Municipal



Fonte: Acervo da autora

A imagem apresentada mostra o momento em que os alunos estavam chegando para ir juntos até a biblioteca. Os alunos estavam muito entusiasmados, pois é um evento que foge à rotina deles. Ficamos surpresos ao ouvir dos alunos que alguns deles nunca tinham visitado a biblioteca municipal. De acordo com alguns alunos, em pleno século XXI é comum eles utilizarem o celular ou o computador para acessarem a internet na ferramenta de busca de conteúdos e não ir até a biblioteca pesquisar.

Imagem 14 - A caminho da Biblioteca Municipal Ferreira de Castro



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Acerca da Biblioteca Municipal Ferreira de Castro, é importante relatar que atualmente está funcionando em um prédio alugado, na Avenida 5 de Setembro, S/N, no Centro da cidade, próximo à Secretaria Municipal de Educação. A estrutura física do prédio está muito comprometida: sem ventilação, sem janelas e, principalmente, sem identificação alguma que indique que naquele prédio funciona uma biblioteca.

Imagem 15 – Atual prédio da Biblioteca Municipal



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Ao chegarmos à Biblioteca, fomos bem recebidos por uma senhora, que pediu para não ser identificada, a qual nos direcionou para umas mesas e nos falou um pouco da escassez de material que retrate a história dos prédios antigos de Humaitá. A atendente da biblioteca disse, ainda, que muito do acervo da Biblioteca se perdeu no prédio antigo devido a problemas na estrutura física e outra grande parte foi extraviada no decorrer da mudança de prédio. Em seguida, ela apresentou três livros para os alunos, “*Retalhos históricos e geográficos de Humaitá*”, do escritor Raimundo Neves de Almeida, “*Histórico da Catedral de Humaitá*”, do escritor Miguel d’Aversa e um livro da disciplina de Estudos Sociais que estava muito danificado, não tinha capa, e por isso, não nos possibilitou identificar o autor.

Diante da situação vivenciada, os alunos ficaram surpresos pelo fato de a própria Biblioteca do Município não ter o que mostrar, o que oferecer à população sobre a história dos prédios e da construção do município de maneira geral. Considerando essa problemática, sentimos ainda mais vontade de visitar os prédios antigos do município de Humaitá, para buscar informações que pudessem ajudar a registrar parte da nossa história. Vale ressaltar que a maioria das equipes registraram as informações apresentadas pela atendente, realizando algumas anotações no caderno e fotografando os livros com a utilização dos próprios celulares, conforme imagem a seguir:

Imagem 16 - Consulta bibliográfica na Biblioteca



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Após a realização da pesquisa na Biblioteca Municipal, voltamos para a escola e finalizamos a manhã com um delicioso lanche e um momento de descontração entre

os envolvidos no projeto. Sabemos que a interação entre os alunos e os agentes de letramento é fundamental para o sucesso do projeto.

2ª Visita: Castelinho Mariana

No dia 10 de dezembro de 2018, realizamos a visita ao “Castelinho”, um dos pontos históricos mais visitados da cidade, por apresentar uma arquitetura típica no do início do século XX.

A equipe responsável por essa visita agendou um horário com o proprietário do prédio, que muito gentilmente nos recebeu em um dos seus escritórios. Vale ressaltar que a equipe levou em mãos uma declaração da escola, emitida pela gestora, comprovando que eles eram alunos regularmente matriculados, que estavam participando de um Projeto na escola e, por isso, precisariam desse momento com o proprietário do antigo prédio.

Imagem 17 - Castelinho Mariana - 1908



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Para o momento da conversa, a equipe planejou um roteiro com o objetivo de escrever um relato (que se encontra no apêndice deste trabalho) a partir da conversa com o dono do prédio, Raimundo Santiago.

Para iniciar a pesquisa, as alunas fizeram uma pequena exposição sobre o objetivo que as levou àquele espaço. Disseram ao senhor Raimundo que já haviam buscado informações na Biblioteca Municipal sobre o antigo prédio “Castelinho”, mas

que, para surpresa de todos, não conseguiram obter as informações que necessitavam acerca da história e dos possíveis proprietários ao longo dos anos.

O senhor Raimundo Santiago nos falou que muitas pessoas procuram por ele para saber sobre a história do prédio e que ele atende a todos porque sabe que não existe nenhum documento ou livro de acesso ao público que conte a história do antigo Castelinho.

Em seguida, as alunas perguntaram ao Sr. Raimundo se ele poderia contar a história do Castelinho com riqueza de detalhes, abordando desde a construção do prédio até nossos dias atuais, para que elas fossem registrando no caderno. Pediram, ainda, autorização para filmá-lo a fim de não perderem nenhum detalhe na hora de escrever o relato dele.

No decorrer do relato do Sr. Raimundo, surgiram algumas indagações que fugiam ao nosso roteiro de perguntas, mas, como não tínhamos como prever certas passagens no desenrolar da história, sentíamos a necessidade de esclarecer alguns pontos que deixavam dúvidas.

O momento mais interessante desse encontro foi quando o Sr. Raimundo começou a relatar um pouco a história da família dele, falando de algumas localidades ribeirinhas da nossa cidade e uma aluna ficou entusiasmada, identificando-se com a história de vida dele. A aluna falou sobre a origem da família dela que também é do interior de Humaitá e disse que conhecia toda aquela região citada pelo Sr. Raimundo. Isso comprova as palavras de Kleiman (2005, p. 54) ao afirmar que “quando é dada ao aluno a oportunidade de mobilizar seus saberes e de ser ouvido, ele sempre acaba se lembrando de pessoas, fatos e coisas relevantes [...]”.

Após uma longa e divertida conversa, fomos convidados pelo Sr. Raimundo para visitar o Castelinho Mariana, esse é o nome do prédio antigo, desde a sua construção em 1908. Os alunos ficaram maravilhados, fizeram muitas fotos, inclusive, com o proprietário do prédio. Foi um momento singular para eles, infelizmente, a maior parte da turma não participou, já que tínhamos dividido a pesquisa por equipes devido à dificuldade para conseguir um veículo para o transporte de todos os alunos.

Diante do exposto, podemos perceber que o encontro com o atual proprietário do Castelinho foi muito satisfatório, uma vez que proporcionou muito conhecimento a todos os participantes desse momento. É importante relatar que o Sr. Raimundo José da Cruz Santiago é um vereador muito conhecido na cidade e conversar com ele de uma forma tão descontraída, saber um pouco da história da família dele e,

principalmente, da história do Castelinho foi muito gratificante para os estudantes que chegaram a dizer:

Professora, agora eu entendo a sua preocupação com a questão da escrita, porque se ninguém registrar a história do Castelinho, como as futuras gerações irão conhecer a história do famoso “Castelo do Bem-ti-vi” (Bem-te-vi é como é conhecido o Sr. Raimundo na cidade de Humaitá), né? Até, porque o Sr. Raimundo não estará sempre aí para nos contar.

Após esse comentário de uma das alunas, percebemos que eles estavam compreendendo que a escrita tem uma funcionalidade na nossa vida, que possui um caráter interativo e por meio dela podemos imortalizar nossa história, nossa cultura.

3ª Visita - Centro do Menor

No dia 11 de dezembro de 2018, realizamos a visita ao Centro do Menor, outro ponto histórico de Humaitá, apesar de ser um prédio de propriedade da Inspetoria Salesiana, é bem antigo e muito visitado por apresentar um trabalho diferenciado com os adolescentes e jovens de nossa cidade.

Imagem 18 - Entrada principal Centro do Menor



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Imagem 19 - Centro do Menor (antigo acesso)



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

É importante destacar que, para essa visita, foram os próprios alunos que foram até a secretaria do prédio para agendar o horário. Assim, pudemos ir até o

Centro do Menor, onde fomos bem recebidos pelos assistentes que trabalham na instituição. Chegando ao prédio, um dos alunos que participa dos cursos oferecidos pela instituição foi nos mostrando onde funcionava cada projeto. Vale ressaltar que é uma instituição não governamental, que atende uma grande quantidade de adolescentes, oferecendo cursos de informática, reforço escolar, prática esportiva, aulas de flautas, aulas de violão, enfim, tem contribuído durante muitos anos com a sociedade humaitaense.

Durante a realização da visita, a moça que nos acompanhava relatou que esse era o último ano de funcionamento da instituição e pudemos perceber no rosto do aluno que participava desse projeto o olhar de tristeza ao ouvir isso. Foi uma notícia muito triste. Ela começou a falar de tudo que já teve na instituição e que por falta de recursos financeiros não seria mais possível seguir como esse ambiente que tanto contribui na formação de muitos jovens em nossa cidade.

Ao final da visita ela nos entregou alguns materiais sobre a história da instituição e umas imagens de um trabalho que ela mesma tinha realizado contando a história dos prédios históricos de Humaitá. Com o material que precisávamos em mãos, encerramos mais uma visita.

4ª Visita - Catedral Imaculada Conceição

No dia 11 de dezembro de 2018 visitamos a Igreja Nossa Senhora Imaculada Conceição.

Imagem 20 - Catedral Imaculada Conceição



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Nessa visita os alunos conheceram a Prelazia da igreja e ficaram muito felizes, por que nunca tinham entrado lá. Na prelazia, nós conversamos com a secretária da Diocese, que disse não possuir muita informação da parte histórica da Igreja, mas nos forneceu uma revista dos 50 anos da Diocese de Humaitá, que, segundo ela, teria muitas informações sobre a história da Igreja no Município. Dessa forma, encerramos mais uma visita.

5ª Visita - Prefeitura Velha: antiga Intendência Municipal

No dia 11 de dezembro de 2018, visitamos o prédio conhecido como Intendência Municipal de Humaitá, onde funcionava a prefeitura municipal, os três poderes: legislativo, executivo e judiciário. Atualmente, funcionam no prédio a Câmara Municipal de Humaitá e a Junta Militar do 54º Batalhão de Infantaria de Selva. Fomos até os responsáveis por estas instituições para averiguar se eles possuíam qualquer documento que pudesse nos ajudar a descrever a história do prédio em questão, mas, para nossa insatisfação, mais uma vez não obtivemos respostas positivas. As pessoas que trabalham nessas repartições não sabiam e nem souberam informar onde nós poderíamos adquirir tais informações.

Imagem 21 – Fachada atual da antiga Intendência Municipal



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

No decorrer da visita, fizemos algumas fotos da área externa do prédio e conversamos um pouco sobre a falta de acervo que conte mais sobre a construção desse patrimônio Humaitaense. Dessa forma, concluímos mais uma visita.

6ª Visita - Escola Estadual Patronato Maria Auxiliadora

No dia 12 de dezembro de 2018, realizamos a visita à Escola Patronato Maria Auxiliadora, também prédio histórico de Humaitá e de propriedade dos Salesianos. É bem antigo, sua fundação data de 1941, é muito visitado por apresentar uma arquitetura diferenciada e pelo reconhecido trabalho na educação de nossa cidade.

Imagem 22 – Escola Patronato Maria Auxiliadora



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Chegamos para a visita e fomos recebidos pela gestora da escola, que nos apresentou alguns pontos da instituição e, em seguida, nos deixou à vontade para fotografar e andar pelas dependências do prédio que é uma das maiores escolas da cidade.

Essa experiência foi muito especial, pois a agente de letramento conhecia o local com riqueza de detalhes, afinal, estudou nessa escola dos 4 anos de idade até os 17 anos. Por isso, ela apresentou cada canto da escola aos alunos e em todos eles contou-lhes uma história de sua época. Foram muitas gargalhadas.

Ao finalizarmos o passeio pela escola, após fazermos várias fotos, fomos até a secretaria da escola, onde a secretária nos forneceu todo o histórico da escola desde a sua construção até os dias atuais. E, assim, concluímos mais uma visita.

7ª Visita Antigo Prédio da Biblioteca Municipal Ferreira de Castro

No dia 13 de dezembro de 2018, visitamos o prédio onde funcionava a histórica Biblioteca Municipal Ferreira de Castro, apenas para registrar a imagem do

local, pois, segundo a senhora que nos atendeu na Biblioteca Municipal (prédio alugado), não existe nenhum registro sobre a história da construção desse prédio. Essa informação nos deixou muito entristecidos, pois justamente o local onde se guardam os escritos de grandes obras, como as maravilhas de Ferreira de Castro, não possui o registro da própria história.

Imagem 23 – Biblioteca Ferreira de Castro (Prédio antigo)



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

8ª Visita - Grupo Escolar Oswaldo Cruz

Imagem 24 - Grupo Escolar Oswaldo Cruz



Fonte: Moisés Cezário

No dia 14 de dezembro de 2018 visitamos a atual Escola Estadual Oswaldo Cruz, antigamente denominada Grupo Escolar Oswaldo Cruz. Chegando lá, fomos bem recepcionados pela secretária da escola, que nos levou até a gestora para conversarmos sobre a história do prédio, mas a gestora não conhecia muito e disse que poderíamos pedir à secretária o histórico da escola e que nele constam algumas informações sobre a história do prédio. Diante dessa resposta, fomos até a secretaria e a moça nos forneceu os dados necessários.

5.4.5 A escolha do suporte digital para a divulgação do projeto

Quadro 11 Esboço da atividade 5

Atividade 05	Tempo de realização: 6 horas	Início: 21/11/2018
Práticas de letramento:	A escolha do suporte digital para a divulgação do projeto.	
Objetivos:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escolher o suporte digital; 2. Conhecer o ambiente virtual do <i>Blog</i>; 3. Aprender a criar um <i>blog</i>; 4. Criar um <i>blog</i>. 	
Gênero:	<i>Blog</i>	
Ação:	Os participantes selecionaram o material necessário (histórico dos prédios, edição das fotos) para a postagem do blog para apresentar um pouco da história de Humaitá;	
Produção:	Os participantes aprenderam a utilizar o ambiente virtual do blog. Após as visitas realizadas aos prédios históricos e toda a seleção do material coletado nas visitas os alunos produziram a página de um blog.	

Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora

No dia 21 de novembro, aconteceu a escolha do suporte digital para a divulgação do projeto que consiste na última etapa da pesquisa-ação apresentada por Gil (2002, p. 143) em relação à divulgação dos resultados. Nessa etapa, foi importante avaliarmos o suporte que melhor atenderia às necessidades do trabalho que foi realizado. Considerando que os colaboradores estão inseridos na cultura digital e interagindo cada dia mais com as novas tecnologias, percebemos que o espaço escolar – no formato tradicional – tem perdido seu lugar de prestígio e, por isso, pode ser que ele deixa, em alguns momentos, de ser considerado tão colaborativo para o ensino e a aprendizagem, por não estabelecer ligação, significação com o mundo contemporâneo do qual estes participantes fazem parte.

Nesse sentido, Rojo e Moura (2012, p. 37) ressaltam que:

A presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comunicação. Cada vez mais, elas fazem parte do nosso cotidiano e, assim como a tecnologia da escrita,

também devem ser adquiridas. Além disso, as tecnologias digitais estão introduzindo novos modos de comunicação, como a criação e o uso de imagens, de som, de animação e a combinação dessas modalidades. Tais procedimentos passam a exigir o desenvolvimento de diferentes habilidades, de acordo com as várias modalidades utilizadas, criando uma nova área de estudos relacionada com os novos letramentos – digital (uso das tecnologias digitais), visual (uso de imagens), sonoro (uso de sons, de áudio), informacional (busca crítica de informação) – ou os múltiplos letramentos, como têm sido tratados na literatura.

Diante desse contexto, percebemos que quando trabalhamos com letramentos, em especial com as novas formas de letramentos, que são os letramentos digitais que fazem parte do dia a dia dos alunos, é bem mais prático utilizarmos ferramentas que se encontram disponíveis na *web*. Portanto, considerando a relevância dos suportes digitais para o registro e divulgação dos resultados do projeto, apresentamos à turma algumas sugestões de suportes digitais que poderiam ajudar na divulgação do projeto em andamento, como o *Facebook*, o *Blog*, o *Twitter* e o *Scoop.it*.

Como assinala Oliveira (2014, p. 52):

o envolvimento em atividades e contextos em rede oferece a alunos e professores não apenas a oportunidade de interagir com o novo, isto é, com padrões de interação social, sistemas de significação e instrumentos mediacionais diferentes, mas também de enfrentar conflitos cognitivos que provoquem a necessária compreensão ou resolução de um dado problema a partir da negociação de significados e da combinação de diferentes informações advindas dos diferentes contextos.

Isso implica dizer que cada contexto possui particularidades que exigem dos alunos e professores competências e conhecimentos específicos para cada tipo de situação que se apresentar e por isso há necessidade procurar meios de ultrapassar algumas barreiras encontradas no processo de aprendizagem.

As ferramentas digitais são importantes meios de propagação do conhecimento e comportam várias modalidades de letramentos como imagens, sons, vídeos, notícias, entre outros. Além disso, elas nos permitem fazer comentários e partilhar todos os saberes adquiridos na execução do projeto com a comunidade escolar.

É importante destacar que a maioria dos alunos já conheciam o *Facebook*, o *Blog* e o *Twitter*, mas nunca tinham ouvido falar do *Scoop.it*. Diante dessa situação, fizemos uma explanação sobre como funciona o ambiente virtual do *Scoop.it*. Para

isso, utilizamos um tutorial do professor Clever Corp³ no qual ele apresenta todo o ambiente virtual do *Scoop.it*⁴ descrevendo num passo a passo como a plataforma funciona. Após assistirmos ao tutorial e esclarecidas algumas dúvidas da turma em relação ao ambiente virtual do *Scoop.it*, perguntamos à turma se eles teriam alguma outra sugestão de suporte e, diante da resposta negativa, partimos para a votação do recurso digital que subsidiaria nosso projeto.

Em votação aberta, a turma decidiu que utilizaríamos como suporte para a divulgação dos resultados da pesquisa acerca da história dos prédios antigos o *Blog*, porque alguns alunos já sabiam como funcionava e incentivaram a turma para essa escolha.

Ainda nesse momento, pensando na culminância do projeto, questionamos como faríamos para avaliar o resultado de nossa pesquisa e a participação deles no projeto de letramento em escrita. Perguntamos se eles haviam percebido a importância da escrita para a vida. Eles responderam: “Sim, compreendemos. Percebemos que devido às pessoas antigas não terem escrito muitas coisas sobre a história dos prédios de nossa cidade, agora fica difícil para as pessoas de hoje fazerem suas pesquisas sobre eles”.

Outros alunos ainda nos fizeram outros apontamentos sobre a visita à Biblioteca no dia anterior, na qual não encontramos muitos registros sobre os prédios antigos e os que encontramos estavam em péssimo estado de conservação.

Diante das respostas dos alunos, dissemos que eles estavam de parabéns por terem compreendido a função social da escrita na vida do homem e que, por isso, poderíamos fazer uma produção textual contando um pouco dessa experiência que eles viveram no decorrer da execução do projeto.

Acerca da escrita, dissemos aos participantes que existem uma infinidade de gêneros que poderíamos produzir e citamos alguns como exemplo: uma carta ao leitor do *Blog*, um anúncio sobre a cidade, uma propaganda, uma reportagem falando sobre a temática do projeto, um texto argumentativo ou um relato pessoal contando a experiência vivenciada no desenvolvimento do projeto. À medida que íamos

³ Especialista em tecnologias educacionais

⁴ O *SCOOP.IT* é uma Ferramenta on-line que apresenta uma nova forma de curar, compartilhar em redes sociais conteúdo na internet, coletar informações sensíveis a palavras-chave, publicar diário on-line, atualizável em tempo real e de monitorar conteúdos digitais sobre um assunto ou tema alvo. Fonte: <https://www.Youtube.com/watch?v=WpfPtDWeGfE> acesso em jun 2018

apontando os gêneros supracitados, fazíamos também a explicação do propósito comunicativo de cada um deles para os alunos.

Em seguida, por meio de votação a maioria definiu que seria a produção de um relato pessoal. Cabia a nós, agora, preparar uma sequência didática para abordar o gênero escolhido. Segundo estabelece Lopes-Rossi (2011, p. 71)

Cabe ao professor, portanto, criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real. Isso pode ser feito com muita eficiência por meio de projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, a sua produção escrita e circulação social.

Nessa acepção, a fim de proporcionar aos alunos maior liberdade no processo de construção do gênero solicitado, apresentamos as etapas processuais e interdependentes que são relativas ao trabalho com a produção escrita conforme nos apresenta Antunes (2003), que são: planejamento, escrita e reescrita. Afinal, não se escreve por improvisação, uma vez que o trabalho com escrita nos exige muito compromisso, dada a sua complexidade e tempo, considerando as necessidades de análise e reescrita.

Após toda essa negociação, vimos que outros desafios nos foram lançados, pois a partir desse momento tínhamos que preparar os participantes para atuarem no desenvolvimento do *Blog* e para a produção escrita de um relato de experiência, conforme demonstraremos nos momentos que se seguem.

5.4.5.1 Conhecendo o ambiente virtual do *blog*

No dia 10 de dezembro de 2018, no turno vespertino, convidamos para falar sobre o *blog* aos alunos do 9º ano um ex-aluno da escola Municipal José Cezário Menezes de Barros, da qual a agente de letramento é funcionária. Atualmente, esse rapaz trabalha como *web designer* e realiza alguns trabalhos na cidade relacionados a essa área da tecnologia.

A expectativa da turma era grande quando o rapaz chegou. Nós o apresentamos à turma e pedimos para ele falar um pouco sobre o trabalho dele, o tipo de projetos que desenvolvia. Nesse instante, o nível de concentração da turma era

altíssimo. Afinal, foi algo novo, que despertou a curiosidade e ainda proporcionou maior interação entre os participantes.

Apresentamos para a turma o conceito de *Blog* de acordo com Araújo (2019), que define:

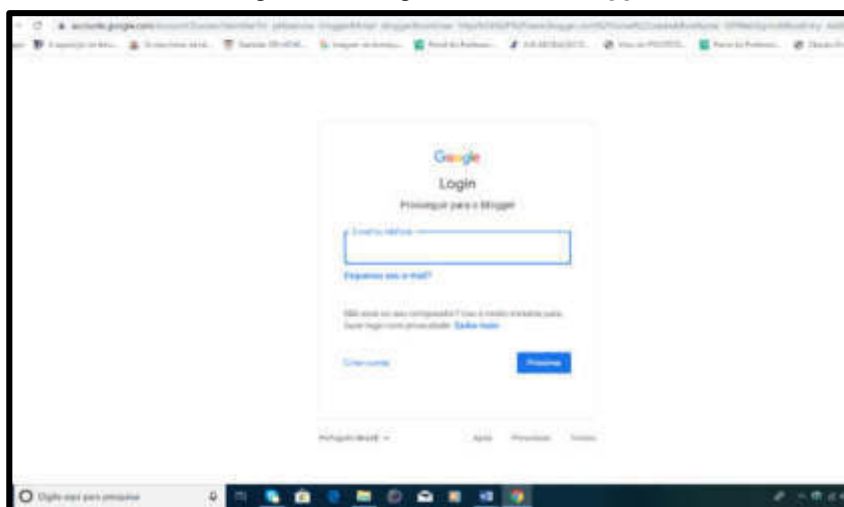
o Blog, ou Weblog, é uma das ferramentas de comunicação mais populares da internet. A pessoa que administra o blog é chamada de blogueira (o). Uma das características dos blogs é que, em geral, eles têm um aspecto muito parecido, isto é, o usuário é limitado no que diz respeito a alterações visuais. Outra característica dos blogs é a frequência de atualização. Alguns são atualizados diariamente, outros semanalmente, mensalmente e, em alguns casos, até várias vezes por dia. Cada atualização ou publicação no blog é chamada de post (postagem).

Após explicarmos a definição de *Blog*, dissemos à turma que o ambiente virtual do *Blog* foi uma excelente escolha, visto que possibilitaria a postagem dos textos que estávamos pesquisando e também das imagens dos prédios. Outra possibilidade que essa ferramenta proporciona é a de outras pessoas poderem acessar o *Blog* e contribuir por meio de postagens na página, com informações acerca da história do município de Humaitá.

Em seguida, o rapaz apresentou, por meio de slides, os passos essenciais para a criação de um *Blog* com as características que nós iríamos criar.

1º passo: ter acesso a internet de qualidade e um computador ou *notebook*. Vale ressaltar que na escola que nós aplicamos o projeto tinha um laboratório de informática, mas não estava funcionando. Essa foi a primeira barreira que tivemos que contornar. Diante desse problema, nós conseguimos três *notebooks* emprestados para o desenvolvimento do nosso trabalho e conversamos com a gestora da escola para podermos ter acesso à internet da secretaria da escola.

2º passo: para iniciar o processo de construção do ambiente virtual do *Blog* é necessário acessar um navegador de preferência, no nosso caso, utilizaremos o *Google*. Ao entrar na página do navegador, digitar na barra de endereços *blogger.com*. Após digitar o endereço, o navegador irá redirecionar o usuário para o site da *Blogger*, conforme imagem a seguir:

Imagem 25 - Página inicial da *Blogger*

Fonte: *print screen* da tela de acesso a conta do Google

3º Passo: já no ambiente virtual da *Blogger*, o usuário vai fazer *login*, caso não possua conta, deverá criá-la utilizando o próprio e-mail, como se fosse acessar uma rede social e, assim, terá acesso à página de criação, na qual o usuário deverá clicar na opção **criar um novo site**.

4º Passo: na opção **criar um novo site**, o usuário deverá escolher o tema da página que irá criar e escolher a forma de configuração que irá utilizar, pois o site oferece opção para profissionais da área de TI e para leigos, que é o nosso caso.

5º Passo: em seguida, ao adicionar o tema sobre o que o *Blog* irá tratar e escolher um nome para o site, será solicitado, também, ao organizador da página que adicione um endereço de e-mail à conta, então, aparecerá automaticamente um endereço no cabeçalho na página inicial do *Blog*. A partir desse momento já será possível efetuar algumas publicações.

6º Passo: para fazer as publicações, o organizador do blog pode acessar a página inicial da *Blogger* e clicar na opção **editar Blog**. Nessa opção, é possível configurar a página inicial do *Blog* de acordo com a vontade do dono da página. É permitido editar a fonte, trocar a imagem de fundo da página, enfim, fazer toda a personalização do *blog* incluindo itens de acordo com as necessidades e objetivos do *blog* e do organizador.

Após a exposição e explicação sobre a criação do blog foi perguntado à turma se eles tinham dúvidas. E fomos surpreendidos com as respostas de alguns que disseram que já conheciam a plataforma da *Blogger* e que *achavam fácil manusear*. Os alunos perguntaram: “_ Como nós vamos trabalhar na página se o laboratório de

informática não está funcionando?”. Respondemos que utilizaríamos três *notebooks* fazendo o revezamento das equipes para fazermos primeiro o tratamento das informações para o Blog e depois a publicação. Dessa forma, passamos para a próxima etapa do Blog.

5.4.5.2 Seleção das informações para o Blog

Durante a semana de 10 a 14 de dezembro realizamos as visitas aos prédios históricos no turno matutino e, no vespertino, fizemos a seleção das imagens e digitação das informações que seriam postadas no Blog. No processo de escolha do material que seria publicado, cada equipe ficou responsável por preparar as informações acerca dos prédios, coletadas durante as visitas aos pontos históricos.

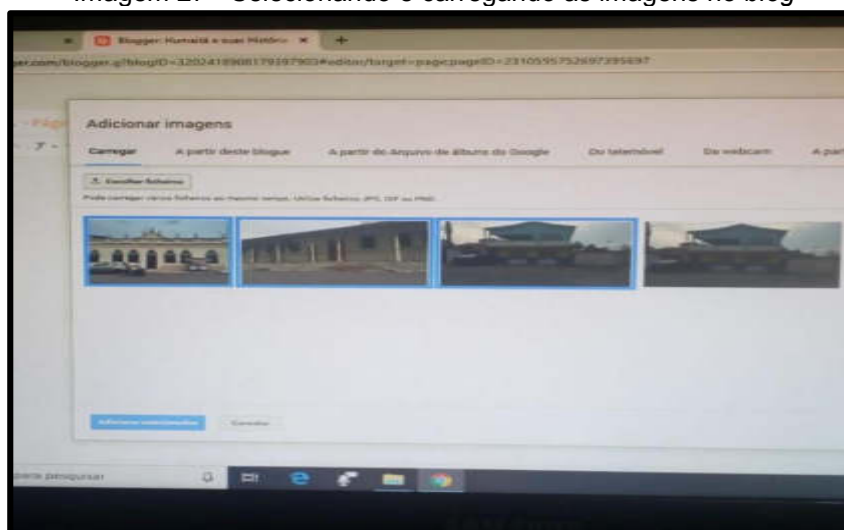
Durante a semana da seleção das informações que seriam publicadas no Blog, fomos comunicados pela gestão da escola de que as aulas terminariam antes do previsto porque a escola estava com um problema sério no quadro de energia elétrica e a escola estava correndo risco de incendiar. Esse comunicado nos deixou muito apreensivos, pois os alunos dispersaram do projeto, porque estavam preocupados com o fechamento da nota de 4º bimestre. Diante do exposto, continuamos nossas atividades com a participação de apenas 50% da turma.

Com a página do Blog montada, iniciamos o processo de alimentação da página. Fizemos a postagem de todas as fotos que havíamos registrado seguida da parte textual, mas não chegamos a publicar, pois nós ainda faríamos algumas revisões. Todo esse trabalho com a seleção do material do Blog aconteceu na biblioteca da escola que também estava desativada, conforme demonstrará a imagem a seguir:

Imagem 26 - Seleção das imagens para o Blog



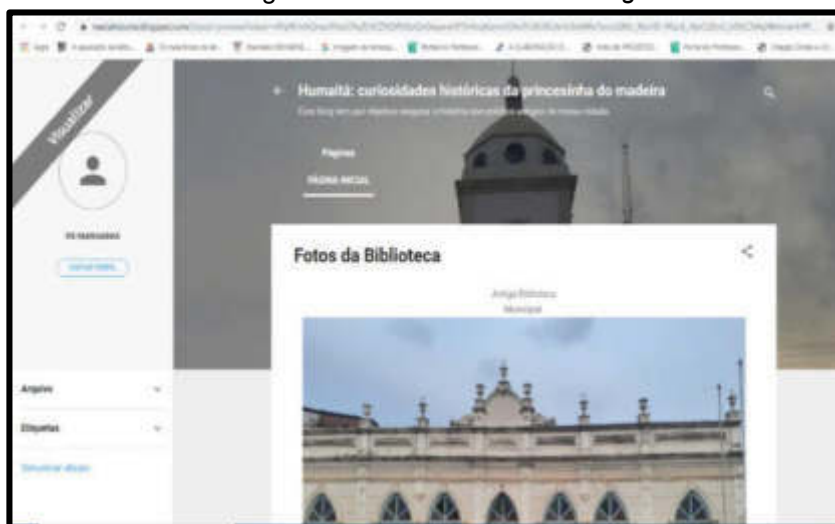
Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Imagem 27 - Selecionando e carregando as imagens no *blog*

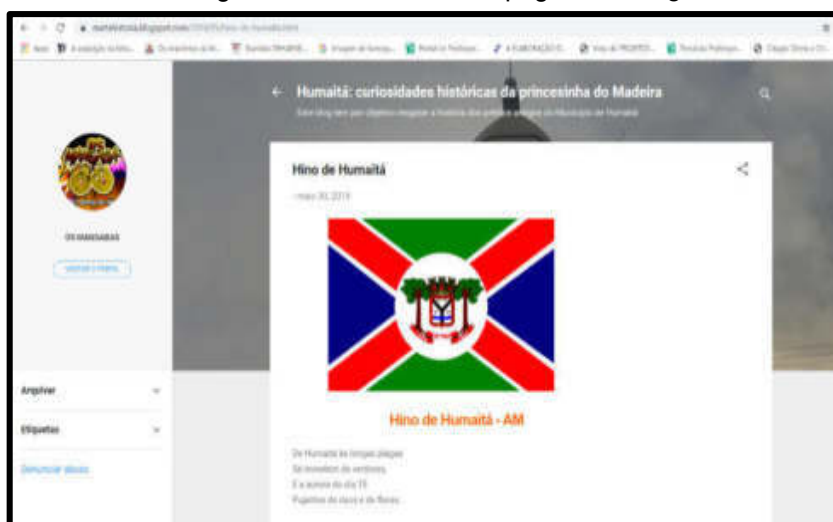
Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

O trabalho com o *Blog* foi bem aceito e bem realizado pelos alunos. Mas tivemos alguns problemas com a conta de *e-mail* que foi utilizada inicialmente para a criação, pois era a conta de um aluno e logo tivemos que refazer todo o trabalho, pois as aulas terminaram antes do previsto e, por isso, os alunos se dispersaram, outros deram atenção somente à questão da recuperação, ficando apenas 12 alunos nos ajudando a finalizar o projeto do *Blog*. Eles fizeram todo o processo de alimentação da página, e ficou faltando apenas publicar. Nós fizemos a parte de revisão e só então resolvemos publicar. Diante desses imprevistos, não conseguimos lançar o *Blog* na escola com a turma reunida. Mas o aprendizado na realização das atividades e na seleção das informações foi muito expressivo, uma vez que percebemos a mudança de comportamento nos alunos, que no início do projeto não participavam muito das atividades propostas, os meninos principalmente, mas após a visita e a montagem da página eles faziam questão de ir para a biblioteca no contra turno ajudar na alimentação da página.

A imagem a seguir, mostra a página inicial do *Blog*, ainda faltando editar muitos detalhes. Já a imagem 29 apresenta o Hino de Humaitá. Dentro da página por iniciativa dos alunos eles montaram uma sessão composta pelo Hino, o Brasão de armas, a bandeira e outros símbolos oficiais da cidade de Humaitá.

Imagem 28 – Versão inicial do *Blog*

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Imagem 29 – Melhorando a página do *Blog*

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

5.5 PRODUÇÃO FINAL: O RELATO DE EXPERIÊNCIA

Chegamos a parte mais importante do projeto, o momento da escrita. Porém, para que a escrita pudesse acontecer era nossa responsabilidade proporcionar aos alunos o contato com o gênero relato de experiência, apresentando as especificidades do gênero para a aprendizagem dos estudantes. O quadro a seguir nos apresenta o esboço da atividade de produção final, seguido da descrição e análise de cada momento dessa atividade.

Quadro 12 Esboço da atividade de produção final

Atividade 06	Tempo de realização: 8 horas	Data: 12/12/2018 a 20/12/2018
Práticas de letramento:	Os participantes escolheram o gênero da produção escrita, desenvolveram atividades destinadas a apropriação das características desse gênero e também realizaram produções escrita.	
Objetivos:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Motivar os participantes para a atividade de produção escrita; 2. Conhecer as características do gênero relato de experiência; 3. Apropriar-se das especificidades do gênero relato de experiência; 4. Produzir um relato de experiência. 	
Gênero:	Relato de experiência	
Ação:	Os alunos realizaram a leitura e reflexão do texto “Minha primeira professora”, do escritor Paulo Freire. Conheceram as especificidades do gênero relato de experiência. E, aprenderam sobre as etapas necessárias para a produção textual escrita.	
Produção:	Os participantes produziram um relato de experiência.	

Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora

5.5.1 Motivação e leitura

Para o trabalho com o gênero relato no ambiente escolar, iniciamos com o planejamento das atividades, etapa em que o agente de letramento deve preparar a melhor estratégia para proporcionar o contato do gênero com os alunos.

Então, no 12 dia de dezembro de 2018, começamos os trabalhos com o gênero relato no contexto da sala de aula. A produção de um relato de experiência foi a maneira que os alunos escolheram para falar de suas impressões pessoais acerca do projeto desenvolvido.

Para a abordagem do gênero, solicitamos aos alunos, antecipadamente, que levassem uma fotografia ou um objeto de um momento marcante da vida deles. No dia da aula, a abordagem ao gênero relato de experiência teve início com uma roda de conversa, na qual nós questionamos os participantes sobre as fotografias ou os objetos que havíamos solicitado.

A maioria dos alunos apresentou a foto e somente três alunos com objetos pessoais. Dissemos a eles que também tínhamos trazido uma fotografia e que gostaríamos de compartilhar com eles o porquê de ela significar tanto. E assim fizemos. Em seguida, solicitamos aos alunos que pudessem compartilhar conosco o porquê do (a) objeto/fotografia escolhida e a experiência que viveram em relação a ela. Assim, após todos compartilharem suas experiências, registradas por meio das fotografias, outros com objetos, dissemos que aquele momento que tínhamos acabado de vivenciar foi marcado por vários relatos de experiências, cada um com suas particularidades, no entanto, com as mesmas características e propósitos

comunicativos inerentes ao gênero relato de experiência, como: narrador, personagens, espaço, tempo e enredo, elementos comuns de uma narrativa.

Percebemos que a turma ficou muito entusiasmada e os comentários sobre as fotografias e os objetos foram muitos, mostrando a empolgação da turma. Em seguida, convidamos os alunos para assistirem, com o auxílio do *projektor multimídia*, a gravação da conversa que tivemos com o Sr. Raimundo José Cruz Santiago, que nos contou a história do “Castelinho Mariana” em forma de um relato. A turma ficou muito animada para assistir ao vídeo e assim nós fizemos. Aprendemos juntos a história do Castelinho desde a sua construção em 1908, contada pelo Sr. Raimundo. Ao final do vídeo, realizamos alguns comentários nos quais os alunos questionaram o fato do Castelinho não ser uma propriedade pública. Outros disseram que ao menos o proprietário tinha condições financeiras para reformar o prédio. Enfim, após toda essa troca de conhecimento falamos de um outro homem que também relatou um pouco da sua história, escrevendo sobre uma das pessoas que mais marcou sua vida.

Diante do exposto, apresentamos à turma o escritor Paulo Freire, falamos sobre sua vida, contamos um pouco de sua trajetória, dissemos da sua luta em prol da educação e principalmente de suas contribuições para a alfabetização, em especial para a alfabetização de adultos. Após a apresentação do autor do texto, entregamos aos alunos o relato “Minha primeira professora”, de autoria de Paulo Freire (1994).

Para o momento da leitura nos respaldamos nas concepções de Antunes (2003, p. 66) quando declara que “a leitura é parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor.” Nesse sentido, a autora apresenta o exercício da leitura como parte do processo da produção escrita e por isso deve ser compreendida como uma prática de interação entre os sujeitos, não se restringindo apenas a simples decodificação de códigos linguísticos, mas também envolvendo o leitor na busca pela interpretação e compreensão das informações explícitas e implícitas pensadas pelo autor do texto.

Considerando Antunes (2003), pedimos aos alunos que realizassem uma primeira leitura, em silêncio, para sentirem o texto, terem uma primeira percepção acerca do assunto tratado no texto. Após esse primeiro contato, realizamos uma leitura compartilhada. A professora perguntou se algum aluno se habilitaria a ler, mas para a surpresa dela, eles se mostraram um pouco tímidos e pediram que a professora realizasse a leitura, pois segundo eles, facilitaria o entendimento do texto.

É importante considerar diante da questão de os alunos preferirem que nós fizéssemos a leitura, que estávamos na escola apenas para a aplicação do projeto e não tínhamos uma relação de proximidade e maior interação com eles. Compreendemos o quanto a relação professor-aluno é importante no desenvolvimento de qualquer atividade na sala de aula.

A leitura do relato “Minha primeira professora”, teve como finalidade conhecer as particularidades da escrita, uma vez que, de acordo com Antunes (2003, p. 76), “a aprendizagem das regularidades da escrita acontece é no contato com textos escritos, assim como a aprendizagem da fala aconteceu com a exposição do aprendiz a experiência de oralidade”.

Oportunizar aos alunos o contato com o gênero textual relato foi uma das estratégias que utilizamos para ampliar suas competências linguísticas. Visto que conhecer as regras gramaticais é muito relevante quando se conhecem as diversas situações de uso em que podem ocorrer suas práticas.

5.5.2 A primeira escrita

Depois de todas as visitas aos prédios históricos de Humaitá, selecionamos as imagens e os textos que utilizamos na construção da página do *Blog* e trabalhamos com os alunos as especificidades do gênero relato de experiência, iniciamos as atividades com a escrita que havíamos combinado ainda no começo do desenvolvimento do projeto.

No dia 17 de dezembro, chegamos à sala de aula e, na preparação para a escrita, conversamos com eles, retomando algumas características que são indispensáveis ao gênero relato, como, por exemplo, a escolha do foco narrativo que deve ocorrer na primeira pessoa do singular, pelo fato de ser um texto de caráter subjetivo. Falamos sobre a importância de praticar a escrita e do aprimoramento dessa habilidade comunicativa.

Em consonância com Santos; Cuba Riche e Teixeira (2013), no momento que o professor propõe um trabalho destinado à prática da escrita é importante que, além da preparação para a produção textual, o professor apresente ao aluno um roteiro que pode ser exposto no quadro ou entregue em uma folha com as orientações necessárias para o desenvolvimento da atividade.

Diante do exposto, propusemos aos alunos o enunciado a seguir:

Quadro 13 – Enunciado para a produção escrita de um relato de experiência

1. Querido (a) aluno (a), chegamos à atividade final do nosso projeto e, para que o sucesso deste trabalho seja alcançado, gostaríamos de saber qual foi a contribuição desse evento de letramento na tua vida. Antes de iniciar a escrita da tua experiência, partilhe com os seus colegas de classe qual foi o momento que mais marcou você durante a realização do projeto. Em seguida, desejo que escreva uma excelente produção. Siga as nossas recomendações.

Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora

Para a prática da primeira produção escrita do gênero relato, pedimos que os estudantes sentassem em duplas para que pudessem auxiliar o colega, caso os alunos ficassem com alguma dúvida e tivessem vergonha de nos perguntar.

Imagem 30 - Alunos conversando em dupla sobre o gênero relato



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Esse momento de preparação e escrita durou duas horas aulas, de 50 minutos cada. É importante ressaltar que não participaram todos os alunos da escrita do texto, pelo fato da escola ter antecipado o encerramento do ano letivo e muitos alunos estarem envolvidos em outras atividades, como provas de recuperação, por exemplo.

Durante a escrita do texto pudemos perceber que alguns alunos estavam aflitos, nervosos. Alguns chegaram a dizer que não sabiam escrever o texto solicitado, que não tinham o que falar. Pedimos para eles terem calma e dissemos que esse tipo de atividade exige concentração. Foi então que os estudantes, com as nossas orientações, demonstraram mais atenção à atividade e realizaram suas produções, como mostram as imagens a seguir:

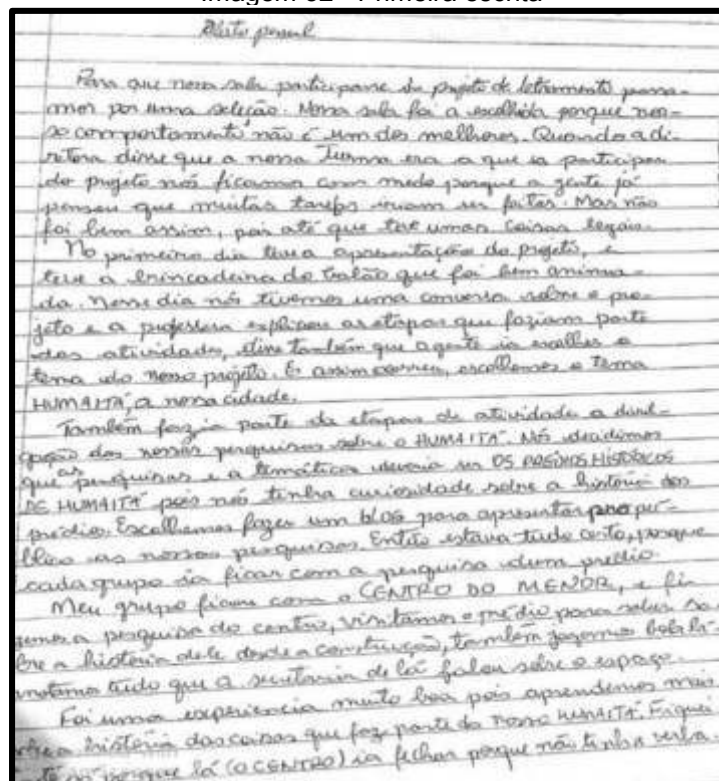
Imagem 31 – Momento da primeira produção textual



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Ao final da primeira escrita recebemos os textos dos alunos e percebemos que a maioria não atentou para as orientações que demos a eles, de imediato notamos que grande parte da turma não planejou sua escrita como orienta Antunes (2003), uma vez que não delimitou o que iria abordar em relação à experiência que teve no decorrer do projeto. Verificamos, ainda, que eles não escolheram a finalidade com a qual iria escrever, fugindo, assim, das especificidades do gênero.

Imagem 32 - Primeira escrita

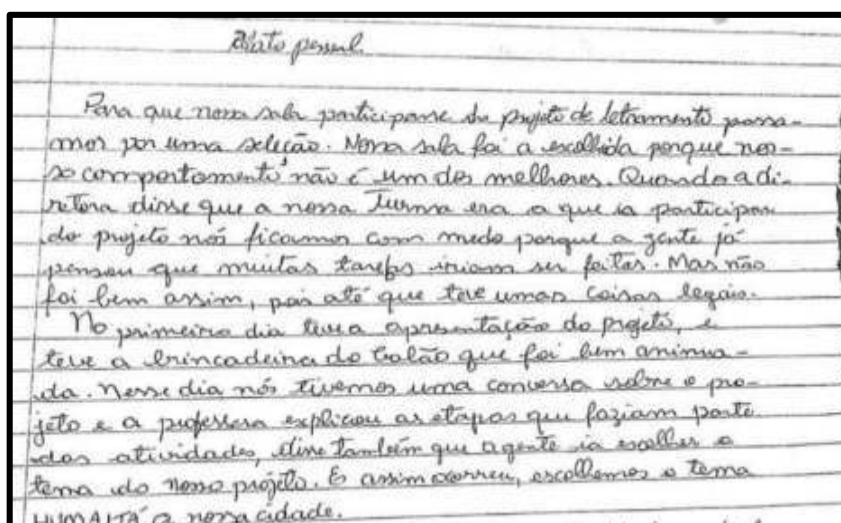


Fonte: Elaborado pelo participante

Nos textos analisados, observamos que os alunos reproduziram as anotações que haviam registrado no decorrer da realização das etapas do projeto, dando ao texto características próprias do gênero relatório. Todos os alunos, sem exceção, escreveram os textos utilizando a 1ª pessoa do plural, ou seja, não corresponderam ao foco narrativo exigido pelo gênero relato, conforme havíamos trabalhado no texto “Minha primeira professora”, de Paulo Freire.

Ainda sobre o desempenho dos alunos, em relação à produção do relato de experiência, percebemos que a maioria dos alunos não deu um título ao texto. Alguns alunos simplesmente escreveram “relato”, outros, “relato pessoal”, e uns, ainda, “Relatório pessoal”, ou seja, não atentaram para as orientações que receberam antes de iniciar a produção escrita. É o que podemos observar na imagem a seguir:

Imagem 33 – Revisão da primeira escrita



Fonte: Acervo da professora -pesquisadora

Compreendemos que o texto escrito pelos alunos possui características mais próximas de um relatório, por seu caráter objetivo, visando à impessoalidade. Os alunos contam suas experiências de uma forma descomprometida, sem expor suas emoções, sem falar de suas impressões pessoais na maioria dos textos. Verificamos essa situação em expressões como:

“nós ficamos com medo porque a gente já pensou que muitas tarefas iriam ser feitas.”

“até que teve umas coisas legais.”

“No primeiro dia teve a apresentação do projeto [...]”

Observamos que o participante não se compromete sozinho ao expor sua opinião sobre o projeto, no terceiro exemplo, o aluno utiliza expressões dos registros que vínhamos fazendo no decorrer de cada etapa do projeto.

Diante dessa realidade, partimos para a reescrita do texto, sentimos a necessidade de abordar as características do gênero relato de experiência novamente e de estabelecer uns parâmetros de diferenciação entre o relato de experiência e o gênero relatório. Dessa forma, antes de avançarmos para a análise de questões ortográficas, pontuação e divisão do texto em parágrafos, sugerimos a nova etapa da produção escrita a fim de levar o aluno a compreender a finalidade do gênero relato, uma vez que, segundo Antunes (2003, p. 58), normalmente a escola tem concentrado sua atenção na etapa de escrever e tem focado apenas a escrita gramaticalmente correta.

5.5.3 Reescrita do relato de experiência

Após a escrita do texto, preparamos a turma para o momento da reescrita que aconteceu de maneira individual. Nesse momento, algumas observações dos alunos chamaram nossa atenção, pois, de acordo com eles, nunca haviam participado de um processo de reescrita do texto, porque eles sempre escreviam e entregavam o texto para a professora, ela os corrigia e entregava aos estudantes sem que pedisse para reescrevê-los. Diante desse comentário, explicamos aos alunos que essa etapa fazia parte do processo de escrita de um texto, visto que, de acordo com Antunes (2003, p. 54), “a escrita compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), as quais, por sua vez, implicam da parte de quem escreve uma série de decisões. ”

A partir de então, entregamos a eles a primeira escrita de seus textos com as observações que eles necessitariam retificar. Fizemos a correção dessa primeira escrita por meio dos critérios estabelecidos por Antunes (2003):

Quadro 14 – Etapas da produção escrita de texto

1. PLANEJAR	2. ESCREVER	3. REESCREVER
É a etapa para o sujeito:	É a etapa para o sujeito:	É a etapa para o sujeito:
Ampliar seu repertório;	Pôr no papel o que foi planejado;	Rever o que foi escrito;

Fonte: Antunes (2003, p. 57-58, *grifos da autora*)

Continua

Quadro 14 – Etapas da produção escrita de texto

continuação

1. PLANEJAR	2. ESCREVER	3. REESCREVER
É a etapa para o sujeito:	É a etapa para o sujeito:	É a etapa para o sujeito:
Delimitar o tema e escolher o ponto de vista a ser tratado;	Realizar a tarefa motora de escrever;	Confirmar se os objetivos foram cumpridos;
Eleger o objetivo , a finalidade com que vai escrever;	Cuidar para que os itens planejados sejam todos cumpridos.	Avaliar a continuidade temática ;
Escolher os critérios de ordenação das ideias, das informações ;		Observar a concatenação entre os períodos, entre os parágrafos; ou entre os blocos superparagráficos.
Prever as condições dos possíveis leitores ;		Avaliar a clareza do que foi comunicado; avaliar a adequação do texto às condições da situação;
Considerar a situação em que o texto vai circular;	Enfim, essa é uma etapa intermediária , que prevê a atividade anterior de planejar e a outra posterior de rever o que foi escrito.	Rever a fidelidade de sua formulação linguística às normas da sintaxe e da semântica, conforme prevê a gramática da estrutura da língua;
Decidir quanto às estratégias textuais que podem deixar o texto adequado à situação;		Rever aspectos da superfície do texto, tais como a pontuação, a ortografia e a divisão do texto em parágrafos .
Estar seguro quanto ao que pretende dizer a seu parceiro; enfim, estar seguro quanto ao núcleo de suas ideias e de suas intenções.	Normalmente, a escola tem concentrado sua atenção na etapa de escrever e tem focado apenas a escrita gramaticalmente correta.	

Fonte: Antunes (2003, p. 57-58)

Os alunos foram orientados a verificar a terceira coluna da tabela, para acompanharem as nossas explicações a respeito do processo de reescrita. Durante as explanações sanávamos as dúvidas que surgiam. Realizados os esclarecimentos sobre os critérios de reescrita, iniciaram a reescrita do texto, consoante podemos observar na imagem a seguir:

Imagem 34 - Primeira reescrita

Meu primeiro projeto de letramento

Para que nem só a participação do projeto de letramento, passamos por uma seleção. Nossa sala foi a escolhida para participar desse projeto porque nosso comportamento não é um dos melhores.

Quando a diretora disse que a nossa turma iria participar dessa atividade (projeto), nós ficamos com medo porque nós pensamos que teríamos inúmeras atividades para fazermos. Mas, não foi tão bem assim, pois realizamos muitas coisas legais.

No primeiro dia houve a apresentação do projeto, e aconteceu a brincadeira do baloi, que foi bem animada. Ainda nesse dia, tivemos uma conversa sobre o projeto e a professora explicou as etapas que iriam fazer parte das atividades. A professora também disse que nós iríamos escolher o tema do nosso projeto. E assim ocorreu, escolhemos o tema HUMAITÁ - a nossa cidade.

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Imagem 35 – continuação da reescrita do texto

Também fazia parte das etapas de atividades a divulgação das nossas pesquisas sobre HUMAITÁ. Decidimos que nossas pesquisas e a temática deveriam ser sobre os PRÉDIOS HISTÓRICOS DE HUMAITÁ, pois nós tínhamos curiosidades sobre a história desses prédios.

A turma escolheu fazer um BLOG para apresentar para o público as nossas pesquisas. Portanto, estava tudo certo, visitamos o prédio para e cada grupo iria ficar com a pesquisa de um prédio.

Meu grupo ficou com o CENTRO DO MENOR, e fizemos a pesquisa do centro, visitamos o prédio para saber sobre a história dele, desde a construção até as obras atuais. Ainda jogamos bolinha e encontramos tudo que os secretários de lá falou sobre o espaço.

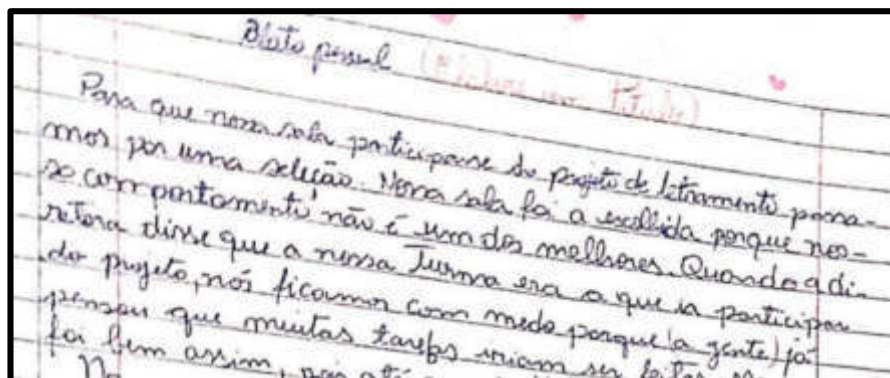
Foi uma experiência muito interessante, pois que aprendemos mais sobre a história das coisas que fazem parte do nome HUMAITÁ. Mas teve algo que me deixou triste, foi saber que o centro iria fechar por falta de verbas.

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

No texto acima, o qual faz parte do processo de reescrita, identificamos que ocorreram retificações significativas em relação aos aspectos “da superfície do texto” no que diz respeito à ortografia, à divisão do texto em parágrafos, à pontuação, assim como aos aspectos semânticos e sintáticos do texto.

Isso porque, na primeira versão desse texto, verificamos que o aluno não havia atentado para tais critérios. O que conferimos na imagem a seguir:

Imagem 36 – Texto corrigido de acordo com os critérios de reescrita



Fonte: acervo da professora-pesquisadora

De acordo com a análise da reescrita, percebemos, ainda, que o aluno atribuiu um título ao texto, mas que continuou apresentando o equívoco quanto ao foco narrativo do texto, que é próprio do gênero relatório. Diante dessa problemática perguntamos aos alunos o porquê de eles estarem escrevendo na primeira pessoa do plural. Eles responderam: “Mas, professora, a gente fez o trabalho em equipe, então, como eu vou contar usando só o eu fiz... a gente não fez nada sozinho”.

Então, respondemos a eles que o relato de experiência não precisa necessariamente apresentar todas as etapas do projeto, pois esse gênero visa retratar as impressões pessoais de cada um acerca de uma nova experiência. Lembramos à turma que quando decidimos produzir o relato de experiência, optamos pela liberdade que o gênero nos daria para contarmos nossa vivência com riqueza de detalhes e de um modo mais subjetivo, mais pessoal, abordando questões como: o que aconteceu? Quando? Onde? Como aconteceu? Com quem? Quais suas observações? Enfim, a descrição de uma experiência que considera o “eu” enquanto sujeito escritor, voltada para os aspectos emocionais que se sobressaíram durante a experiência.

Por essas e outras situações que podem ocorrer no processo de produção escrita, buscamos entender que, no momento da produção, o professor deve considerar a heterogeneidade da turma, uma vez que nossas classes nunca são homogêneas, logo, é necessário ponderarmos essa diversidade que há no ambiente escolar e sermos solícitos às necessidades dos nossos alunos, como declara Kleiman (2007):

Na hora da avaliação, a heterogeneidade também deve ser o princípio norteador. Os alunos não podem ser tomados como iguais, em nenhum momento do processo. É fundamental valorizar o singular na hora em que o aluno formula uma hipótese, dá uma resposta, questiona uma informação, demonstra seus conhecimentos, enfim, também, na hora da avaliação. E, para levar em conta o dado singular, o professor deve se engajar numa observação acurada da situação, tentando evitar generalizações e testando suas hipóteses (KLEIMAN, 2007).

Por isso, nesse processo de escrita e reescrita, é indispensável que cada estudante seja percebido como único, e, enquanto ser individual, possuidor de seus conhecimentos, da mesma forma que detentor de necessidades singulares.

5.5.4 Produção final

Após a análise da segunda escrita dos alunos, sentimos a necessidade de planejar uma aula para trabalharmos questões relacionadas à paragrafação, à pontuação e à ortografia. Vale ressaltar que, nessa aula, não nos aprofundamos em nenhum desses conteúdos, uma vez que privilegiamos os desvios que mais se sobressaíam na escrita dos alunos, considerando, também, que precisávamos atentar para o tempo estabelecido para o cumprimento do nosso projeto. Em seguida, propusemos a reescrita da segunda versão do texto, observando todos os critérios do gênero Relato, que havíamos explicado.

Explicamos mais uma vez a questão do foco narrativo que deve contemplar a primeira pessoa do singular e, ainda, a liberdade de poder expressar as impressões pessoais que tiveram acerca dos momentos que mais os marcaram no desenvolvimento do projeto.

Imagem 37 – Produção Escrita Final

Meu primeiro projeto de letramento

Quando a vida nos dá oportunidades novas as vezes parecemos um fuso na lanterna. Foi assim que aconteceu comigo quando minha sala foi escolhida para participar do projeto de letramento. Minha sala como é formada por uma galera bem "agitada", foi a escolhida para participar desse projeto de letramento porque nos critérios da diretoria da minha escola, a turma mais "barulhenta" seria a que ia fazer o projeto.

No começo minha turma ficou com medo de participar dessa atividade (projeto), na verdade eu fiquei um pouco chateado, porque pensei nas inúmeras atividades que eu ia ter que fazer. Antes que fosse muito de passar mais tempo usando as redes sociais, desanimado ou conversando com meus amigos, e um PROSETO me fez pensar que eu teria que abrir mão das coisas que gosto de fazer. Mas, não foi bem assim, pois ele que teve uma boa experiência, participei de situações bem interessantes, e pude contribuir mais sobre o lugar que vivo.

No dia que aconteceu a apresentação do projeto, a professora fez uma brincadeira de bolão, achei muito massa essa brincadeira, porque falava de sonhos e sonhos são as coisas que mais me deixam feliz. Tenho muitos sonhos para realizar, como comprar aquele vídeo game dos meus sonhos. Ainda nesse dia a professora falou sobre o projeto e explicou as etapas que vamos fazer parte das atividades. A professora disse que minha turma ia escolher o tema do projeto. O tema que foi escolhido foi HUMANIA – sonho da minha infância.

Fonte: Elaborado pelo participante

Imagem 38 – Continuação da Produção Final

então. A pesquisa que eu ia fazer era sobre os PRÉDIOS HISTÓRICOS DE HUMANIA, pascha!!! fiquei muito feliz porque tem uns prédios antigos na minha cidade que me deixam curioso para saber porque eles foram feitos, tipo quando foram fundados também. A satisfação começou a tomar conta de mim pois agora esse BL PROSETO começou a ficar top, legal!

A minha professora do projeto conversou para ver como que seria a divulgação dos conteúdos pesquisados, e minha turma decidiu fazer um BLOG para apresentar ao público as pesquisas. Portanto, estava tudo certo, e cada grupo formado na minha sala ficaria com a pesquisa de um prédio.

Meu grupo ficou com o CENTRO DO MENOR, e que é incrível! Fui para o centro, visitei aquele prédio para saber sobre a história dele, desde a construção até os dias atuais. Ainda jogamos bola (eu fui o melhor jogador porque sei o que faz até gol), até depois tudo que a secretaria de lá falou sobre o espaço.

Foi uma experiência interessante, incrível, muito emocionante para mim, minha turma não vai esquecer esse momento, disse tenho CETAÇA! Aprendi mais sobre a história das coisas que fazem parte do meu HUMANIA. Mas teve algo que me deixou triste, foi saber que o centro iria fechar por falta de verbas.

Fonte: Elaborado por um participante

De acordo com a versão final do texto analisado, observamos que, agora, o participante compreendeu as características do gênero trabalhado. Na versão final, a maioria dos participantes atendeu às especificidades do gênero, embora uns ainda tenham ficado bem amarrados às etapas do projeto, observamos que eles utilizaram adequadamente o foco narrativo, o tempo, o espaço, construiriam um enredo bem elaborado, da mesma maneira que o desfecho.

Tais verificações foram possíveis de serem percebidas porque nos propusemos a realizar atividades nas quais podíamos interagir com os alunos. Por isso, obtivemos com clareza o que os alunos verdadeiramente sabiam, aquilo que eles precisam adquirir enquanto conhecimento, ou seja, é por meio das relações estabelecidas entre professor e aluno que alcançamos os melhores resultados. A respeito dessa interação em sala de aula, Antunes (2003, p. 16) defende que:

a natureza interativa da escrita impõe esses diferentes momentos, esse vaivém de procedimentos, cada um implicando análises e diferentes decisões de alguém que é sujeito, que é autor de um dizer e de um fazer, para outro ou outros sujeitos, também ativos e cooperantes.

Nesse contexto, é importante destacar que, no momento da reescrita, a natureza interativa permita que os alunos se percebam com autores e leitores de seus textos, assim como se sintam autores que produzem textos para que outros indivíduos leiam.

A etapa final da atividade de produção escrita foi bem difícil de ser realizada, porque os alunos apresentaram certa resistência nos momentos da reescrita do texto. Dois alunos copiaram o texto do colega. Percebemos que alguns alunos não participaram da atividade por preguiça. O fato de estarmos aplicando o projeto e a professora de língua portuguesa da turma ser outra pessoa, dificultou um pouco no decorrer do desenvolvimento do projeto, mas não foi um empecilho para o sucesso da atividade.

Outro fator que acarretou algumas dificuldades na aplicação da atividade de produção escrita foi o fato dessa atividade não valer pontos. O aluno de hoje está “mal-acostumado”, a maioria dos alunos só participa de alguma atividade escolar se for atribuído alguma pontuação. Infelizmente, essa é a realidade de muitas salas de aulas atualmente.

O tempo didático, o qual o professor precisa obedecer, também colabora para que as atividades de produção escrita sejam, muitas vezes, improvisadas por parte do aluno, que vai escrever sem considerar aquele planejamento prévio, citado por Antunes (2003). O professor, ao trabalhar na perspectiva do letramento, precisa planejar suas atividades para que a improvisação por parte dos estudantes não aconteça. Sabemos que mesmo com o planejamento das atividades, ainda assim podem surgir imprevistos, por isso é relevante estar atento as etapas necessárias para uma produção escrita de qualidade devido o tempo pedagógico, que ainda hoje prioriza os conteúdos gramaticais, os aspectos ortográficos, como se escrever as palavras corretas fosse o suficiente para a construção de um texto de qualidade.

Diante do exposto, ratificamos as palavras de Antunes (2003) quando afirma que “[...] qualquer texto deve ser devidamente planejado, escrito e revisado. O ideal é que se crie com seus alunos, a prática do planejamento, a prática do rascunho, a prática das revisões, [...]”. Só assim, as etapas de construção textual passaram a fazer parte da rotina da sala de aula dos alunos.

Desta forma, concluímos a etapa final do projeto que consistia na elaboração de um relato de experiência, o qual nós iríamos compartilhar com a turma, fazendo um piquenique, um momento de lazer na orla da cidade. Mas, devido às aulas terem sido encerradas antes do previsto, não foi possível realizar o último momento.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente projeto de letramento apresentou como objetivo geral desenvolver uma proposta de intervenção com foco na escrita como prática social, utilizando como suporte o ambiente virtual *Blog*. Para este fim, fizemos, no segundo capítulo, um estudo sobre a produção escrita na sala de aula, seus desafios e perspectivas atuais, considerando autores que abordam a linguagem escrita como atividade interativa capaz de estabelecer uma relação dinâmica entre os sujeitos e o mundo no qual estão inseridos.

Em seguida, realizamos uma discussão sobre língua, linguagem e ensino pelo viés da teoria sociointeracionista, na qual o indivíduo pode apoderar-se da língua por meio da prática. Concluímos o segundo capítulo com ponderações a respeito do estudo do texto e dos gêneros textuais no âmbito escolar.

No terceiro capítulo, abordamos o estudo do letramento. Fizemos um percurso histórico desde a alfabetização até o letramento, explicitamos seus conceitos e relações. Realizamos algumas reflexões sobre as várias “metáforas” atribuídas ao professor no ambiente escolar, uma vez que, nessa configuração de ensino, o professor atua como agente mobilizador de saberes.

Em seguida, finalizamos com as contribuições do letramento para a sala de aula na perspectiva de projetos, assim como salientamos suas colaborações para um ensino de língua portuguesa de qualidade, voltado à ampliação das competências de leitura e escrita do cidadão, enquanto ser social capaz de atuar significativamente na transformação do lugar onde vive.

No quarto capítulo, apresentamos a metodologia e os métodos utilizados na realização deste projeto, através de uma abordagem qualitativa adotando os procedimentos da pesquisa ação sugeridas por Gil (2002), que considera a interação entre os sujeitos e possibilita a aplicação da proposta de intervenção que realizamos.

No quinto capítulo, descrevemos uma proposta de intervenção, que foi desenvolvida para ser aplicado com a turma de 9º ano do ensino fundamental II, de uma escola municipal de Humaitá. No entanto, devido a problemas na estrutura física da escola e o calendário escolar já estar bastante comprometido, a coordenação pedagógica achou inviável a aplicação do projeto; por isso, tivemos que procurar outra escola, e pensando no suporte e apoio para o desenvolvimento da proposta, optamos por uma escola do estado.

A primeira etapa do projeto de letramento iniciou com a escolha coletiva do tema que seria utilizado para o planejamento e desenvolvimento das atividades, segundo orienta Oliveira; Tinoco e Santos (2014). No momento da negociação do tema, ao fazermos a abordagem sobre as problemáticas que cercam a comunidade escolar, fomos surpreendidos pela temática escolhida pelos alunos, pois percebemos que eles compreendem a necessidade de se discutir e criar políticas públicas que atendam a diversas demandas sociais. Uma vez que os discentes deixaram claro, por meio de suas observações, que as autoridades governamentais, muitas vezes, ignoram essas situações. Diante do exposto, atentamos para o porquê de terem escolhido o tema Humaitá e o estudo de seus prédios históricos.

Para chegarmos à delimitação do tema “Humaitá: curiosidades históricas da princesinha do Madeira”, os alunos dialogaram e demonstraram que conheciam algumas histórias acerca do nome da nossa cidade. Foram momentos de bastante entusiasmo, tanto por parte dos alunos quanto por nossa parte. Por isso, é pertinente considerarmos temas que circundam a vida dos discentes, pois são significativos para eles, o que torna o processo de aquisição de conhecimentos mais relevante. Nesse sentido, Antunes (2003) corrobora dizendo:

A escrita escolar deve realizar-se também com o fim de, por ela, se estabelecerem *vínculos comunicativos*. Nessa dimensão, não pode deixar de ser, sempre, *escrita de textos*; de textos relacionados com o que se passa no ambiente social em que vivem os alunos (ANTUNES, 2003, p. 62).

Todavia, com o novo ambiente de aplicação para proposta surgiram também os novos desafios que tivemos que enfrentar, a começar pela relação prematura entre aluno e professor, pois os alunos não se sentiam tão à vontade com a nossa presença, percebíamos que a maioria deles se comportava com muita timidez. Outro fator desfavorável a um bom desenvolvimento do projeto foi o tempo pedagógico uma vez que a coordenação deixou claro para nós que os professores titulares daquela turma precisavam cumprir com os conteúdos do currículo.

O tempo pedagógico exige que professor deixe de trabalhar de maneira mais flexível, sendo utilizado algumas vezes de maneira opressiva visando apenas o currículo escolar. De acordo com Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 54):

[...] no trabalho com projetos, esse tempo necessita ser reinventado. Reinvenção que prevê flexibilização, criatividade e dinamismo. Essas são as

palavras de ordem nesse 'diferente' jeito de trabalhar. É preciso, assim, buscar conciliação: usar o espaço-tempo já disciplinado pela escola, mas ampliá-lo, reconfigurá-lo de acordo com as necessidades e exigências das ações a serem cumpridas no projeto em desenvolvimento pela escola.

Considerando o que as autoras defendem, procuramos planejar nossas ações de modo a privilegiar as atividades que trariam maior contribuição para o desenvolvimento das habilidades da escrita, visando contemplar os objetivos propostos pelo projeto.

O trabalho com projeto de letramento nos proporcionou uma experiência singular em relação às práticas pedagógicas voltadas para o ensino da escrita e do letramento por meio dos diferentes gêneros discursivos. Como exemplo dessa experiência atípica está o uso do *blog*, visto que os alunos, ao se depararem com essa tecnologia que já faz parte do cotidiano deles, demonstraram mais empenho e disposição para a realização das etapas das atividades. Portanto, é necessário criarmos um ambiente de aprendizagem que possibilite a inserção das ferramentas digitais, em razão de nossos estudantes estarem cada vez mais imersos nesse universo tecnológico que as mídias contemporâneas os propiciam. Em concordância com o que ratificam Rojo e Moura (2012, p. 40):

As possibilidades de ensino são multiplicadas se utilizarmos ferramentas digitais. É possível formar redes descentralizadas para incentivar a interação; trabalhar com imagens (fator que modifica o conceito de comunicação); navegar por textos da *web*; utilizar animação para simplificar atividades complicadas e propiciar aos estudantes o sentimento de seres autores de seus trabalhos, uma vez que tudo pode ser publicado e exibido na internet.

Assim, quando oportunizamos aos nossos alunos a realização de atividades que foram fomentadas pela tecnologia (*blog*), percebemos que o engajamento deles e a sensação de pertencimento ficaram nítidos, pois ao passo em que eles escolhiam as imagens e os textos que seriam publicados na página, víamos o quanto eles se apropriaram de suas pesquisas e produções, mostrando-se como autênticos autores.

A última etapa das atividades desenvolvidas foi a produção escrita de um relato, que teve com finalidade registrar as experiências vivenciadas por cada estudante, no decorrer do desdobramento das etapas do projeto. Observamos que a escola ainda precisa conceber o ensino da língua voltado para a sua função e contexto social, através de atividades com os gêneros discursivos e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem da escrita. Consoante Rojo (2009, p. 119):

Para participar de tais práticas com proficiência e consciência cidadã, é preciso também que o aluno desenvolva certas **competências básicas** para o trato com **as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas**, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista.

Como conclusão, podemos inferir que muitos são os desafios enfrentados pela escola, principalmente relacionados ao trabalho com a escrita na sala de aula. Porém, compreendemos que é possível desenvolver atividades que estabeleçam sentido para a vida dos alunos, através da aproximação da leitura que eles fazem do mundo, com a leitura que eles participam na escola. Como sugere Rojo (2009, p. 118), “os conceitos de gêneros discursivos e suas esferas de circulação podem nos ajudar a organizar esses textos, eventos e práticas de letramento.”

Quanto à experiência de atuar como agente de letramento, mobilizador de saberes, enfatizamos aqui que não é fácil. Muitas foram as barreiras que precisamos ultrapassar para a implementação e execução desta proposta. Porém, a inflexibilidade do currículo escolar foi o principal empecilho para um maior rendimento do projeto. Por isso, é importante que, ao se trabalhar nesse contexto situacional, o professor (desenvolvedor do projeto) seja o titular da turma, pois assim ele poderá adequar a questão do tempo, e incluir na execução do projeto os conteúdos programáticos exigidos pelo currículo escolar, sem “atrapalhar” o andamento do ano letivo.

Vimos que, ainda hoje, a preocupação da escola está muito interligada ao cumprimento do currículo e ao ensino da gramática normativa. Por causa disso, no intuito de colaborar com a prática de produção textual escrita, foi que elaboramos o planejamento de nossas atividades considerando as etapas da produção de texto segundo Antunes (2003), que consiste no planejamento, escrita, análise e reescrita do texto por parte do aluno, com o auxílio do professor.

Logo, se a preocupação é com desenvolvimento do letramento em escrita, percebemos que, com a implementação de projetos como este, podemos amenizar o grande distanciamento que existe entre a escrita utilizada na vida do aluno com a escrita ensinada na escola. Dessa forma, esperamos contribuir com as expectativas de alguns profissionais de Língua Portuguesa, que, assim como nós, sentem-se desafiados perante o grande problema que é incentivar seus alunos para as práticas de leitura e escrita por meio de atividades interativas.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, M; STUBBS, M; GAGNÉ, G. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.
- BAGNO.M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo, Filosofia e Linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. SP: Hucitec, 11^a ed., 2004.
- BORTONI-RICARDO,S. M.; MACHADO, V. R. (Organizadoras). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013.
- BORTONI-RICARDO,S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.
- BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R (org.). **A prática de linguagem na sala de aula**. Praticando os PCNs. São Paulo: Mercado Aberto, 2002.
- BRANDOLI, F. M. **Concepções de língua, linguagem e práticas de ensino: o cotidiano da escola pública**. XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, de 23 a 26 de setembro de 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: apresentação dos temas transversais**. / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- COENGA, R. **Leitura e letramento literário: diálogos**. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2010.
- DELLOSSO, H. C. B. B. **A produção de texto na sala de aula: uma análise de produção de ensino**. Dissertação. Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, SP, 2013.

FERRAREZI JÚNIOR, C.; CARVALHO, R. S. **Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**: Tradução Horácio Gonzales (et al). 24, ed. Atualizada – São Paulo: Cortez, 1995

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 1ª ed. SP: Ática, 2006.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila

FONTANA, R; CRUZ, M.N. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. 4ª ed. São Paulo: Atual, 1997.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GERALDI, J. W. Concepções de Linguagem e Ensino de Português, In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997, p. 39-56.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HIGOUNET, C. **História Concisa da escrita**. [Tradução da 10. ed.] Marcos Marciolino – São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. **Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social**. Filologia e Linguística Portuguesa. São Paulo, n. 8, p. 409- 424, jul./ago. 2006.

KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” letramento? - Não basta ensinar a ler e a escrever?** Brasília: MEC Campinas: CIFEL/UNICAMP, 2005.

KLEIMAN, A. B. **O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização**. UNICAMP: SP. Fevereiro, 2007.

KOCH, I. V. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto. 5. Ed., 2000.

KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2005.

KOCH, I. V; ELIAS, V. M. **Ler e compreender o texto: os sentidos do texto**. 3ª ed., 4ª reimpressão. SP: Contexto, 2010.

LEITE, L. C. M. Gramática e literatura: desencontros e esperanças, In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997, p. 17-25.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1991.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros textuais & ensino**. DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.B.; BEZERRA, M.A. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECKA Beatriz et al. (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória, PR, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais no ensino de Língua. In: **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo. Parábola Editorial, 2008.

MATTA, S. D. da. **Português Linguagem e Interação**. Bolsa Nacional do Livro Ltda. Curitiba, 2009.

MESQUITA, E. **Competências do Professor, Representações sobre a formação e a profissão**, Lisboa: Edições Sílabo, 2011

OLIVEIRA, M. S. TINOCO, G. A. SANTOS, I. B. A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRN, 2014.

OLIVEIRA, M. do S. O papel do professor no espaço da cultura letrada: do mediador ao agente de letramento. In: SERRANI, S. (org.). **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2010.

PASSARELLI, L. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. 1. ed. São Paulo: Telos, 2012.

PAZINI, M. C. B. **Oficina de texto: teoria e prática**. UNESP/UEM/UEL, ano 5, nº19, abril/1998.

RANGEL, E. D.O.; ROJO, R. H. R. **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Coleção explorando o ensino. V. 19. Brasil, 2010.

ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. **O livro didático de língua portuguesa no ensino fundamental: Letramento escolar e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (orgs.) **Multiletramentos na Escola**. Parábola Editorial: São Paulo, 2012.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SANTOS, L. W.; CUBA RICHE, R.; E TEIXEIRA, C. S. **Análise e produção de textos**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

SAVIANI, D. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2006.

SCHNEWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, J. Q. G.; ASSIS, J. A. **Gêneros na formação e na atuação do professor de língua materna**: o que ainda é preciso dizer e fazer a propósito dessa relação? In: SERRANI, S. (org.). **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2010.

SILVEIRA, D. T.; GERHARDT, T. E. (orgs). **Metodologia da pesquisa**. UFGRS: Porto Alegre, 2009.

SOARES, M. B. **Alfabetização e Letramento**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, M. B. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1998.

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

TAGLIANI, D. C. **O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino–aprendizagem de língua portuguesa**: a produção de textos. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 135-148, 2011.

TINOCO, G. A. **Práticas sociais, leitura-escrita, ensino-aprendizagem**: elementos constituintes de projetos de letramento. In: SERRANI, S. (org.). **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2010.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1998.

TFOUNI, L.V. **Letramento, Escrita e Leitura**. Campinas, SP.: Mercado das Letras, 2010.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo, Cortez, 1995.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1988.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1ed. São Paulo: Atlas, 2012.

WITTKÉ, C. I. **O texto na sala de aula**: uma prática em construção. Revista Travessias, v.3, n.2, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M.K. (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global editora e distribuidora LTDA, 2009.

ANEXO A**PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO DE ALUNOS
E/OU DE SUAS FAMÍLIAS**

1. Dessas atividades, quais você (ou seus pais) costuma(m) fazer? (Pode assinalar mais de uma)

1. () Consultar catálogo telefônico
2. () Consultar guia de rua
3. () fazer pedidos nos catálogos da Avon, Natura, O Boticário ou outros
4. () Usar agenda para marcar compromissos
5. () Deixar bilhetes com recados para alguém de casa
6. () Escrever cartas para amigos e familiar
7. () Ler correspondência impressa que chega em sua casa
8. () Fazer lista de compras
9. () Procurar ofertas e promoções em folhetos e jornais
10. () Verificar a data de vencimento dos produtos que compra
11. () Comparar preços entre produtos antes de comprar
12. () fazer compras a prazo com crediário
13. () Pagar contas em bancos ou casa lotérica
14. () Fazer depósitos ou saques em caixas eletrônicos
15. () Ler manuais para instalar aparelhos domésticos
16. () Reclamar por escrito sobre produtos ou serviços que adquiriu
17. () Ler bulas de remédio
18. () Copiar e anotar receitas
19. () Copiar e anotar letras de músicas
20. () Escrever histórias, poesias ou letras de música (de sua autoria)
21. () Escrever diário pessoal

2. Qual desses materiais (impressos) há em sua casa? (Pode assinalar mais de um)

1. () Álbuns de fotografia
2. () Bíblia ou livros religiosos
3. () Cartilhas ou livros escolares
4. () Livros ou folhetos de literatura de cordel
5. () Dicionário
6. () Enciclopédias
7. () Folhetos, apostilas ou livretos de movimentos sociais, de partido políticos ou grupos religiosos
8. () Folhinha, calendários
9. () Guia de rua e serviços
10. () Catálogos e lista telefônica
11. () jornais
12. () Livros de receitas
13. () Livros de literatura
14. () Livros infantis
15. () Livros técnicos ou especializados
16. () Manuais de instrução
17. () Revistas

18. () Outros. Quais? _____
19. () Não tem nenhum desses materiais.

3. Quais das atividades abaixo você (ou seus pais) costuma(m) fazer no computador?
(Pode assinalar mais de uma)

1. () Escrever relatórios e outros textos
2. () Escrever trabalhos escolares
3. () Organizar agenda ou lista de tarefas
4. () Digitar dados ou informações
5. () Elaborar planilhas ou consultas banco de dados
6. () Consultar e pesquisar
7. () Montar páginas ou fazer programas de computador
8. () Fazer cursos a distância
9. () Pagar contas e movimentar contas bancárias
10. () Enviar e receber e-mails
11. () Comprar pela internet
12. () Jogar ou desenhar
13. () Navegar por diversos sites
14. () Copiar músicas em CD ou arquivos eletrônicos
15. () Entrar em sites de bate papo e discussão

4. Indique com que frequência você (ou seus pais) faz(em) cada uma dessas atividades:

ATIVIDADES		Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
01	Ir ao cinema				
02	Ir ao teatro				
03	Ir a Shows de música ou dança				
04	Ir à igreja				
05	Ir a lanchonete, pizzeria, sorveteria				
06	Ouvir noticiário no rádio				
07	Ouvir outros programas no rádio				
08	Assistir a vídeos e DVD em casa				
09	Assistir a noticiário na TV				
10	Assistir a filmes na TV				
11	Assistir a outros programas de TV				
12	Ir a museus ou exposição de arte				

ANEXO B

TEXTO “MINHA PRIMEIRA PROFESSORA”, DE PAULO FREIRE (1994)

MINHA PRIMEIRA PROFESSORA

A primeira presença em meu aprendizado escolar que me causou impacto, e causa até hoje, foi uma jovem professorinha. É claro que eu uso esse termo, professorinha, com muito afeto. Chamava-se Eunice Vasconcelos (1909-1977), e foi com ela que eu aprendi a fazer o que ela chamava de “sentenças”.

Eu já sabia ler e escrever quando cheguei à escolinha particular de Eunice, aos 6 anos. Era, portanto, a década de 20. Eu havia sido alfabetizado em casa, por minha mãe e meu pai, durante uma infância marcada por dificuldades financeiras, mas também por muita harmonia familiar. Minha alfabetização não me foi nada enfadonha, porque partiu de palavras e frases ligadas à minha experiência, escritas com gravetos no chão de terra do quintal.

Não houve ruptura alguma entre o novo mundo que era a escolinha de Eunice e o mundo das minhas primeiras experiências - o de minha velha casa do Recife, onde nasci, com suas salas, seu terraço, seu quintal cheio de árvores frondosas. A minha alegria de viver, que me marca até hoje, se transferia de casa para a escola, ainda que cada uma tivesse suas características especiais. Isso porque a escola de Eunice não me amedrontava, não tolhia minha curiosidade.

Quando Eunice me ensinou era uma menina, uma jovencinha de seus 16, 17 anos. Sem que eu ainda percebesse, ela me fez o primeiro chamamento com relação a uma indiscutível amorosidade que eu tenho hoje, e desde há muito tempo, pelos problemas da linguagem e particularmente os da linguagem brasileira, a chamada língua portuguesa no Brasil. Ela com certeza não me disse, mas é como se tivesse dito a mim, ainda criança pequena: “Paulo, repara bem como é bonita a maneira que a gente tem de falar! ...” É como se ela me tivesse chamado.

Eu me entregava com prazer à tarefa de “formar sentenças”. Era assim que ela costumava dizer. Eunice me pedia que colocasse numa folha de papel tantas palavras quantas eu conhecesse. Eu ia dando forma às sentenças com essas palavras que eu escolhia e escrevia. Então, Eunice debatia comigo o sentido, a significação de cada uma. Fui criando naturalmente uma intimidade e um gosto com as ocorrências da língua - os verbos, seus modos, seus tempos... A professorinha só intervinha quando eu me via em dificuldade, mas nunca teve a preocupação de me fazer decorar regras gramaticais.

Mais tarde ficamos amigos. Mantive um contato próximo com ela, sua família, sua irmã Débora, até o golpe de 1964. Eu fui para o exílio e, de lá, me correspondia com Eunice. Tenho impressão de que durante dois anos ou três mandei cartas para ela. Eunice ficava muito contente.

Não se casou. Talvez isso tenha alguma relação com a abnegação, a amorosidade que a gente tem pela docência. E talvez ela tenha agido um pouco como eu: ao fazer a docência o meio da minha vida, eu terminei transformando a docência no fim da minha vida. Eunice foi professora do Estado, se aposentou, levou uma vida bem normal. Depois morreu, em 1977, eu ainda no exílio. Hoje, a presença dela são saudades, são lembranças vivas. Me faz até lembrar daquela música antiga, do Ataulfo Alves: “Ai, que saudade da professorinha, que me ensinou o bê-á-bá”. (Paulo Freire, publicado pela Revista Nova Escola em dezembro de 1994).

ANEXO C

Relato histórico

Castelinho Mariana, o relato de um Bem-te-vi



Fonte: Acervo da professora pesquisadora (2018)

O Castelinho Mariana foi construído em 1908, por um senhor de nome Gusmão. Eu não me recordo do nome completo dele, mas ele foi o primeiro morador do castelo.

O senhor Gusmão era médico bioquímico, tratou de muitas pessoas enfermas aqui em Humaitá. Inclusive, diziam que ele tratou até de uma malária do escritor português Ferreira de Castro, nessa época.

O segundo dono do Castelinho foi José de Alcântara Barcelar, ele quem modificou o nome da rua Getúlio Vargas para Avenida Gusmão, que inicia no Castelinho, sendo casa número 01, por isso eu fiz questão de manter esse número, inclusive estar lá placa que tem no muro, até o encontro com a Rua da Olaria e a Avenida Brasil. O prédio foi de José de Alcântara Barcelar até o ano de 1930, aproximadamente. Depois, o Castelo foi passado para o maior latifundiário do Amazonas, Antero Riça, que também foi proprietário dele.

Na década de 50, o prédio foi vendido para Raimundo Figueiredo Cavalcante, que na época foi prefeito por dois mandatos consecutivos, em Humaitá. Mais tarde, na década de 60, foi vendido para a Prelazia de Porto Velho que, logo depois, vendeu para a Prelazia de Humaitá em 1961.

De posse da Prelazia de Humaitá, o Castelinho passou a ser a residência do primeiro Bispo de Humaitá, Dom José Domitrovitsh, que viveu apenas alguns meses no Castelo e faleceu em 1962. Após a morte desse Bispo, o prédio ainda permaneceu por um tempo, como propriedade da prelazia de Humaitá.

No final da década de 60, para o início da década de 70, aproximadamente, não lembro bem a data, a prelazia vendeu o prédio para o BASA, Banco da Amazônia, onde funcionou a primeira agência desse banco em Humaitá. Depois, na década de 70, o BASA construiu outro prédio próprio e eles saíram do Castelinho. Com o Castelo desocupado, o banco vendeu o Castelinho para o senhor João Chíxaro, que logo depois, perdeu o prédio porque foi hipotecado pelo Banco da Amazônia.

Alguns anos depois, no dia 27 de julho de 1982, eu comprei o Castelinho do Banco da Amazônia. Estava empenhado pelo antigo dono João Chíxaro, então, eu paguei as dívidas e fiquei com ele. E, até hoje é minha propriedade. O Castelinho já foi minha residência, na época em 1983, fiz algumas recuperações na estrutura do prédio e também construí outras benfeitorias no terreno. Fiz uma praça, que foi nomeada como pracinha Salú Cruz, construí piscina, quadra de esportes e garagem.

Na década de 90, em 1992, minha família foi para Porto Velho e o prédio ficou vazio. Por esse motivo, aluguei para o município, onde funcionou os cartórios de 1º e 2º Ofício, por dois anos. Depois, entrei com pedido de reintegração de posse porque o município não estava pagando o aluguel e fiquei de posse do prédio novamente.

Há 7 anos atrás, já em 2011, o governador Omar Aziz, leu na inauguração do prédio da Promotoria, um documento no qual ele estava tombando o Castelinho Mariana como Patrimônio Histórico e Cultural de Humaitá e anunciou um prazo de 180 dias para me pagar. Estava tudo acertado, teve um processo, tudo dentro da legalidade, mas o governo não cumpriu o acordo. Conclusão, não me pagaram, Omar Aziz deixou o governo, passou o governador José Melo e não terminaram o processo. Por isso, depois de estar aguardando por seis anos, para ele (prédio) não cair, eu decidi recuperá-lo, porque eu olhava para ele e ficava triste de vê-lo se acabando. E, graças a Deus, estou com a obra de recuperação em andamento. Já está com um ano de obra e acredito que ainda vai demorar mais um ano para eu concluir a reforma do prédio todo, pois quero manter do jeito que ele era.

O que gosto da história do Castelinho é do fato de o construtor dessa obra, ter tido seis filhos, cinco homens e uma mulher, e por isso homenageou o Castelo com o nome de Mariana, o nome da única filha. Hoje o Castelinho já é meu há 36 anos e pela força do destino o nome da minha filha também é Mariana, por isso eu nunca pensei em mudar.

Portanto, me considero privilegiado de ter um patrimônio com o nome da minha filha. Encerro minhas palavras agradecendo a Deus por estarmos bem, vivos,

e tentando recuperar o Castelinho. Assim que terminar a reforma, eu pretendo morar lá novamente e enquanto estiver nas minhas mãos eu vou cuidando dessa relíquia que é o Castelinho Mariana.

Relatado por **Raimundo José Cruz Santiago**

Data: 10/12/2018