

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**YARA SUELEN DANTAS DA SILVA**

**PROJETO DE LETRAMENTO: RESSIGNIFICANDO AS PRÁTICAS DE LEITURA  
E ESCRITA NO 9º ANO**

**RIO BRANCO**

**2024**

**YARA SUELEN DANTAS DA SILVA**

**PROJETO DE LETRAMENTO: RESSIGNIFICANDO AS PRÁTICAS DE LEITURA  
E ESCRITA NO 9º ANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Acre, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramento

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tatiane Castro dos Santos

**RIO BRANCO**

**2024**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

---

- S586p Silva, Yara Suelen Dantas da 1986 -  
Projeto de letramento: ressignificando as práticas de leitura e escrita no 9º ano / Yara Suelen Dantas da Silva; orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tatiane Castro dos Santos – 2024.  
119 f.: il.; 30 cm.
- Inclui anexos.
- Dissertação (Mestrado) – Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Acre, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramento.
1. Leitura e escrita. 2. Projeto de letramento. 3. Práticas sociais. 4. Identidade. I. Santos, Tatiane Castro dos (Orientadora). II. Título.

CDD: 372.6

---

**YARA SUELEN DANTAS DA SILVA**

**PROJETO DE LETRAMENTO: CONSTRUINDO IDENTIDADES POR MEIO DA  
RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO 9º ANO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal do Acre.

Rio Branco, 29 de abril de 2024.

Banca Examinadora

---

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

---

Prof. Dr. João Carlos de Souza Ribeiro  
Membro Interno  
Universidade Federal do Acre - UFAC

---

Profa. Dra. Tania Mikaela Garcia Roberto  
Membro externo  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por Sua infinita bondade, por Seu incondicional amor e por todas as graças a mim concedidas, em todas as fases da minha vida e por me permitir realizar o sonho do mestrado.

Aos meus pais Manoel Diomédio e Ivanilza Meireles por serem meu suporte afetivo durante esse percurso.

Ao meu filho, Manoel Diomédio Neto, por suportar as constantes ausências e ser meu maior incentivo nas horas de desânimo.

Às minhas irmãs, Yara Suame e Midiã, e à minha sobrinha, Maria Manuela, por proporcionarem as condições para que este trabalho fosse possível.

A todos os meus amigos da Turma 8 do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), por todos os conhecimentos construídos e compartilhados ao longo da nossa formação.

À minha estimada orientadora, professora Dra. Tatiane Castro dos Santos, pelas valorosas orientações teóricas e por estar ao meu lado sempre que precisei, compartilhando conhecimentos de maneira muito afetiva e paciente.

Aos meus queridos alunos do 9º ano, pelo compromisso expresso durante o desenvolvimento do projeto. Apesar da pouca idade, demonstraram responsabilidade e vontade de intervir na realidade em que vivem. Sem eles, o projeto não teria a mesma significância.

À gestora da escola por permitir que o projeto fosse desenvolvido na instituição e acreditar nos propósitos do projeto, sempre apoiando no momento necessário.

À minha amiga Meire Erle por compartilhar comigo seus saberes e palavras de encorajamento.

Ao PROFLETRAS e a Universidade Federal – UFAC, por nos presentear com excelentes professores que nos conduziram pelos bons caminhos do conhecimento, sempre nos oportunizando a reflexão sobre a ressignificação da prática docente;

À banca examinadora por ter aceitado o convite para avaliar a presente pesquisa e pelas significantes contribuições para o desenvolvimento desta dissertação.

À Capes, pelo incentivo financeiro concedido ao longo da minha formação no mestrado.

Por fim, agradeço a todos os meus familiares e amigos que, de alguma forma, acreditando na minha capacidade, contribuíram para a realização deste trabalho e para concretização do sonho de tornar-me mestra em Letras.

Assumir o letramento como objetivo do ensino no contexto dos ciclos escolares implica adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais. [...] 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.

Kleiman (2007, p. 4)

## RESUMO

A presente pesquisa, inscrita no âmbito do Mestrado Profissional em Letras - Profletras, tem como objeto de estudo os Projetos de Letramento, que se caracterizam por dar ênfase à leitura e à escrita como prática social, por compreender que o conhecimento é construído e reconstruído por meio da dialética entre os agentes de letramento, além de serem projetos movidos pela necessidade real do aluno, com o intuito de ressignificar o ensino de língua portuguesa. O estudo tem como objetivo analisar as implicações de um projeto de letramento em aulas de língua portuguesa para o desenvolvimento e consolidação das habilidades de leitura e escrita de diferentes gêneros textuais a partir de situações reais de linguagem. Com vistas a esse propósito, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: a) discutir o potencial dos projetos de letramento para o ensino de língua portuguesa; b) promover eventos e práticas de letramento que favoreçam a articulação entre escola e comunidade por meio da linguagem; c) estabelecer articulação entre os saberes locais e os saberes escolares por meio das práticas de letramento mobilizadas, a fim de consolidar a identidade dos alunos-agentes. Em relação à fundamentação teórica, amparamo-nos nos estudos de letramento de Street (2014), Kleiman (1995, 2000, 2004, 2005, 2007) e Rojo (2009), e em estudos sobre Identidade, de Stuart Hall (2006). Discutimos os conceitos de projeto de letramento e sua relevância para o aprendizado, a partir do trabalho de Oliveira, Tinoco e Santos (2014). A metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa e de natureza aplicada. Quanto aos objetivos, qualifica-se como descritiva e, quanto aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa etnográfica, utilizando-se como proposição didática um Projeto de Letramento sobre “As vivências de uma comunidade ribeirinha”. No que concerne aos resultados da pesquisa, as ações desenvolvidas permitiram evidenciar que este projeto de letramento se mostrou um profícuo dispositivo didático capaz de promover o protagonismo do aluno, transformar a realidade local e ressignificar nossa prática de ensino. A aplicação da proposição didática resultou em um produto educacional, que consiste em um caderno pedagógico, o qual busca subsidiar outros professores que pretendam utilizar os projetos de letramento em suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Leitura e Escrita. Projeto de letramento. Práticas sociais. Identidade. PROFLETRAS.



## RESUMEN

Esta investigación, inscrita en el marco del Máster Profesional en Letras - Profletras, tiene como objeto de estudio los Proyectos de Alfabetización, que se caracterizan por dar énfasis a la lectura y la escritura como práctica social, por entender que el conocimiento se construye y se reconstruye a través de la dialéctica entre los agentes de alfabetización, además de ser impulsados por la necesidad real del alumno, con el objetivo de resignificar la enseñanza del idioma portugués. El estudio tiene como objetivo analizar las implicaciones de un proyecto de alfabetización en las clases de idioma portugués para el desarrollo y consolidación de las habilidades de lectura y escritura de diferentes géneros textuales a partir de situaciones reales de lenguaje. Con este propósito, establecemos los siguientes objetivos específicos: a) discutir el potencial de los proyectos de alfabetización para la enseñanza del idioma portugués; b) promover eventos y prácticas de alfabetización que favorezcan la articulación entre la escuela y la comunidad, a través del lenguaje; c) establecer una articulación entre los saberes locales y los saberes escolares a través de las prácticas de alfabetización movilizadas, con el fin de consolidar la identidad de los alumnos-agentes. En relación con la fundamentación teórica, nos basamos en los estudios de alfabetización de Street (2014), Kleiman (1995, 2000, 2004, 2005, 2007) y Rojo (2009), y en estudios sobre Identidad, de Stuart Hall (2006). Discutimos los conceptos de proyecto de alfabetización y su relevancia para el aprendizaje, a partir del trabajo de Oliveira, Tinoco y Santos (2014). La metodología adoptada fue la investigación cualitativa y de naturaleza aplicada. En cuanto a los objetivos, se califica como descriptiva y en cuanto a los procedimientos, se trata de una investigación etnográfica, utilizando como propuesta didáctica un Proyecto de Alfabetización sobre “Las vivencias de una comunidad ribereña”. En lo que respecta a los resultados de la investigación, las acciones desarrolladas permitieron evidenciar que este proyecto de alfabetización se mostró como un dispositivo didáctico fructífero capaz de promover el protagonismo del alumno, transformar la realidad local y resignificar nuestra práctica de enseñanza. La aplicación de la propuesta didáctica resultó en un producto educativo, que consiste en un cuaderno pedagógico, que busca subsidiar a otros profesores que pretendan utilizar los proyectos de alfabetización en sus prácticas pedagógicas.

Palabras clave: Lectura y Escritura. Proyecto de alfabetización. Prácticas sociales. Identidad. PROFLETRAS.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Planificação das ações do projeto de letramento.....	63
Quadro 2	Problemáticas da comunidade ribeirinha.....	65
Quadro 3	Roteiro de perguntas para a realização da entrevista.....	70
Quadro 4	Fotografias capturadas pelos alunos com legendas.....	82

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Imbricamento entre práticas e eventos de letramento.....	30
Figura 2	Princípios dos projetos de letramento .....	42
Figura 3	Conceito de rede de atividades .....	43
Figura 4	Quadrilha Amigos na roça .....	58
Figura 5	Professora apresentando o projeto de letramento.....	64
Figura 6	Planificação das ações do projeto de letramento .....	68
Figura 7	Produção das perguntas da entrevista.....	69
Figura 8	Entrevista com morador antigo da comunidade.....	71
Figura 9	Fotos antigas da comunidade investigada.....	72
Figura 10	Entrevista escrita.....	73
Figura 11	Alunos produzindo colaborativamente o relato histórico.....	75
Figura 12	Relato histórico produzido de forma colaborativa pelos alunos agentes.....	77
Figura 13	Animação: A menina e a câmera quebrada.....	79
Figura 14	História da fotografia.....	79
Figura 15	Alunos contemplando o rio.....	81
Figura 16	Lancha escolar.....	81
Figura 17	Igreja católica.....	81
Figura 18	Alunos do 9º ano em campo.....	81
Figura 19	Alunos em apresentação na culminância da Semana da literatura amazonense.....	84
Figura 20	Poema: Meu Rio Negro.....	88
Figura 21	Poema: Ribeirinho pescador.....	89
Figura 22	Poema: O pôr do sol e as maravilhas do Rio Negro na comunidade onde moro.....	90
Figura 23	Poema: A árvore solitária à beira do Rio Negro.....	91
Figura 24	Poema: As praias ao manto da sombra.....	92
Figura 25	Culminância do Projeto de Letramento.....	102

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CME	Conselho Municipal de Educação
EF	Ensino Fundamental
FECOAM	Federação Comunitária do Estado do Amazonas
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEB	Movimento de Educação de Base
NEL	Novos Estudos de Letramentos
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PL	Projeto de Letramento
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>O LETRAMENTO: PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA</b>	<b>18</b>
2.1	CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO.....	18
2.2	EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO.....	29
<b>3</b>	<b>PROJETOS DE LETRAMENTO.....</b>	<b>33</b>
3.1	PERCURSO HISTÓRICO E CARACTERÍSTICAS DOS PROJETOS DE LETRAMENTO.....	36
3.2	IDENTIDADE E INTERAÇÃO .....	44
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>51</b>
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	51
4.1.1	<b>Campo de estudo.....</b>	<b>51</b>
4.1.2	<b>Natureza.....</b>	<b>52</b>
4.1.3	<b>Objetivos.....</b>	<b>52</b>
4.1.4	<b>Abordagem dos dados.....</b>	<b>53</b>
4.1.5	<b>Procedimentos.....</b>	<b>54</b>
4.2	CONTEXTO DA PESQUISA.....	56
4.2.1	<b>Campo da Pesquisa.....</b>	<b>56</b>
4.2.2	<b>Breve histórico da comunidade Nossa Senhora de Fátima.....</b>	<b>58</b>
4.2.3	<b>Caracterização da escola .....</b>	<b>59</b>
4.2.4	<b>Participantes da pesquisa.....</b>	<b>60</b>
<b>5</b>	<b>PROJETO DE LETRAMENTO: AS VIVÊNCIAS DA COMUNIDADE RIBEIRINHA NOSSA SENHORA DE FÁTIMA.....</b>	<b>61</b>
5.1	DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO.....	62
5.2	OBJETIVOS DO PROJETO.....	62
5.3	PROJETO DE LETRAMENTO.....	62
5.3.1	<b>Ação 1 - Apresentação do projeto de letramento.....</b>	<b>63</b>
5.3.2	<b>Ação 2 - Escolha do tema e planificação do projeto de letramento.....</b>	<b>64</b>
5.3.3	<b>Ação 3 - Resgate da história da comunidade / Pesquisa de fotos antigas junto à comunidade.....</b>	<b>68</b>
5.3.4	<b>Ação 4 - Questões históricas.....</b>	<b>75</b>
5.3.5	<b>Ação 5 - Cada beleza um clique!.....</b>	<b>77</b>
5.3.6	<b>Ação 6 - O lugar onde vivo.....</b>	<b>93</b>
5.3.7	<b>Ação 7 - É preciso valorizar a cultura local!.....</b>	<b>100</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>103</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>108</b>
	<b>ANEXO 1 - POEMA COMO UM RIO DE THIAGO DE MELO.....</b>	<b>114</b>
	<b>ANEXO 2 - O RIO NEGRO E O RIO SOLIMÕES DE CREUZA BARBOSA .....</b>	<b>115</b>
	<b>ANEXO 3 - CRÔNICA A FOTO DE LUÍS FERNANDO VERÍSSIMO...</b>	<b>119</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Minha trajetória como sujeito letrado iniciou-se precocemente com variadas práticas sociais de letramento, em meio a experiências singulares no ambiente familiar e social no período da infância, uma vez que a presença da leitura e escrita sempre foram marcantes. E com isso, as histórias fabulosas contadas pelos meus avós aos poucos estimulavam minha capacidade de interpretação. Ademais, estava sendo alfabetizada. Desse período, recordo algumas experiências de descobertas, as principais ocorriam na igreja, ambiente em que protagonizava momentos de leitura e interpretação significativa.

Ao longo da formação escolar, a língua portuguesa sempre despertou meu interesse, visto que os gêneros textuais fábulas, contos, crônicas proporcionavam uma viagem na imaginação e sentido na leitura. Foi no 3º ano ensino médio que escolhi ser professora de Língua Portuguesa, com a missão de transformar a vida de outros jovens, por meio de práticas pedagógicas relevantes para formação do sujeito letrado.

A primeira leitura que fiz no curso de Letras foi a obra *A importância do ato de ler*, em que discutimos as ideias expostas por Freire (1988), sobre como a codificação do mundo ao nosso redor implica compreensão da palavra, buscando, assim, a percepção crítica por parte do leitor. Essa leitura marcou minha vida, de modo que busco, como professora, valorizar a leitura de mundo dos meus alunos.

Em 2008 e 2009 cursei a pós-graduação, *lato sensu*, em Língua Portuguesa, que me oportunizou a continuidade do meu letramento acadêmico. Dentro deste contexto, em sala de aula, visava contextualizar as minhas leituras em práticas desafiadoras, como o papel do professor de Língua Portuguesa, que, segundo Antunes (2003, p.166), é “[...] garantir ao aluno a oportunidade de enfrentar o desafio da leitura, da escrita, da escuta, da fala, (do conversacional cotidiano à fala formal) com todos os gostos e riscos que isso pode trazer”.

Por outro lado, estava mais confiante em exercer a função de professora porque fui aprovada no concurso público e teria mais autonomia na atuação, bem como desenvolver oficinas de leitura e escrita a partir de variados gêneros textuais. Logo, iniciei leituras voltadas aos gêneros textuais que circulam socialmente.

Em 2018, iniciei o processo de leituras voltadas para estudos sociolinguísticos para que refletisse os estudos da variação linguística, baseando-nos em Labov, Stella Maris Bortoni-Ricardo e Marcos Bagno. No ano subsequente, fiz parte de uma banca

de Graduação do Curso de Letras da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, na qual argui a respeito de um TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) com o tema Letramento Literário, cuja formanda enfatizava muito a obra do autor Rildo Cosson; com essa experiência, fiquei interessada no livro e, posteriormente, o li.

Com base na leitura sobre letramento literário, despertou-se a necessidade de aprofundar conhecimentos e buscar a realização profissional por meio do mestrado. Nessa perspectiva, cursei duas disciplinas como aluna especial no mestrado em Letras da Universidade Federal do Amazonas, a primeira foi Formação de Professores e a segunda Análise do Discurso. Na sequência, consegui ser aprovada no processo seletivo do Profletras que em virtude o período pandêmico seria na modalidade EAD (Educação a distância).

Dessa forma, como pesquisadora da área de Linguística Aplicada e tendo desempenhado um papel ativo no ensino da Língua Portuguesa como professora da Educação Básica, considero esta pesquisa, em que desenvolvo um Projeto de Letramento, bastante significativa não só para minha própria trajetória profissional, como também para a área de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Além disso, minha afinidade e motivação em pesquisar as práticas sociais de leitura e escrita, principalmente, sob o aporte teórico-metodológico dos estudos desenvolvidos no campo dos Letramentos, possibilita compreender nossa própria história de participação em práticas sociais letradas e multiletradas.

No cenário atual, as pesquisas desenvolvidas na área da Linguística e da Linguística Aplicada, somadas às propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), têm atribuído direcionamentos diferentes à educação. Essas áreas de conhecimento propõem o reposicionamento do professor, que, anteriormente, desempenhava o papel de transmissor de saberes e, atualmente, é o mediador e mobilizador de saberes, de recursos e das habilidades, dos alunos, necessários à construção e reconstrução do conhecimento, o que para os Estudos de Letramento consiste na tarefa de agente.

Nessa concepção, o docente pode encontrar nos estudos de letramento, mais especificamente nos projetos de letramento (Oliveira, 2016) um importante suporte para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que correlacione as questões sociais com os componentes curriculares, de modo a situar o processo de ensino/aprendizagem no contexto sócio histórico e cultural do aluno. Ademais, refletir sobre o letramento a partir das culturas de referência do alunado contribui para

contextualização da leitura, fazendo-nos perceber que os conteúdos estudados na escola estabelecem interação com o mundo vivenciado fora dela.

Conforme Kleiman (1995), vale ressaltar a importância dos aspectos sociais nas práticas de leitura e a escrita, sendo essas caracterizadas como ferramentas para agir socialmente. Assim, os Projetos de Letramento priorizam as atividades de leitura e escrita como práticas sociais (Kleiman, 2005) e vinculam o conhecimento sistematizado a uma problemática de interesse e da realidade dos educandos.

Diante disso, as práticas de letramento propiciam um ensino de língua portuguesa contextualizado, significativo, tendo os gêneros discursivos como artefatos materiais, contrapondo-se ao ensino fragmentado da língua (baseado em unidades mínimas) e à concepção de escrita como produto.

Considerando a discussão aqui proposta, o presente estudo parte do seguinte problema: de que modo o desenvolvimento de um projeto de letramento pode contribuir para a construção de identidades por meio da resignificação de práticas de leitura e escrita? A partir dessa questão central, surgiu o objetivo geral da pesquisa: analisar as implicações de um projeto de letramento em aulas de língua portuguesa para o desenvolvimento e consolidação das habilidades de leitura e escrita de diferentes gêneros textuais a partir de situações reais de linguagem.

Com vistas a esse propósito, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: a) discutir o potencial dos projetos de letramento para o ensino de língua portuguesa; b) promover eventos e práticas de letramento que favoreçam a articulação entre escola e comunidade por meio da linguagem; c) estabelecer articulação entre os saberes locais e os saberes escolares por meio das práticas de letramento mobilizadas, a fim de consolidar a identidade dos alunos-agentes.

No que tange à metodologia, esta é uma pesquisa de natureza qualitativa (Vieira; Zouain, 2005), inserindo-se na área da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2008, Pereira; Roca, 2015). Quanto à finalidade, é de natureza aplicada, apoiando-se nos estudos de Thiollent (2009); quanto aos objetivos, é descritiva (Oliveira, 2008). E, para a fundamentação nos pressupostos da etnografia, os estudos dos autores Blommaert e Jie (2010) e Lucena (2015); no que diz respeito aos estudos com projeto de letramento, fundamentamo-nos nas concepções de Kleiman (2005) e Oliveira, Tinoco e Santos (2014).

Diante da carência de ações sistemáticas, no que se refere à consolidação das marcas identitárias dos alunos de comunidades ribeirinhas, justificamos como



relevante a realização de estudos no âmbito do letramento. Além da importância teórica, a pesquisa em questão possui relevância social, haja vista que a proposta mobiliza todos os agentes, alunos, professora e comunidade, a fim de possibilitar uma ressignificação do ensino de língua portuguesa na escola e, possivelmente, fora dela no âmbito social.

Nesse sentido, esta pesquisa demonstra não só relevância, mas também pertinência em desenvolver um projeto de letramento com o tema “As vivências da comunidade ribeirinha”, refletindo as práticas de letramento em situações reais de linguagem. Esse objeto de estudo suscita discussão acerca do ensino da leitura e escrita como prática social, organizado sob a nomenclatura de “ações”, as quais permitem, aos agentes de letramento, desenvolver melhor a escrita e, principalmente usá-la para agir socialmente.

Assim sendo, com vistas a ressignificar práticas escolares a partir de problemáticas locais, inserimo-nos no contexto de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de ensino e estaremos, durante três meses, desenvolvendo um projeto de letramento com enfoque nas questões de ordem histórica e social bem como na vida de uma comunidade ribeirinha no Amazonas. Produzimos, entre outras práticas, a entrevista, o relato histórico, a fotografia com legendas, o poema, e a crônica – de autoria individual e coletiva, na forma de colaboração entre professora e alunos. Destacamos que, para a efetivação dessas ações, foi estabelecido o contato com a gestora da escola, sendo este projeto acatado pela instituição e pelos membros envolvidos.

As atividades aplicadas referentes a esta pesquisa foram desenvolvidas com uma turma do 9º ano de uma escola localizada numa comunidade ribeirinha no município de Manaus-AM. Com base nisso, a turma selecionada é composta por 15 alunos com faixa etária entre 14 e 16 anos; destes, 13 alunos têm 14 anos, 01 aluno é repetente e 01 iniciou os estudos após a idade considerada adequada.

Esta dissertação está estruturalmente dividida em seis capítulos: Introdução; O letramento e suas implicações construção da identidade; Projetos de letramento; Metodologia; Projeto de Letramento: vivências de uma comunidade ribeirinha; e Considerações finais.

No primeiro capítulo, discorreremos o percurso de letramento da pesquisadora. Também situamos a problemática norteadora desta investigação, os objetivos da pesquisa, sua justificativa e na sequência uma breve descrição das partes do trabalho.

No segundo capítulo, apresentamos a abordagem teórica acerca do letramento e suas implicações na construção da identidade. Esse capítulo é composto por duas seções: a primeira explana as concepções de letramento e a segunda refere-se aos eventos e práticas de letramento.

No terceiro capítulo, discutimos os projetos de letramento como uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir um outro fim (Kleiman, 2000). Esse capítulo está dividido em duas seções: a primeira demonstra o percurso histórico e características dos projetos de letramento e a segunda argumenta sobre identidade e interação.

No quarto capítulo, abordamos todo o processo metodológico desse estudo, com base na etnografia, quanto à abordagem, à natureza, aos objetivos, aos procedimentos e ao campo e sujeitos da pesquisa.

No quinto capítulo, abordamos o desenvolvimento da proposta pedagógica do projeto de letramento de acordo com o tema escolhido, em debate, pelos alunos do 9º ano de uma escola ribeirinha do município de Manaus-AM. Assim, o foco está na análise da pesquisa, no modo como as ações ocorreram e as implicações para o alcance dos objetivos propostos. Este capítulo é de extrema relevância, pois compreende as reflexões construídas a respeito das ações realizadas durante o projeto.

No último capítulo, são apresentadas as conclusões referentes ao desenvolvimento da pesquisa. Nesta etapa, o objetivo é discutir algumas considerações que reforçam a relevância do trabalho no contexto escolar, especialmente no ensino da língua portuguesa. No entanto, reconhecendo a amplitude interpretativa da metodologia utilizada, representada pelo projeto de letramento, é importante ter consciência de que essa discussão não se limita apenas às considerações apresentadas, mas que diferentes perspectivas podem enriquecer ainda mais os estudos sobre o assunto.

## 2 O LETRAMENTO E SUAS IMPLICAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Este capítulo apresenta subsídios teóricos que fundamentam esta pesquisa, e está dividido em três seções. Na primeira, discutimos as concepções de letramento, baseando-nos, principalmente, em Kleiman (1995, 2005), Street (2014), Freire (2006, 2017). Na segunda, discutimos os eventos e práticas de letramento, pautando-nos, sobretudo em Street (2014). Na terceira, discutimos os projetos de letramento, enfatizando o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de textos inseridos nas práticas, utilizando os autores, Kleiman (2000), Oliveira (2016) e Oliveira, Tinoco, Santos (2014). Na quarta, discutimos o percurso histórico e características dos projetos de letramentos, sob a perspectiva de Oliveira, Tinoco e Santos (2014) e Oliveira (2016). Por último, tecemos considerações sobre identidade e interação, e utilizamos Hall (2006), Moita Lopes (2002, 2003) e Matêncio (2002).

### 2.1 CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO

Segundo Kleiman (1995), o termo *letramento* surge Brasil na metade da década de 1980, mais precisamente no ano de 1986, no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato, para se referir às práticas de uso da escrita em seus aspectos sócio-históricos. Até então, o letramento estava relacionado ao processo de alfabetização, isto é, apropriação da escrita apenas do ponto de vista linguístico ou psicolinguístico. A partir da mudança conceitual em que letramento é compreendido como parte constitutiva de práticas sociais e culturais, que se originam em diferentes instituições, ler, escrever e usar textos passam a ser inseridos em práticas culturais e sociais mediadas por distintas visões de mundo, princípios, convicções, perspectivas e identidades.

Ainda na década de 1980, oferecendo uma alternativa mais detalhada para a compreensão dos diferentes usos e funções da escrita, e conseqüentemente da leitura, em diversas situações, Street (2014) propôs dois modelos conceituais de letramento: o autônomo e o ideológico.

O primeiro modelo, segundo o autor, baseia-se na suposição de que a escrita estaria relacionada a um conjunto de habilidades individuais capaz de promover, de forma autônoma, a ampliação cognitiva dos indivíduos bem como ajudá-los,

independente do seu contexto histórico-cultural, a terem progressos sociais e níveis universais de desenvolvimento.

Em contrapartida, o segundo modelo enfatiza que o letramento está relacionado às práticas de leitura e escrita em contextos sociais, culturais e nas relações de poder, portanto, ideológicos. Como enfatiza o autor, “as práticas relativas ao letramento são produtos de uma cultura, associadas às relações de poder” (Street, 2014, p. 13).

Nesse sentido, Street se opõe à perspectiva centrada no sujeito e em suas habilidades individuais, pois destaca que o letramento não é simplesmente adquirir conteúdos centrados na aquisição das habilidades de leitura e escrita do sujeito e, por isso, acredita que é dever do professor desenvolver o letramento como prática social, mostrando-se necessário ampliar as capacidades intercomunicativas dos alunos.

De acordo com Street, esse modelo “reconhece uma multiplicidade de letramentos<sup>1</sup>; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia” (Street, 2006, p. 466).

Ainda segundo Street, a concepção ideológica

[...] postula que o letramento constitui uma prática social e não uma habilidade técnica e neutra; além disso, sustenta que sempre está imerso em princípios epistemológicos socialmente construídos. As formas em que as pessoas empreendem a leitura e a escrita estão enraizadas em concepções sobre o conhecimento, a identidade e o ser (Street, 2014, p. 44).

Dessa forma, Street (2014, p. 149) afirma que precisamos não só de modelos “culturais” de letramento, mas de modelos “ideológicos”, no sentido de que em todos esses casos os usos e significados de letramento envolvem lutas em prol de identidades particulares contra outras identidades, frequentemente impostas.

Sendo assim, o modelo ideológico objetiva compreender as habilidades de leitura e escrita em contextos sociais reais, a fim de trazer significado para os sujeitos imersos nesse processo, fazendo com que ele se torne um ator social, dando sentido às suas experiências de vida.

---

<sup>1</sup> Sobre as práticas de letramentos (no plural), Street (2014) esclarece que elas incluem os eventos e padrões de atuação em torno de fenômenos de letramento, mas relacionando-os a algo mais amplo, como as condições culturais e sociais que os configuram.

Ao analisar os pressupostos desse modelo, Kleiman chama a atenção para o fato de que o modelo ideológico não nega os resultados específicos dos estudos realizados no modelo autônomo do letramento. Pelo contrário, de acordo com a autora, as consequências cognitivas da aquisição da escrita na escola, por exemplo, devem ser entendidas em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita nesta instituição representa (Kleiman, 1995).

Nesse sentido, como define Buzato (2007, p. 153), o letramento pode ser entendido como um conjunto de “[...] práticas sociais, plurais e situadas, que combinam oralidade e escrita de formas diferentes em eventos de natureza diferente, e cujos efeitos ou consequências são condicionados pelo tipo de prática e pelas finalidades específicas a que se destinam”.

Em síntese, esse enfoque presta especial atenção ao que as pessoas fazem com as habilidades e conhecimentos da leitura e escrita no entorno social, examinando os sentidos e as representações de suas práticas de letramento. Nessa dimensão do letramento, contrastando com o modelo autônomo, mas não o negando, os usos e significados da leitura e da escrita estão estritamente relacionados ao contexto sociocultural no qual os sujeitos estão situados, às atribuições pessoais desses sujeitos e aos múltiplos letramentos circunscritos aos diferentes domínios sociais dos quais eles participam, cujas formas são moldadas e reforçadas pelas instituições sociais ou esferas de atividades em que essas práticas estão inseridas (Santos, 2014).

Nessa perspectiva, Kleiman (1995, p. 11) conceitua o letramento como o "conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelos quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder." É o meio de significar socialmente a língua, com a utilização de conhecimentos adquiridos nas vivências e nos diversos gêneros orais, escritos e multissemióticos que circulam na sociedade.

Em novos estudos, Kleiman (2008, p. 18) amplia o sentido de Letramento para o conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos, tendo como objeto de reflexão, de ensino ou de aprendizagem os aspectos sociais da língua escrita.

Assim, mediante o exposto pela autora, o letramento é concebido como um conjunto de práticas sociais e, seguindo essa perspectiva, a autora, baseada nos

pressupostos apresentados por Street, aponta que as práticas de letramento são múltiplas e heterogêneas, variando com o contexto sociocultural.

Segundo Kleiman (1995), as práticas de letramentos presentes no contexto escolar são construídas no processo de interação entre professor e aluno, em que o indivíduo identifica o elo entre as práticas de letramento na aula e as necessidades do uso da escrita no cotidiano. A autora também ressalta que

[...] as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem de contextos e instituições em que ela foi adquirida. Não pressupõe esse modelo, uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois, ao invés de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência e investiga as características, de grandes áreas de interface entre práticas orais e letradas (Kleiman, 1995, p. 22).

Dessa forma, faz-se necessário refletir acerca da maneira pela qual os alunos serão auxiliados de modo que se apropriem do sistema de leitura e escrita da língua de maneira significativa para que, assim, eles possam fazer uso dessas práticas nos diversos contextos sociais.

Street (2014) afirma usar o termo letramento como uma parte das práticas sociais e das concepções de leitura e escrita, cuja representatividade, em uma determinada sociedade, depende, sobretudo, do contexto sócio-histórico. O que o autor enfatiza é que essas práticas estão envolvidas numa ideologia e não podem ser tratadas como neutras ou técnicas.

Consoante ao conceito de letramento, Brandão e Micheletti, ao discutirem o ensino da leitura, consideram que esta

[...] é um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de inteligência de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação de palavras. O ato de ler não pode se caracterizar como uma atividade passiva (Brandão; Micheletti, 2002, p. 9).

Nessa concepção, vemos que a leitura é um processo bastante complexo; é necessário haver uma relação interacionista entre o texto e o leitor, isto é, o texto precisa fazer sentido para o leitor, sendo necessário que esteja interligado com seu contexto e seu conhecimento de mundo para que, no decorrer da leitura, o leitor construa sentidos sobre o texto. Desse modo, poderá ter um maior interesse pela

escrita, bem como poderá desenvolver o hábito de ler e as habilidades necessárias à compreensão e interpretação de um texto (Martins, 2012, p. 20).

Além disso, analisando as observações dessa autora, em seu livro *O que é Leitura*, percebe-se que ela chama atenção para um fator essencial, que está interligado ao indivíduo durante seu processo de letramento, que se trata da leitura de mundo. A autora faz uma abordagem sobre isso, destacando que ler não se trata apenas das palavras escritas, mas também da leitura de mundo, sendo necessária a observação do que se tem em volta.

Segundo Martins (2012, p. 34): “Aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que mal ou bem fazemos mesmo sem ser ensinados”. Sendo assim, pode-se perceber que é necessário levar em conta não só a leitura de textos escritos, mas também a leitura de mundo e o que nele se relaciona, fatores externos no qual lê-se diariamente através de leituras visuais, sensoriais, racionais, emocionais entre outros, para que, assim, a leitura de textos faça sentido ao leitor e proporcione satisfação.

Essa perspectiva é pautada nas proposições de Paulo Freire no livro *A importância do ato de ler*, ao afirmar que: “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 2006, p. 9). Essa concepção nos leva à reflexão sobre o que é leitura de mundo e como esta interfere na leitura, porque a percepção do real, as vivências e as experiências de vida ajudam o indivíduo a construir conhecimentos anteriores à escolarização, isto é, ainda que não saiba ler e escrever, compreende as práticas de linguagem ao seu redor.

A prática de leitura não corresponde a uma simples decodificação de símbolos, mas significa compreender o que se lê. A leitura precisa permitir que o leitor apreenda o sentido de texto, não podendo transformar-se em uma decodificação de signos linguísticos sem a compreensão semântica deles. Por isso, ressaltamos a necessidade do conhecimento prévio de mundo para compreensão da leitura, o qual pode inferir no caráter subjetivo que essa atividade assume.

O educador Paulo Freire enfatizou que a leitura do mundo foi fundamental para a compreensão da importância do ato de ler, de escrever ou de reescrevê-lo, e transformá-lo através de uma prática consciente. A importância da leitura está na visão de que os textos lidos precisam ser compreendidos pelos seus leitores, e esta compreensão se dá na interpretação do mundo em que o indivíduo se encontra nas

relações interpessoais, na contemplação dos espaços onde vive, nas experiências construídas ao longo das vivências.

A compreensão da prática democrática e crítica da leitura do mundo e da palavra nos mostra que a leitura não deve ser memorizada como um ato mecânico qualquer, ela deve ser desafiadora, a fim de nos ajudar a refletir e analisar a realidade que nos cerca.

No Brasil, ainda que esse termo não seja utilizado, cabe a Paulo Freire as primeiras reflexões sobre letramento crítico, as quais estão esboçadas em sua proposta de educação libertadora. De acordo com o educador brasileiro, “Aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem” (Freire, 2006, p. 49).

Para apreender esse significado, cujo pano de fundo, além de linguístico, é também político, os indivíduos precisam estar envolvidos em uma educação problematizadora e coletiva que os direcione para a transformação de suas vidas por meio de uma educação libertadora a partir de suas experiências, vivências, culturas e interação. Por meio dela, a “palavra oca” transforma-se em práxis – ação e reflexão – e, portanto, na “palavra verdadeira”, responsável pela denúncia e transformação do mundo (Freire, 2017).

Segundo Freire (2017), são princípios da ação dialógica: a colaboração não havendo, pois, um sujeito que domina outros, mas homens e mulheres comprometidos com a liberdade e dispostos a problematizar a realidade mediatizadora em que os oprimidos se unem em prol de uma ação cultural, de modo que, juntos, possam romper com a opressão; a organização das massas populares como desdobramento da união e do testemunho situado histórico e espacialmente no contexto da ação; e a síntese cultural, que consiste na ação de atores – que partem sempre de seu próprio mundo (por isso ser a investigação temática a primeira etapa desse processo) – sobre a cultura alienada e alienante, mantenedora das injustiças sociais.

Dessa forma, as concepções de leitura da autora Martins (2012) corroboram a pedagogia de Freire (2006), em que a maioria das pessoas alfabetizadas se limitam no que diz respeito ao verdadeiro sentido e uso da leitura, e ainda acrescenta a relevância do papel das emoções na leitura nos três níveis básicos: sensorial, emocional e racional. Com essa visão, é importante que a escola desenvolva práticas de letramento que considerem as experiências e interesses do aluno-leitor nas



diversas práticas sociais em situações cotidianas e nas múltiplas possibilidades de sentido entre o leitor e o objeto lido, seja ele escrito, sonoro, gestual ou imagético.

De acordo com Rojo,

Para ler [...] não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras e sons da fala. É preciso também compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto com seu contexto (Rojo, 2009, p. 44).

Conforme a autora, a leitura começa a ser encarada como um ato de cognição, de compreensão, que envolve os conhecimentos: de mundo, de práticas sociais e linguísticos, algo além do que era explorado na alfabetização nos anos 70 e 80 no Brasil por meio de métodos mecanicistas ou tradicionais. Apesar dos avanços nessa área, ainda é necessário privilegiar práticas de letramento, uma vez que as capacidades básicas predominam em muitas aulas de língua portuguesa e as demais são quase desconsideradas, como assegura Kleiman (1995):

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

Do ponto de vista de Tfouni (2006, p. 23), não existe, nas sociedades modernas, o letramento “grau zero”, que equivaleria ao “iletramento”; o que existe, de fato, nas sociedades são “graus de letramento”, sem que isso pressuponha a sua inexistência. Isso ocorre porque, desde o seu nascimento, o indivíduo interage com o mundo ao seu redor, constrói conhecimentos e lê o mundo antes de adentrar a escola. Entretanto, em muitas dessas agências de letramento, o conhecimento de mundo do aluno não é valorizado. Dessa forma, Kleiman (2004) argumenta que a escola, a instituição mais significativa para promover o letramento (a capacidade de usar a escrita de maneira eficaz em diversas situações sociais), deve conceber a alfabetização e o letramento como fenômenos complexos e perceber que são múltiplas as possibilidades de uso da leitura e da escrita em sociedade. Portanto, Kleiman

(2004) sugere que é necessário que a escola amplie sua abordagem para incluir e valorizar o letramento adquirido em outros contextos, a fim de proporcionar uma educação mais relevante para os alunos.

A escola é a agência de letramento da sociedade que deve garantir aos estudantes o contato com a diversidade de gêneros textuais nas mais variadas práticas de leitura e escrita. Assim, é importante inseri-los em práticas de letramento que os ajudem a desenvolver habilidades próprias do letramento, levando-os à reflexão sobre suas ações no meio social.

Nesse sentido, também é necessário destacar a importância das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor, uma vez que, através de sua metodologia, o docente poderá estimular o educando a ler e escrever textos que favoreçam sua autonomia dentro da sala de aula e façam sentido nas suas práticas sociais. Ademais, percebe-se que o professor é o principal mediador para a interação leitor/texto, a fim de mostrar os diversos caminhos que a leitura oferece aos leitores.

Nessa conjuntura, o papel do professor de Língua Portuguesa será “[...] garantir ao aluno a oportunidade de enfrentar o desafio da leitura, da escrita, da escuta, da fala, (do conversacional cotidiano à fala formal) com todos os gostos e riscos que isso pode trazer” (Antunes, 2003 p.166), sendo a função do docente transitar por espaços de múltiplas leituras e diferentes linguagens não só no contexto escolar, mas também em práticas sociais da realidade do aluno.

Desse modo, o ato de ler não é algo tão simples, ao contrário, define-se em um processo bastante complexo, o qual implica o desenvolvimento de muitas habilidades, por isso é necessário que o indivíduo, ao iniciar a leitura, seja estimulado a criar uma ligação afetiva com o texto, levando em consideração sua leitura de mundo, de modo que a aprendizagem da leitura e da escrita permita-lhe dominar um maior número de práticas letradas.

O letramento não se preocupa com o texto como se preocupam os estudos do texto ou da linguística, por exemplo, mas com as funções sociais da escrita em eventos em que a utilizamos. Dessa forma, o trabalho da escola é a inserção dos alunos nas práticas de letramento que são relevantes para agir em diversos lugares em que se usa a língua escrita.

Kleiman, afirma que

[...] o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o "impacto social da escrita"

(Kleiman, 1991) dos estudos sobre a alfabetização cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita (Kleiman, 2012, p. 15-16).

Assim, compreendemos que a escrita está na base de uma sociedade letrada, podendo contribuir com as formas de inserção social e cultural. Paralelo a isso, parece-nos que a escola ainda não encontrou êxito nas soluções dos problemas relacionados ao ensino de produção textual escrita, nos diferentes níveis de ensino, embora tenha avançado consideravelmente. Isso implica dizer que a escrita, assim como a leitura, é uma atividade complexa que além de se relacionar a fatores de ordem linguística, cognitiva e social, sua prática, em alguns casos, é feita em contexto sob influência política e ou pedagógica.

A escrita é, sem dúvida, uma das maiores invenções da humanidade. De acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2003), a escrita tem sido vista como uma estrutura complexa, formal e abstrata.

Nesse viés, podemos dizer que a escrita é complexa por envolver uma série de habilidades cognitivas e motoras, pois é necessário organizar pensamentos, construir argumentos e expressar ideias de maneira clara e coerente. A escrita é formal por seguir certas regras e convenções, como gramática, pontuação e estilo. A formalidade da escrita ajuda a garantir que a mensagem seja compreendida como pretendido. A escrita é abstrata porque representa linguagem e pensamento de maneira visual. As palavras escritas são símbolos que representam sons da fala, que por sua vez representam objetos, ações, ideias e emoções. Essa abstração permite que a escrita transmita uma ampla gama de conteúdos e significados.

A escrita ocorre culturalmente em nossa sociedade, geralmente, por meio de um ensino institucionalizado. É resultado de um aprendizado escolar, num contexto mais formal da língua, e por isso é considerada pela sociedade como um bem cultural de prestígio. A escrita é uma ferramenta poderosa de comunicação e expressão. Ela permite que as pessoas compartilhem conhecimento, contem histórias, argumentem pontos de vista e muito mais. Apesar de sua complexidade, formalidade e abstração, a escrita é uma habilidade que todos deveriam dominar.

De acordo com o Rojo (2009)

Conhecer a "mecânica" ou funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita

(grafemas), o que envolve o despertar de uma consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc (Rojo, 2009, p. 61).

Isso implica dizer que as unidades gráficas de um sistema de escrita alfabético (grafemas) representam os sons da fala (fonemas). Embora essa relação entre ambas seja complexa, conforme Roberto (2016)

Sabemos que a oralidade e a escrita partilham muitas características. Há, entretanto, diferenças que precisam ser consideradas e que nos levam a perceber que a relação entre ambas é complexa. Dada a existência de diferenças de forma, diferenças de função e diferenças na maneira de representação, não há como conceber que ambas as formas de comunicação se desenvolvam da mesma maneira. [...] cabe mencionar que os processos de aquisição da linguagem verbal oral e de aprendizagem da linguagem verbal escrita não podem ser tomados como sinônimos (Roberto, 2016, p. 140).

O ensino reflexivo das regras de ortografia é fundamental nos primeiros anos de escolarização, tendo um papel significativo na alfabetização do estudante. Nesse sentido, é necessário organizar e destacar a relação fonema/grafema por meio de práticas contínuas de leitura e escrita, incentivando sempre os alunos a entenderem não apenas as regularidades, mas especialmente as irregularidades presentes no sistema de escrita.

Scliar-Cabral (2003), no livro *Princípios do Sistema Alfabético do Português do Brasil*, formalizou as regras de descodificação e codificação do sistema alfabético do português do Brasil. Organizando teoricamente os princípios do sistema alfabético do PB, distinguindo-os entre os aplicados à leitura (descodificação) e os aplicados à escrita (codificação).

De acordo com a autora, a decodificação, isto é, o reconhecimento das letras e os valores atribuídos aos grafemas para reconhecer a palavra escrita são apenas um passo, embora necessário, no processo da leitura, cujo objetivo é chegar à compreensão e interpretação do texto e consequente internalização dos conteúdos para ampliação e aprofundamento do conhecimento. Os princípios (Scliar-Cabral, 2003) permitem uma visão mais clara do processo de descodificação e elucidam dúvidas sobre a codificação do português do Brasil.

Scliar-Cabral (2003) esclarece que a leitura antecede a possibilidade de escrita, uma vez que ninguém pode aprender a escrever sem primeiro ter aprendido a ler, pois quando se lê não se está escrevendo, mas quando se escreve, a leitura é obrigatória.

Assim, conforme aponta Cagliari (1992), a leitura é o objetivo da escrita, também é verdade que “quem vai escrever só é capaz de fazê-lo se souber ler o que escreve” (Cagliari, 1992, p. 169). A leitura é, portanto, uma habilidade que precede a própria escrita. Desse modo compreendemos que embora a leitura e a escrita sejam processos diferentes, estão interligados e são aprendidos ao mesmo tempo. Portanto, é relevante examinar como se dá a aprendizagem da leitura e, em seguida, a da escrita.

Nossa sociedade está cada vez mais centrada na escrita, por isso não basta apenas ser alfabetizado, é preciso ser letrado. Nesse sentido, compreendemos que alfabetizado é o “indivíduo que apenas aprendeu a ler e escrever, mas não se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais, que hoje incluem o uso constante da leitura e da escrita” (Bortone; Martins, 2008, p. 9).

Ademais, Kleiman (2005) ressalta que o letramento é complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura escolar e, sim, com a leitura de mundo, visto que o letramento se inicia muito antes da alfabetização em seus aspectos institucionais, em seus tempos e espaços oficiais, ou seja, quando uma pessoa começa a interagir socialmente com práticas de letramento no seu mundo social.

Nesse sentido, para promover a ampliação do letramento, faz-se necessário que os indivíduos possuam oportunidades de vivenciar diversas situações, as quais envolvam a escrita e a leitura para que, assim, possam se inserir de forma mais efetiva em um mundo letrado porque, na perspectiva de Kleiman:

Não existe um ‘método de letramento’. Nem vários. [...] O letramento envolve a imersão da criança, do jovem ou do adulto no mundo da escrita e, nesse sentido, para conseguir essa imersão o professor pode: a) adotar práticas diárias de leitura de livros, jornais e revistas em sala de aula; b) arranjar paredes, chão e mobília da sala de tal modo que textos, ilustrações, alfabeto, calendários, livros, jornais e revistas penetrassem todos os sentidos do aluno-leitor em formação; c) fazer um passeio-leitura com os alunos pela escola ou pelo bairro (Kleiman, 2005, p. 9).

Destarte, podemos dizer que ensinar na perspectiva do letramento significa não somente levar o aluno a ser um analista de sua língua, mas, sobretudo, um usuário consciente de que cada habilidade linguística tem um espaço específico de uso e,

deve ocorrer de forma diferenciada e deve estar adequada à situação de comunicação.

O termo *letramento*, segundo Rojo (2009):

busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrendo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (Rojo, 2009, p. 98).

Na perspectiva social dos estudos de letramento, a autora propõe uma reflexão acerca das exigências que os novos letramentos no mundo contemporâneo vêm se impondo pelos meios de comunicação e circulação da informação. Assim, devemos nos referir a letramento por se referir às diversas práticas que envolvem a escrita. O letramento permite ao aluno usar a escrita de forma eficaz em contextos específicos, tornando-o apto a atender às demandas que a sociedade lhe apresenta e possa ser um agente.

## 2.2 EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Na perspectiva sociocultural do letramento, Street (2014) estabelece dois conceitos pertinentes para a compreensão de letramento: eventos de letramento e práticas de letramento, que nos permitem refletir sobre como o letramento é vivenciado na sociedade e nas culturas. Esta seção aborda as duas concepções, focalizando seus elementos constitutivos.

Para o autor:

‘eventos de letramento’ é um conceito útil, eu acho, porque permite que os pesquisadores e também os profissionais se concentrem em uma situação particular em que as coisas estão acontecendo e você pode vê-las acontecendo. Este é o evento clássico de letramento em que somos capazes de observar um evento que envolve leitura e/ou escrita e começamos a traçar suas características: aqui, podemos observar um tipo de evento, um evento de letramento acadêmico e, ali, outro, que é bem diferente, como verificar horários e pegar o ônibus, folhear uma revista, sentar na barbearia, ler sinais quando negociamos o caminho (Street, 2014, p. 21).

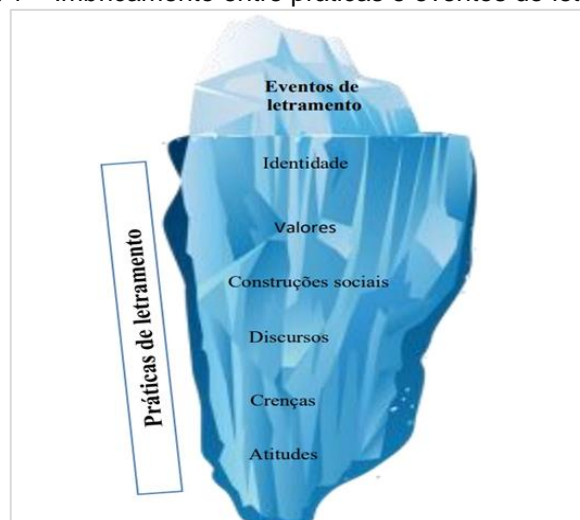
Nesse excerto, quando Street (2014) menciona pegar ônibus, ler sinais e folhear a revista, parece se referir ao multissemiótico envolvido no desenvolvimento do letramento. Os eventos de letramento podem ser descritos como qualquer situação

em que a escrita está presente e desempenha um papel importante nas interações entre as pessoas e na maneira como interpretam as coisas. Da mesma forma, quando Hamilton (2000) mencionam o “negociar”, percebe-se que a prática de oralidade pode estar presente, sendo também parte do letramento.

Uma vez que se começa a pensar em termos de eventos de letramento, há certas coisas sobre a natureza da leitura e da escrita que se tornam aparentes. Por exemplo, em muitos eventos de letramento, há uma mistura de linguagem escrita e falada. Muitos estudos das práticas de letramento têm como ponto de partida o letramento impresso e os textos escritos, mas é claro que, nos eventos de letramento, as pessoas usam a linguagem escrita de maneira integrada, como parte de um conjunto de sistemas semióticos; esses sistemas semióticos incluem sistemas matemáticos, notação musical, mapas e outras imagens não baseadas em texto (Hamilton, 2000, p. 9, tradução nossa).

Dessa forma, “o evento de letramento busca descrever uma situação de interação mediada pelo texto escrito, enquanto as ‘práticas de letramento’ buscam estabelecer os encadeamentos desses eventos com algo mais amplo, numa dimensão cultural e social” (Marinho, 2010, p. 78). Nesse sentido, Street (2003) ressalta que “as práticas de letramento, então, referem-se à concepção cultural mais ampla de formas particulares de pensar e ler e escrever em contextos culturais” (Street, 2003, p.79). Nelas estão implicadas atitudes, crenças, valores, funções sociais, ferramentas materiais/semióticas, identidades, tecnologias de um contexto específico de uso, de uma determinada pessoa ou grupo.

Figura 1 – Imbricamento entre práticas e eventos de letramento



Fonte: Mafra (2020)

A figura 1 demonstra como as práticas de letramento sustentam os eventos de letramento, os quais, nessa concepção, são a ponta visível do iceberg (Hamilton, 2000). Dessa forma, os eventos se fundamentam em um alicerce: as práticas, formadas por uma identidade (Street, 2014) e por crenças, valores, atitudes, construções sociais, discursos, entre outros (Hamilton, 2000). Nesse sentido, não podemos falar em efeitos universais do letramento, visto que cada comunidade produz suas manifestações de linguagem, isto é, cada cultura possui eventos e práticas de letramento diferentes.

As práticas de letramento são um dos temas centrais na teoria dos Novos Estudos de Letramento (NEL), levando Street (2014) a afirmar que “parece ser o mais vigoroso dos vários conceitos que pesquisadores e pesquisadoras do letramento desenvolveram” (Street, 2014, p. 76). Para uma melhor compreensão de seu significado, é importante associá-lo ao conceito de eventos de letramento, porque os dois possuem construção teórica estritamente relacionada. Assim, enquanto os eventos referem-se a atividades materiais, concretas e observáveis, que envolvem textos escritos e outras semioses, as práticas relacionam-se a valores culturais ou maneiras específicas de refletir sobre os eventos de letramento. Street (2014) ressalta que se trata de uma “concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais” (Street, 2014, p. 77). Em outras palavras, os eventos são constituídos de elementos (abstratos) não observáveis como, por exemplo: crenças, valores, identidades, relações sociais etc.

Sob esse olhar, as práticas compreendem mais do que a descrição de eventos, isto é, relacionam a análise e interpretação do que “acontece nos contextos sociais em relação aos significados e usos do letramento” (Street, 2014, p. 70). Assim, as práticas de letramento envolvem duas faces: primeiro, a do evento (atividade concreta observável) amparada pela descrição das atividades mediadas pelo texto escrito (como, o que, quem, ou seja, pelas interações); segundo, a das representações (valores, identidades, relações sociais), obtida pelo estudo interpretativo das representações que se materializam nos discursos.

Por esse prisma, as “práticas de letramento” inserem “os eventos de letramento” – situações observáveis em que o letramento desempenha um papel –, e as formas de compreender, sentir e falar sobre esses eventos (Street, 2014). É essa descrição e análise interpretativa mais crítica que permitem ao pesquisador ter condições de desenvolver uma visão etnográfica mais global do contexto: ambientes,



participantes e uma abordagem sociocultural mais sensível sobre os diferentes usos dos letramentos.

Nessa perspectiva, Soares (2003) defende que práticas de letramento podem ser os comportamentos dos que estão nela envolvidos bem como as características sociais e culturais desse comportamento. Esse pensamento é corroborado por Hamilton (2000), ao afirmar que eventos de letramento têm sido reconhecidos como componentes de práticas de letramento e que “Eventos são atividades locais, ao passo que as práticas têm padrões mais globais” (Hamilton, 2000, p. 18).

No que concerne aos ambientes nos quais os eventos e práticas se realizam, Kleiman (1995) aponta a escola, a família, a igreja, a rua, o local de trabalho, cada um com suas orientações diversas, como principais agências de letramento. Dessa forma, compreendemos que o letramento não está restrito ao sistema escola, sendo possível ocorrer em todos os ambientes por onde os indivíduos interagem. Entretanto, na visão de Kleiman (1995), cabe à escola, sobretudo, direcionar os alunos a um processo significativo nas práticas sociais que compreendem a leitura e a escrita.

### 3 PROJETOS DE LETRAMENTO

Nesta dissertação, chamamos atenção para projeto de letramento, o qual consiste no processo de construção de conhecimentos em que professor e alunos são agentes de letramento. Nesse sentido, esta metodologia pode permitir a ampliação do processo de construção de conhecimento do aluno, através da mobilização do conhecimento prévio e de atividades significativas em sua prática social, considerando, também, os aspectos normativos da Língua Portuguesa.

Segundo Kleiman, o projeto de letramento pode ser definido como:

[...] um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como "escrever para aprender a escrever" e "ler para aprender a ler" em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto (Kleiman, 2000, p. 238).

Na abordagem dos Estudos de Letramento, associados à necessidade de sanar uma dificuldade, cujas atuações, observadas e realizadas pelos seus respectivos agentes, os projetos de letramento têm o propósito de atingir metas por meio de ações individuais ou coletivas. Isso significa fazer uso da linguagem, valorizando a função social da escrita, uma vez que as realizações das ações propostas nos projetos envolvem o uso da escrita e da leitura de textos em contextos reais.

Além disso, o desenvolvimento desse tipo de projeto propicia o contato de seus colaboradores com outras esferas sociais e a aprendizagem não fica restrita apenas ao contexto escolar. As práticas situadas do ensino vão se concretizando, à medida que são inseridas outras esferas no contexto escolar. Dessa forma a própria escola (re)estabelece sua relação com a sociedade.

Nesse sentido, os projetos de letramento destacam-se por trazerem em si elementos constitutivos importantes, que os diferenciam dos demais tipos de projetos (pedagógicos, temáticos, interdisciplinar) comumente usados nas escolas, ressignificando, assim, o papel da instituição, do professor e do aluno perante o contexto social e cultural que se vivencia.

Os projetos de letramento, entendidos como práticas de letramento (Oliveira, 2008), compartilham alguns aspectos com outras perspectivas de projeto. Entretanto, diferentemente destas, as ações sociais de leitura e escrita constituem o eixo gerador do ensino, assim, afastando-se, inclusive, dos projetos didáticos de gênero, com os quais dividem um número maior de características. Enquanto nestes o gênero é um conteúdo a ser ensinado com o subsídio de modelos didáticos, nos projetos de letramento busca-se inserir os alunos em diferentes práticas sociais, com o intuito de que eles aprendam novos gêneros por imersão.

Nessa perspectiva, Oliveira (2016) afirma que

A prática com os projetos de letramento tem evidenciado que se ensina e se aprende melhor quando se compreende a forma de organização da situação comunicativa e os elementos dela constitutivos. Significa dizer que quando o aluno participa de eventos de letramento socialmente situados e com objetivos claramente definidos, ele se posiciona como dono do seu dizer e da sua história de vida (Oliveira, 2016, p. 298-299).

Uma outra característica dos projetos de letramento é a flexibilidade das ações, tendo em vista que, no decorrer do projeto, geralmente, são identificados novos problemas cujas respostas não podem ser ignoradas. Logo, gêneros discursivos são colaborativamente eleitos pelos agentes de letramento (Kleiman, 2006) com o intuito de, mediante sua utilização, resolver ou, ao menos, diminuir tais dificuldades.

A esse aspecto juntam-se outros, que também nos ajudam a compreender essa forma de projetar, entre os quais aqueles expostos por Oliveira, Tinoco e Santos (2014): aprendizagem situada, rede de atividade e de comunicação, desterritorialização dos lugares de aprendizagem, reinvenção do tempo escolar e distribuição de tarefas.

As pesquisadoras ainda acrescentam as mudanças nos papéis assumidos por professores e alunos, os quais passam a ser agentes de letramento. Isso implica dizer que, nos projetos de letramento, a oposição aluno *versus* professor é substituída por uma proposta recíproca favorável à negociação de saberes entre os sujeitos envolvidos nas atividades propostas, de maneira que aprendam uns com os outros.

De acordo com Oliveira, Tinoco e Santos (2014), nesse novo modo de gerar conhecimentos, a responsabilidade e a divisão do trabalho são dirigidas a todos, descentralizando ações, redimensionando papéis e ultrapassando o ensinar e o aprender à medida que se promove a troca de conhecimentos e de responsabilidades.

Contudo, a principal ênfase está na "construção identitária do leitor-escrevente-cidadão-eleitor-participante" (Oliveira; Tinoco; Santos, 2014, p. 48).

A parceria entre professor e aluno os torna agentes na construção de seu conhecimento ao passo que refletem sobre suas ações. Logo, aprender está vinculado à necessidade real, a uma prática social, na qual a aprendizagem é (re)construída e (re)contextualizada em processo dialético e não como um conteúdo a ser transmitido.

Desse modo, percebe-se o interesse não só em (re)aproximar a escola da sociedade, mas, também, em ressignificar e redimensionar o papel do docente, do discente e da instituição escolar, repensando a prática de leitura e escrita bem como a formação crítica e reflexiva do indivíduo, como afirmam Oliveira, Tinoco e Santos (2014):

Pensar sobre o trabalho com projetos de letramento na escola significa não apenas problematizar a função dessa instituição no contexto de uma nova era, bem como refletir sobre os modos de atribuir sentido às práticas de leitura e escrita efetivadas nas situações de ensino-aprendizagem de língua materna. [...]o objetivo maior desses projetos é promover uma reaproximação entre os saberes linguísticos e os modos de apropriação 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 (Oliveira; Tinoco; Santos, 2014, p. 57- 58).

Nesse viés, o objetivo de aproximar saberes linguísticos e os saberes necessários para que os alunos exerçam a cidadania, requer, necessariamente, a ruptura com o ensino de linguagem tradicional, a fragmentação dos conteúdos de linguagem em determinados currículos, o protagonismo exclusivo do professor, o ensino centrado nos conteúdos gramaticais e as avaliações voltadas exclusivamente para o processo de assimilação da informação gramatical oferecido nas aulas de língua portuguesa (Oliveira; Tinoco; Santos, 2014). Trabalhar na perspectiva dos projetos de letramento requer que a linguagem exerça, por outro lado, variadas funções,

a) didática – necessidade de se procurar informações e recursos 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: autonomia, igualdade, responsabilidade, liberdade; 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 (Oliveira; Tinoco; Santos, 2014, p. 58).

Esses procedimentos que fundamentam a atuação em projetos têm como objetivo a mudança de consciência, a convicção de que o conhecimento e a habilidade nas práticas linguísticas possibilitam às pessoas combater as desigualdades sociais e os mecanismos de controle. Assim, os projetos de letramento podem se tornam ferramentas poderosas nas mãos do professor; são estratégias pedagógicas que fortalecem o trabalho docente e, por que não dizer, uma transfiguração esperançosa para a melhoria e transformação do processo de ensino/aprendizagem.

### 3.1 PERCURSO HISTÓRICO E CARACTERÍSTICAS DOS PROJETOS DE LETRAMENTOS

Na perspectiva dos estudos de Oliveira, Tinoco e Santos (2014), Martin Heidegger (1889-1976), um dos maiores filósofos existencialistas do século XX, e Jean-Paul Charles Sartre (1905-1980), também filósofo existencialista, defendem que o pressuposto de que projetar é algo inerente à natureza humana, desta forma, assumindo atitudes, traçando nossos objetivos e projetando a vida. Nesse sentido, a ideia de projetos está relacionada à de ação, pois agimos mediante projetos e não podemos deixar de fazê-los durante nossa vida, uma vez que são os projetos que nos impulsionam a alcançar metas e buscar realizações pessoais e/ou coletivos.

No século XX, na esfera educacional, os teóricos John Dewey (1859-1952) e William Kilpatrick (1871-1965), refletindo em novas alternativas para o processo de ensino e aprendizagem, e no interesse de efetivar a relação entre a escola e a vida fora dela, relacionaram a aprendizagem aos conceitos de motivação e significado, relacionando-a a conhecimentos prévios. "Nesse sentido, educar era um processo inerente à vida e não uma preparação para ela. Aprender vinculando escola e vida contribui, assim, para a reorganização da própria vida e, conseqüentemente, da própria escola" (Oliveira; Tinoco; Santos, 2014, p. 68).

De acordo com as autoras, na década de 1930, com a sistemática aplicada por Kilpatrick, a concepção de projeto em sala de aula implicava o método. Nesse sentido,

o professor Fernando Sáinz, vinculado à Escola Nova<sup>2</sup>, assegura o uso de projetos como alternativa de reformulação pedagógica que não se realiza por imposição aos professores ou à escola. Dessa forma, cada professor faz reflexões sobre sua prática pedagógica desenvolvida em sala de aula e, a partir disso, aplica possíveis mudanças no currículo oficial, possibilitando à comunidade escolar, o tempo, o espaço, os recursos disponíveis, favorecendo, então, a opção por se trabalhar com projetos. Essa perspectiva traz contribuições às novas teorias de ensino na tomada de situação-problema como ponto de partida e favorece o vínculo entre escola e a comunidade no processo de aprendizagem.

Na mesma década, no Brasil, Anísio Spinola Teixeira (1900-1971) lidera, juntamente com Fernando de Azevedo (1894-1974), Lourenço Filho (1897-1970) e outros, um movimento que busca democratizar e expandir a educação na rede pública, trazendo como documento o *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova* (1932), no qual se percebe nitidamente influências de Dewey. Essa época foi propícia à "fomentação das ideias de educação como um direito de todos" (Oliveira; Tinoco; Santos, 2014. p. 72).

Nas décadas dos anos de 1940 a 1960, nos Estados Unidos e na França, destacam-se as significativas influências dos psicólogos da educação Jerome Bruner (1915-2000) e David Paul Ausubel (1918-2008) e do pedagogo Célestin Freinet (1896-1966) às novas perspectivas de ensino, contrapondo-se ao estilo tradicional e elitista.

De acordo com Oliveira, Tinoco e Santos (2014), a teoria de ensino de Bruner propõe reorganizar o ensino a partir dos conceitos-chave relacionando temas, utilizando um currículo em espiral, que implica a retomada de conteúdos importantes e a verticalização da compreensão. Ainda nessa perspectiva, Ausubel se opõe à ideia de aprendizado de máquina e defende o aprendizado baseado no conhecimento prévio dos alunos. Nesse contexto, também se destacam as ideias de Freinet, que vê o processo de ensino e aprendizagem como ativo e centrado no aluno, para o qual os professores devem sempre pensar em materiais didáticos, estratégias (principalmente as lúdicas), locais e condições de aprendizagem e ensino de forma coletiva e situada.

---

<sup>2</sup> A Escola Nova foi um movimento que propôs mudanças nas práticas de ensino, desenvolveu-se mundialmente a partir do princípio de que o aluno é o centro do processo de conhecimento e, por isso, deve assumir a agência que lhe é própria ("aprender fazendo"). Os adeptos da Escola Nova defendem que, para garantir a aprendizagem ativa, os professores precisam estar atentos aos interesses dos alunos e não se limitar ao intelecto, uma vez que as atividades sensório-motoras repercutem positivamente nas operações mentais (Aranha, 1989).

Nessa mesma época, no Brasil, Paulo Freire (1921-1997) desenvolveu um método de alfabetização de adultos, em que pretendia despertar, principalmente, a consciência política. Nesse sentido, Freire teve contato prévio com os participantes, estudando suas realidades, as histórias de vidas e o contexto em que os aprendizes estavam inseridos. O método freiriano de alfabetização dos adultos era estimulado mediante a discussão de suas experiências de vida entre si, através de palavras presentes na realidade dos alunos, que são decodificadas para a aquisição da palavra escrita e da compreensão do mundo.

Nos anos das décadas de 1960 e 1970, a ressignificação das práticas escolares passou a ter contribuições de outros autores. Entre eles, o professor-pesquisador Lawrence Stenhouse (1926-1982) que defende um currículo interdisciplinar, com diferentes conceitos-chaves articulados a um tema, estimulando a pesquisa na educação básica, além de acreditar que todo educador deveria transformar a sala de aula em laboratório, lançando mão de estratégias diversas até obter as melhores soluções para assegurar a aprendizagem. Desse modo, o referido autor argumenta que, através de reflexão diária sobre sua própria prática pedagógica, levaria os professores a redimensioná-la constantemente.

Em decorrência das pesquisas sobre educação e com princípios baseados na psicologia, na década de 1980, surgem a visão construtivista da aprendizagem e a ideia de conhecimento prévio, ambos considerados importantes para a construção do saber. Ademais, destacam-se também as contribuições da pesquisa sociocultural, que enfatizou a participação, a interação e a importância da comunidade, como elementos favoráveis à aprendizagem.

Conforme Oliveira, Tinoco e Santos (2014), esse percurso histórico influenciou diferentes profissionais a repensar a escola no sentido de esta poder oferecer uma aprendizagem mais significativa aos seus alunos, colocando o trabalho com projetos no centro das discussões nos contextos de ensino.

Então, no final do século passado, quando os princípios do modelo de ensino espanhol foram adotados com a implementação da Lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e com os Parâmetros do Curriculares Nacionais (1997), o termo projeto voltou com forte circulação no sistema educacional brasileiro.

Nesse contexto de reestruturação curricular, o pesquisador espanhol César Coll, com base em Piaget, Vygotsky, Ausubel e Bruner (1997), foi um influenciador no desenvolvimento dessa proposta curricular baseada na interação entre pedagogia e

psicologia. Assim, os PCN incorporaram ainda mais a "pedagogia dos projetos escolares", também sob influência de Fernando Hernández, educador espanhol, conhecido por sua proposta de reorganização do currículo por projetos.

Na perspectiva de Oliveira, Tinoco e Santos (2014), Hernández defende a relação entre vida e sociedade, dos meios com os fins, teoria e prática. Sua principal proposição é que o professor deixe o papel de "transmissor de conteúdo" para ser um pesquisador e o aluno, por sua vez, se torne sujeito do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, os próprios alunos participam do processo de criação, buscando respostas e soluções. Cabe ressaltar que a orientação teórico-metodológica da educadora francesa Josette Jolibert (1994) também serve como ponto de referência dos nossos PCN.

Atuando, portanto, na mesma época, as proposições dos dois educadores apresentam aproximações e distanciamentos. Segundo Oliveira, Tinoco e Santos (2014):

Ambos compartilham alguns pressupostos, tais como: o de que o trabalho com projetos possibilita uma aprendizagem mais significativa do que a gerada a partir de uma concepção tradicional de ensino, o de que deve haver flexibilidade em relação ao tempo destinado a cada projeto e o de que o aluno deve ter uma participação ativa em seu processo de aprendizagem (Oliveira; Tinoco; Santos, 2014, p. 80).

De acordo com Oliveira, Tinoco e Santos (2014), em Hernández, encontramos uma maior influência dos conceitos de Dewey, enquanto em Jolibert é evidente a influência dos princípios pedagógicos de Célestin Freinet, sendo o ponto de vista de Jolibert (1994), a aprendizagem é a construção de conhecimentos integrados às práticas vivida. Nesse sentido Jolibert distingue três tipos de projetos: projetos relacionados à vida cotidiana, projetos-empreendimentos e projetos de aprendizagem. Esses tipos de projeto enfatizam a produção de textos de diferentes gêneros discursivos com respostas a situações comunicativas claramente definidas e explícitas para os alunos.

Ainda segundo as autoras, é o educador espanhol Hernández que descreve um currículo no qual professores e alunos se reúnem em torno do problema que pretendem resolver, trabalhando para objetivos específicos, respondendo às perguntas iniciais e as que surgem durante as atividades propostas no projeto. Nesse sentido, fica claro que Hernández atribui mais importância ao contexto de



aprendizagem e, portanto, enfatiza a aprendizagem situada.

A aprendizagem situada utiliza materiais de aprendizagem no contexto em que o conhecimento é de fato usado e aplicado. É, geralmente, associado ao aprendizado social e, embora originalmente pensado para estar associado ao ensino de adultos, algumas dessas práticas também foram aplicadas à educação de jovens. A aprendizagem situada é frequentemente relacionada à ideia de aprendizagem em contextos reais, não apenas em sala de aula. Esse tipo de aprendizado cria grupos de ação nos quais os participantes aprendem e constroem significado uns com os outros por meio de processos ativos que incumbem contexto e propósito ao que é aprendido.

O objetivo das propostas dos pesquisadores elencados nessa discussão continua sendo replicado pela escola, pois trabalhar com projetos permite redimensionar o que deve ser ensinado, revendo a relação professor-aluno e a organização do tempo e do espaço de aprendizagem. Ademais, sobre as concepções de projeto, é possível observar a diversidade de denominações a ele atribuído, levando em consideração os diferentes contextos históricos e as diferentes áreas do conhecimento.

Oliveira, Tinoco e Santos (2014) ainda distinguem projetos temáticos e Projetos de letramento. Os projetos temáticos, mais comuns nas escolas, estão relacionados a temas e são planejados no calendário escolar, geralmente como algo previamente determinado aos alunos, e que muitas vezes não atende aos seus interesses e se limita ao espaço da escola. Por outro lado, nos Projetos de letramento a temática é apenas um dos elementos a serem considerados, como aponta Oliveira (2008, p. 104),

[...] um projeto de letramento apresenta-se não somente como um modo de representação do mundo, mas com uma forma mediante a qual as pessoas exercem controle sobre a vida e atribuem sentidos não só ao que fazem, mas a si mesmas. Através dele, é possível ver atribuições de agência processos discursivos e identitários e histórias de aprendizagem (Oliveira, 2008, p. 104).

Nesse sentido, esses projetos se configuram posicionamento político-pedagógico, com uma visão de escola aberta à mobilização social, intersubjetividade, dialogismo e reflexividade, permitindo o uso social da leitura e da escrita. Essa alternativa se compromete a dar prioridade à inclusão, ao engajamento social e à redefinição da identidade do professor e do aluno, enfatizando o quanto isso é

importante para o desenvolvimento profissional do docente e para a ressignificação das práticas de leitura e escrita no ambiente escolar. Essas características tão diferentes são necessárias para a (re)construção do sentido da escola, pois aproximam o contexto escolar do contexto social, respeitando a diversidade e a pluralidade cultural dessa sociedade.

Nessa mesma direção, Oliveira (2016, p. 298-299) afirma:

A prática com os projetos de letramento tem evidenciado que se ensina e se aprende melhor quando se compreende a forma de organização da situação comunicativa e os elementos dela constitutivos. Significa dizer que quando o aluno participa de eventos de letramento socialmente situados e com objetivos claramente definidos, ele se posiciona como dono do seu dizer e da sua história de vida (Oliveira, 2016, p. 298-299).

Nessa perspectiva, as práticas de letramento, tanto na escola quanto fora dela, são essenciais, uma vez que a leitura e a escrita são ferramentas tangíveis para a formação de ações, identidades e narrativas de aprendizado (Oliveira, 2008). Essas práticas não se limitam à relação de compartilhamento entre aluno e professor, podendo circular socialmente em áreas onde sua presença seja relevante, levando em conta os objetivos da atividade. Além disso, alunos, professores e comunidade assumem novos papéis, considerando as necessidades durante a execução do projeto.

Partindo da resolução de problemas da vida do aluno, esses projetos têm como base o currículo dinâmico (Oliveira, 2010), pois certas problemáticas podem evocar temas situados e gêneros discursivos diferenciados para serem lidos e/ou produzidos de acordo com suas funções sociais, requeridas nas ações. Assim, os projetos de letramento têm uma preocupação sócio-histórica, visando a discussão de situações que surgem das necessidades imediatas dos alunos através do uso de práticas de letramento.

Segundo as autoras Oliveira; Tinoco; Santos (2014); Santos (2020), os projetos de letramento ocorrem a partir de alguns princípios:

Figura 2 – Princípios dos projetos de letramento



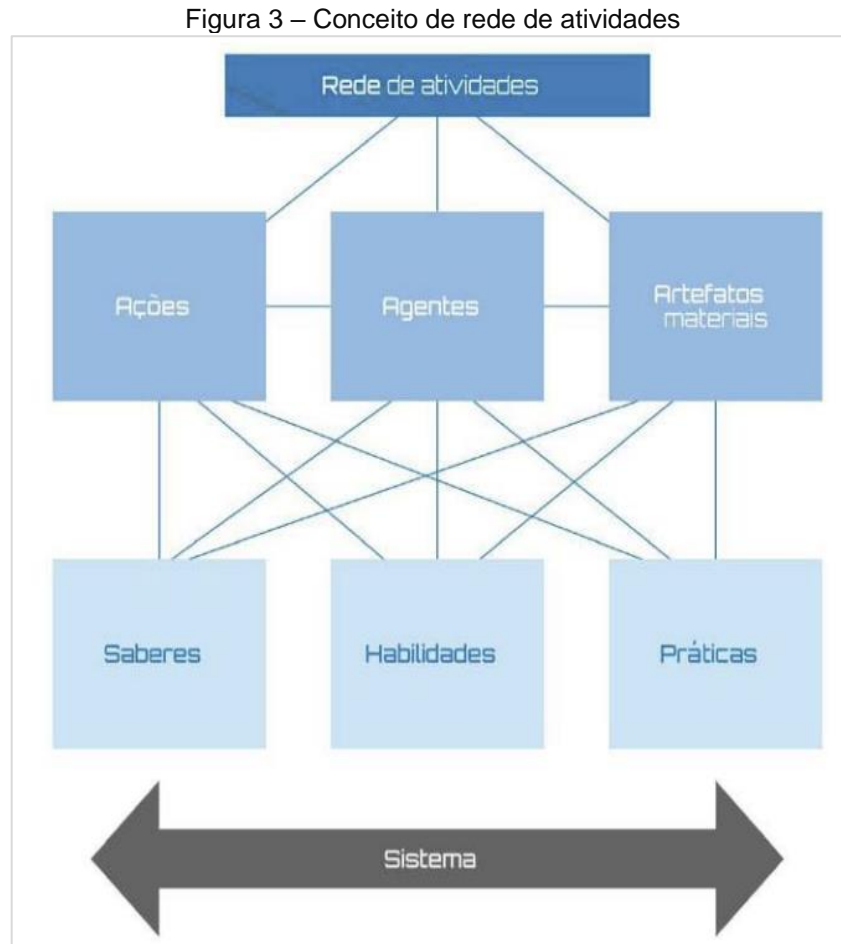
Fonte: Adaptado de Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 50-55), Santos (2020, p. 62)

A *aprendizagem situada*, nos projetos de letramento implica a compreensão de que, em cada contexto específico no qual se construa um projeto, demandas e culturas particulares estarão em evidência, o que sugere diferentes conteúdos, textos e atividades contextualizados, considerando os aspectos que o circundam.

Essa aprendizagem é considerada situada também por levar em conta do *ensino orientado para a resolução de problemas*, visto que o fator organizador da ação educativa é a pauta definida coletivamente pelos sujeitos envolvidos pela prática (alunos, professores, comunidade em geral), sendo, portanto, uma demanda desses sujeitos. Isso significa que o tema e os conteúdos do período de execução do projeto não são definidos previamente pelo professor, sendo delineados conjuntamente. Isso implica dizer que ainda que dois projetos de letramento tenham a mesma temática e ocorram em contextos diferentes, é certo que o caminho (eventos de letramento, produção de gêneros discursivos etc.) para a resolução da problemática será distinto.

Assim, a *rede de atividades* é organizada em um sistema de ações operacionalizadas pelos sujeitos envolvidos na prática, que mobilizam uma multiplicidade de saberes e de habilidades. De acordo com Silva, Matêncio (2009), o

conceito de rede de atividades se liga à tessitura entre ações, agentes e artefatos materiais. O diagrama abaixo conecta essas informações:



Fonte: Silva e Matêncio (2009, p. 63).

Trabalhar com ações de variadas ordens implica a noção de *desterritorialização*<sup>3</sup> dos lugares de aprendizagem, um entendimento de que a sala de aula não é o único espaço onde o conhecimento pode ser compartilhado. É reconhecido que espaços comunitários, como bibliotecas, igrejas, praças e ruas, oferecem uma rica diversidade cultural e conhecimentos do mundo que são valiosos para os alunos e, assim, nos projetos de letramento, ocorre o uso desses (e de outros) locais, quando relevantes à problemática em foco. Além disso, a relação entre a escola e o território que a circunda merece atenção. Entretanto, destacamos que não é nosso interesse descaracterizar a sala de aula como espaço de aprendizagem.

<sup>3</sup> A forma como utilizamos um determinado espaço define um território, que por sua vez é uma construção humana. Desse modo, a territorialidade estaria imbricada de questões políticas, culturais, econômicas e naturalistas, e os processos desterritorializadores são movimentos que vão de encontro a essas estruturas de poder, promovendo mudanças nesses usos (Haesbaert, 2004).

Outro princípio que deve ser considerado neste novo enfoque é o tempo. A duração de uma aula de uma disciplina como Língua Portuguesa, geralmente três horas por semana em um turno específico, pode não ser suficiente para realizar algumas das atividades planejadas em um projeto de letramento, seja devido à disponibilidade de colaboradores ou ao tempo necessário para sua realização. Portanto, *o tempo escolar reinventado* é mais uma característica desses projetos, sugerindo que a flexibilidade na organização do tempo é necessária para viabilizar as atividades. Essa flexibilidade também se reflete nos papéis atribuídos aos colaboradores dos projetos, partindo da *distribuição de tarefas*, os envolvidos nessa prática social agem conforme suas competências, assumindo e compartilhando responsabilidades que estão no cerne da atividade realizada. Embora possam se dedicar a apenas uma tarefa específica neste processo, os alunos têm a responsabilidade direta pelas práticas de letramento a serem realizadas. Portanto, são os usos da linguagem que circulam na execução do projeto.

Neste contexto, o professor deve se posicionar como *agente de letramento*, “um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições” (Kleiman, 2006, p. 8). Desta forma, o professor se constitui como colaborador desse processo, para o qual todos participantes atuam ativamente.

É necessário que haja a inserção da escola num *sistema de redes de comunicação* e informação para que as produções de seus alunos circulem socialmente. Isso significa usar a televisão, o jornalismo, canais públicos de representantes políticos, as redes sociais, entre outras mídias, como meios de socializar as práticas de letramento dos educandos, com o propósito de alcançar a transformação por meio dos projetos.

Nesse sentido, consideramos os projetos de letramento como dispositivo didático para a ressignificação das práticas de leitura e escrita, proposto nesta dissertação. Especificamente no contexto comunitário, esses projetos possuem como foco as necessidades dos envolvidos e da localidade.

### 3.2 IDENTIDADE E INTERAÇÃO

A relação entre identidade e letramento pode ser vista de várias maneiras. Por exemplo, os graus de letramento a que os sujeitos têm acesso ou desenvolvem podem produzir divisões sociais. Além disso, a identidade pessoal pode ser influenciada pelas práticas de letramento e os discursos de identidade que configuram as práticas de leitura e escrita operam sob o signo da competência/incompetência, acarretando modos de produção subjetiva que remetem à individualização e culpabilização pelas dificuldades com a escrita.

Nesse sentido, o conceito de identidade que será discutido está ancorado na perspectiva socioconstrucionista a partir de Hall (2006), em que as identidades não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação. As identidades são uma prática de construção intrinsecamente conectada aos processos linguísticos e comunicacionais, em que se preenche o espaço entre o "interior e o exterior", ou seja, entre o mundo pessoal e o mundo público. O autor também conceitua "identidades culturais" como aspectos das identidades que surgem de nosso "pertencimento" a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais.

O autor entende que as condições atuais da sociedade estão "fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais" (Hall, 2006, p. 9). Essas transformações modificam as identidades pessoais, influenciando a ideia de sujeito integrado que temos de nós próprios: "Esta perda de sentido de si estável é chamada, algumas vezes, de duplo deslocamento ou descentração do sujeito" (Hall, 2006, p. 9). Tais deslocamentos, que correspondem à descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos, é o que resulta em "crise de identidade".

Segundo Hall (2006), existem três noções distintas de identidade relacionadas às visões do sujeito ao longo da história. A primeira é chamada de identidade do sujeito do Iluminismo, que expressa uma visão individualista do sujeito, caracterizada pela centralização e unificação, e na qual predominam a capacidade de razão e consciência. Entende-se, então, que o sujeito possui um núcleo interior que surge no nascimento e se firma de forma contínua e idêntica ao longo do seu desenvolvimento.

A segunda identidade é a do sujeito sociológico, que leva em conta a complexidade do mundo moderno e reconhece que esse núcleo interior do sujeito se constitui em relação a outras pessoas cujo papel é mediar a cultura. Nessa visão, que

se tornou o conceito clássico de sujeito na sociologia, o sujeito se constitui na interação com a sociedade, em diálogo contínuo com o mundo interior e exterior. O núcleo interno permanece, mas é constituído pelo social ao mesmo tempo em que o constitui. O sujeito é, portanto, individual e social ao mesmo tempo; é uma parte e é tudo.

A terceira noção de identidade é a do sujeito<sup>4</sup> pós-moderno, que não tem uma identidade fixa, essencial ou duradoura, mas é continuamente moldada e transformada, e sofre a influência das formas como é representada ou interpretada através de diferentes sistemas e/ou culturas. O olhar do sujeito assume contornos históricos, e o sujeito se apegua a diferentes identidades em diferentes contextos que costumam ser contraditórios, de modo que suas identificações estão em constante mudança.

Dada a multiplicidade de significados e representações do que é o homem na pós-modernidade, o sujeito é confrontado com uma miríade e múltiplas identidades identificáveis, mas sempre temporárias. Assim, o sujeito pós-moderno é caracterizado pela diferença, impermanência e identidades que permanecem abertas. Embora esta visão do sujeito soe incômoda no que se refere ao seu caráter de incerteza e imprevisibilidade devido ao deslocamento constante, segundo Hall (2006) ela tem propriedades satisfatórias, porque, de certo modo, desestabiliza identidades estáveis do passado.

Nesse sentido, o referido autor aponta mudanças no conceito de identidade, pois identidades modernas são descentradas, isto é, deslocadas e fragmentadas, de forma que não são possíveis conclusões sobre o que é identidade, sendo que é um aspecto complexo que envolve múltiplos fatores.

Para os fins desta pesquisa, é fundamental compreender a identidade como representação do sujeito dentro e fora da sala de aula e sua interação com a leitura e a escrita como práticas sociais.

Moita Lopes (2003) afirma que os objetos sociais são construídos, negociados, reformados, modelados e organizados pelos humanos em seus esforços para dar sentidos aos eventos mundiais. Nessa perspectiva, pretendemos colaborar para a construção da identidade do aluno em sua interação como o Outro, com diversas

---

<sup>4</sup> O sujeito, a partir de agora, será tratado, conforme a concepção de Hall (2006), como uma figura discursiva, modificada a partir da pós-modernidade que a deslocou do centro e desfez a ilusão de homogeneidade e completude.

práticas de linguagem num espaço marcado por diferentes características históricas e sociais.

Para compreender como a identidade é construída, antes de tudo, precisamos entender que ela é relacional, que sua existência depende do outro que está fora dela. Woodward (2000) afirma que novas identidades emergem da relação com outros sujeitos, que, por sua vez, representam outros papéis. Essa construção se dá por meio de diferentes olhares sobre o mundo necessários em estabelecer a diferença como aspecto central dessa relação.

Sendo a identidade do sujeito caracterizada pela diferença, isto é, pelo que não é, ela repousa na existência de referências simbólicas, na representação do que o sujeito tem ou não tem em relação ao outro, que, por sua vez, é ou possui. Os símbolos culturais constituem, assim, um marcador social que define a diferença como uma construção simbólica e social ao mesmo tempo. Nas sociedades contemporâneas, o poder material tem sido foco de conflitos e confrontos marcados pelo que Derrida (1976) (*apud* Woodward, 2000, p. 50) chama de oposição binária (entre ter e não ter). Assim, segundo Woodward (2000), essa diferença é caracterizada pela exclusão, que define esse jogo como uma luta pela confirmação de identidades.

Nesse contexto, insere-se a relação entre professor e aluno caracterizada por diferentes desejos, demandas e ações. Esse jogo de poder é amplificado porque um grupo, apesar de ser maioria (alunos), nem sempre tem a força do outro grupo (professores), que está em minoria. Essa oposição é caracterizada, de um lado, por aquele que sabe e para quem a escrita tem um significado "elitista", o professor. E do outro, está aquele cuja posição de menor prestígio, com restrições, como vimos anteriormente, de acesso à escrita está sujeito às interpelações sociais.

Nessa luta, perde aquele que tem menos "prestígio", que é silenciado pelo discurso<sup>5</sup> da autoridade legitimado pelo saber e representado neste espaço pela figura daquele que tem como tarefa principal educar o Outro.

Moita Lopes (2002) refere-se à figura do professor como aquele que pode controlar as possíveis identidades sociais dos alunos em sala de aula. Dessa forma, os desejos, visões e sonhos que desenvolvem podem ser influenciados diretamente por esses discursos gerados no ambiente escolar.

---

<sup>5</sup> O termo discurso está sendo usado na perspectiva socioconstrucionista, como "formas de construir o mundo e as identidades" (Moita Lopes, 2003, p. 13).



É necessário considerar alguns aspectos inerentes a esse ambiente. Nesse sentido, há interesses em jogo nesta tela difusa permeada por valores e crenças que caracterizam não só cada uma das questões individualmente relacionadas, mas também as instituições que as legitimam coletivamente. Neste caso, a representação política é muito forte, conduzindo, muitas vezes, à distorção nas intenções educativas de uns em detrimento dos interesses de outros. Como afirma Moita Lopes, as práticas de ensino e aprendizagem são espaços em que as identidades sociais moldadas pela cultura, pela instituição e pela história se confrontam (Moita Lopes, 2002).

Segundo Hall (2006), essas identidades são construídas dentro e não fora do discurso. Na perspectiva socioconstrutiva do discurso, é importante compreender que é por meio do discurso que as pessoas agem no mundo, se relacionam e, em última análise, constroem sua identidade. É necessário, portanto, entendê-los a partir dos contextos históricos e culturais em que se constituem. Como já vimos, o professor pode influenciar os sujeitos que participam dos eventos de ensino, que, por sua vez, emergem desse jogo que consiste em características que trazem de outras práticas sociais e as que constituem esse espaço.

Ainda segundo Hall (2006), essas identidades se constroem justamente na diferença e não fora dela. Isso significa que esse sujeito busca identificação no que falta. O poder com que um sujeito (neste caso especial, o professor) se representa define, assim, as posições e assim a reconstrução de identidades sociais. As identidades múltiplas são, portanto, o resultado da interação do sujeito em um contexto particular, onde outros reconhecem como um tipo particular e não outro. Moita Lopes considera que:

Assim, é impossível pensar os discursos sem focar nos sujeitos envolvidos em um contexto de produção: todo discurso provém de alguém que tem suas marcas identitárias específicas que o localizam na vida social e o posicionam no discurso de um modo singular, assim como seus interlocutores (Moita Lopes, 2003, p 19).

Como os estudantes se relacionam com as práticas sociais em sala de aula? Primeiro, é impossível acreditar que esse ambiente, no qual há muitos interesses e demandas, permita a confluência de sujeitos homogêneos em busca de um objetivo comum quando diferentes traços culturais se entrelaçam nessa teia que os envolve, que, por sua vez se sobrepõem às intenções educativas da instituição escolar e do sistema que a complementa. Esse sistema é intrinsecamente revestido de valores,

crenças e interesses necessários para legitimar o papel social de determinada instituição, de modo que possa garantir o respeito às diferenças no desenvolvimento das ações desses sujeitos.

Em segundo lugar, é preciso considerar o papel que o professor assume nesses espaços e, conseqüentemente, sua representação simbólica perante o aluno, sua encarnação na figura do professor, aquele que detém o conhecimento, muitas vezes, como arma de manipulação, imposição de conhecimento e comportamento disciplinar. Para isso, utiliza um discurso permeado pelo poder que a escola lhe confere por meio de uma linguagem que o distancia do aluno. Nesse sentido, segundo Moita Lopes (2002), como vimos anteriormente, o professor pode controlar as possíveis identidades sociais que os alunos desempenham em sala de aula num jogo que oscila entre o saber e o poder.

Em terceiro lugar, esse jogo interativo trata de confirmar as posições de professores e alunos. Segundo Oliveira (1999), esses lugares se posicionam por meio de seus respectivos discursos, que reproduzem a estrutura social que os cerca. Dessa forma, esses sujeitos assumem seu papel um diante do outro na interação, o professor é o intermediário entre a instituição escolar e o aluno ou entre o livro didático e o aluno, sempre em uma posição central que lhe dá esse poder. E quando esses sujeitos se engajam discursivamente, constroem sua identidade. Assim, a interação é possível graças ao uso da linguagem e seu valor dialógico (Bakhtin, 2003).

Quando usamos a linguagem, o fazemos levando em consideração a história social de nosso interlocutor. Por meio dessa interação, o professor, investido de sua autoridade, sempre tem algo a dizer ao aluno, e este, por sua vez, escuta. Portanto, as relações sociais se manifestam ou (re)produzem na interação (Moita Lopes, 2002).

Trazendo para esse espaço o conceito de interação, concordamos com Matêncio (2002), quando afirma que as situações concretas de fala ou a interação verbal são eventos marcados de interação entre o texto e o leitor ou entre o autor, o texto e o leitor. Para ela, como parte do objetivo de compreender a relação social feita nas práticas de leitura em sala de aula, agregaríamos, também, a interação entre o autor, o texto, o professor e o aluno.

Segundo Matêncio (2002), na divulgação das falas nesses eventos, a posição do professor é sempre a de intermediário entre a instituição escolar e o aluno, ou entre o autor do texto e o aluno. Nesses espaços interativos, portanto, são construídas as identidades dos sujeitos envolvidos nessas práticas.

Considerando os conceitos já delineados no curso de nossa pesquisa, tanto de identidade quanto de letramento, à luz dos teóricos citados, convém explicitar que as identidades de letramento seriam, então, as possibilidades que o sujeito teria de, no contato com a escrita, nas suas mais diversas modalidades, apropriar-se de procedimentos de leitura no sentido mais amplo com o objetivo de aproximar-se, cada vez mais, do mundo letrado e de suas diversas práticas.

Cabe ressaltar, também, como princípio orientador deste trabalho, a definição de identidades de letramento não como entidade fixa, imutável, mas como um conjunto de modos de ser, agir e interagir, através da escrita, capaz de permitir ao sujeito atuar como privilegiado intérprete e produtor de sentidos no mundo que o cerca.

O que estamos discutindo é o fato de a escola estar ou não conseguindo, através de suas concepções de ensino, desenvolver estratégias capazes de preparar seus alunos para, em contextos sociais reais, usar a escrita como forma de expressão, comunicação e interação. Isso significa criar possibilidades de uso efetivo da língua escrita para que eles possam, realmente, inserir-se no mundo letrado, sendo capazes de desfrutar, com igualdade dos bens culturais que socialmente circulam em torno da escrita, embora saibamos que nem todos têm acesso a eles em função, exatamente, da falta de conhecimento mais profundo da escrita.

Destarte, o papel do professor de língua portuguesa seria de fundamental importância no sentido de criar situações através das práticas de leitura para que seus alunos sejam capazes de desenvolver estratégias em torno dos usos possíveis da escrita em contextos sociais reais. Os projetos de letramento podem favorecer essa relação entre linguagem, sujeitos, identidades e práticas sociais.

## **4 METODOLOGIA**

Este capítulo tem por objetivo apresentar o detalhamento das escolhas metodológicas percorridas para a efetivação da pesquisa, que utiliza como recurso didático a prática de Projetos de Letramento. Ressaltamos que os Projetos de Letramentos privilegiam as dificuldades reais dos alunos, partindo de situações-problemas de seu contexto. As ações visam desenvolver práticas de letramento que enfatizem a leitura e a escrita, voltadas à prática social, em que se pretende “atingir algum outro fim” (Kleiman, 2000, p. 238). Além do Projeto de Letramento, focalizaremos o campo de estudo, a natureza, os objetivos, a abordagem, os procedimentos e o contexto desta investigação.

### **4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA**

Serão descritas nas subseções as características da pesquisa, apresentando campo de estudo, a natureza, objetivos, abordagem e os procedimentos deste estudo.

#### **4.1.1 Campo de estudo**

A Linguística Aplicada (LA) investiga a linguagem em todos os contextos reais em que ela se apresenta. A linguagem permeia todas as interações sociais do indivíduo, está inserida nas construções individuais, está nos textos que circulam em contextos reais e nas leituras de mundo que construímos. Pela linguagem é que se constitui a realidade, de forma que o indivíduo se constitui social e historicamente.

No Brasil, são apresentadas algumas linhas de investigação dessa área: ensino e aprendizagem de disciplinas do currículo escolar, letramento, linguagem em diversos contextos institucionais, estudos sobre sujeito, práticas de linguagem, identidade, ideologia, relações de poder, análise do discurso, entre outras (Pereira; Roca, 2015).

No que concerne à LA, como área preocupada com a linguagem na prática, pode-se elucidar que a construção de aprendizagens sobre saberes locais, a partir de práticas e eventos de letramento, mostra-se como um estudo relevante para as demandas atuais do campo, pois chama a atenção para uma problemática de natureza situada, que envolve os usos da linguagem relacionando-a à escola, à família

e à comunidade. Assim, o estudo das práticas de letramento e a desterritorialização dos lugares de aprendizagem inserem-se nas preocupações acadêmicas mais recentes da área, em uma perspectiva crítica (Moita Lopes, 2008).

Ao desenvolvermos a construção de ações de fortalecimento e legitimação do letramento em contexto escolar e extraescolar, extrapolamos a noção de sala de aula como espaço único de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, o ensinar e o aprender leitura e escrita partem de atividades sociais e possuem caráter político, ultrapassando fronteiras e mobilizando, para isso, saberes da vida social.

Desse modo, considera-se pertinente investigar a forma como o conhecimento sobre a língua usada em contextos sociais reais pode impactar e proporcionar mudanças na vida dos educandos e nas práticas de letramento desenvolvidas no contexto escolar. Por isso, entre outras, delimita-se, como campo de estudo, a LA, concebendo-a em uma abordagem crítica.

#### **4.1.2 Natureza**

Quanto à finalidade, a pesquisa será de natureza aplicada, pois se concentra em torno dos problemas presentes nas atividades das instituições, organizações, grupos ou atores sociais. Está empenhada na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções (Thiollent, 2009). Assim, realizaremos um projeto de letramento no 9º ano em uma escola da zona ribeirinha de Manaus-AM, propondo soluções aos problemas detectados no que concerne à leitura e à escrita no contexto social dos estudantes.

#### **4.1.3 Objetivos**

A pesquisa descritiva tem como objetivo compreender a realidade estudada, analisando suas características e identificando os problemas existentes. Além disso, busca descrever minuciosamente como esses fatos e/ou fenômenos se apresentam. Portanto, propõe recomendações ou soluções com base nas observações feitas durante o estudo.

Para Oliveira (2008), a pesquisa descritiva é abrangente e permite uma análise do problema pesquisado em relação aos aspectos sociais, econômicos, políticos, entre outros. Além disso, é, também, utilizada para a compreensão de diferentes

comportamentos, transformações, fatores e elementos que influenciam determinado fenômeno.

Uma pesquisa descritiva exige que o planejamento quanto à definição de métodos e técnicas para a coleta e análise de dados seja rigoroso. Nesse tipo de pesquisa, é recomendado que sejam utilizadas informações de estudos exploratórios.

Por isso, essa pesquisa teve como objetivo analisar as implicações de um projeto de letramento em aulas de língua portuguesa para o desenvolvimento e consolidação das habilidades de leitura e escrita de diferentes gêneros textuais a partir de situações reais de linguagem. Com vistas a esse propósito, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: a) discutir o potencial dos projetos de letramento para o ensino de língua portuguesa; b) promover eventos e práticas de letramento que favoreçam a articulação entre escola e comunidade por meio da linguagem; c) estabelecer articulação entre os saberes locais e os saberes escolares por meio das práticas de letramento mobilizadas, a fim de consolidar a identidade dos alunos-agentes.

#### **4.1.4 Abordagem**

A presente pesquisa será de cunho qualitativo, a qual utilizará diferentes técnicas de pesquisa para a reflexão e análise da compreensão detalhada do objeto de estudo. Oliveira (2008, p. 60) caracteriza a pesquisa qualitativa como “um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ato social e fenômeno da realidade”.

Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. Seguindo essa linha de raciocínio, Vieira e Zouain (2005) afirmam que a pesquisa qualitativa atribui importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles. Nesse sentido, esse tipo de pesquisa preza pela descrição detalhada dos fenômenos e dos elementos que o envolvem, sendo que as principais formas de se realizar pesquisas qualitativas são por meio da abordagem documental, bibliográfica, etnográfica, de pesquisa de campo, de pesquisa-ação e de estudo de caso. Focaremos a terceira delas no próximo tópico, considerando sua articulação

com a LA, especialmente em uma perspectiva crítica e problematizadora (Pennycook, 2006).

Diante disso, optamos por uma abordagem qualitativa voltada para um Projeto de Letramento desenvolvido em uma turma do 9º ano do ensino fundamental. No projeto, nos eventos e práticas de leitura e de escrita construídos pelos participantes da pesquisa (estudantes e professora), demonstram-se as características do ensino de língua escrita e o papel dos gêneros discursivos nesse contexto de ensino em que esses agentes de letramento criam suas ações e atribuição de valores, direcionando sua atenção ao contexto situado de estudo e ao caráter interpretativo a ele relacionado.

Também compreendemos que a abordagem qualitativa deve ser conduzida com a flexibilidade e a sensibilidade necessárias às situações nas quais a pesquisa ocorre na busca por acolhermos a natureza fluida e situada do processo. Por outro lado, entendemos também que essa característica não nos exime do cuidado que devemos ter com os procedimentos metodológicos adotados, requerendo-nos a sistematicidade e o rigor científico que são a base da pesquisa na tentativa de assegurarmos a coerência nas etapas de geração, de seleção e de análise dos dados, de modo que sejam alcançados os objetivos traçados.

Assim, neste trabalho, a professora-pesquisadora não observa a prática de outro professor, mas a própria, fazendo parte da pesquisa junto com seus alunos, com vistas a ressignificar as aulas de Língua Portuguesa e mudar a realidade social em que estão inseridos.

#### **4.1.5 Procedimentos**

A pesquisa será realizada em uma turma em que a pesquisadora é professora regente de língua portuguesa, e para sua aplicação no contexto escolar procura amparo nos pressupostos da Etnografia, com o objetivo de fazer um estudo de cunho etnográfico. Com base no entendimento de Lucena (2015), um dos aspectos principais da Etnografia é a democratização das formas de produção do conhecimento. Esse é o ponto principal da pesquisa, pois tem o objetivo de “trazer à tona realidades e práticas situadas de linguagem pouco valorizadas em relação a discursos hegemônicos” (Lucena, 2015, p. 79).

Nesse sentido, esse tipo de estudo aporta contribuições de distintas áreas de conhecimento e revela “desigualdades e resistências, tensões e modos de vida, por vezes negligenciados” (Lucena, 2015, p. 79).

Outra característica importante desse tipo de pesquisa é a busca pelos significados dos pontos de vista dos participantes em contextos específicos de uso da linguagem. A autora enfatiza que, na pesquisa de cunho etnográfico, mais que encontrar os dados, o pesquisador participa da criação desses dados numa relação dialógica com os/as participantes.

Da maneira que expõe Lucena (2015), essa relação entre o estudo etnográfico e a linguística aplicada traz à tona “a relevância do contexto sócio-histórico para a produção do conhecimento sobre a pedagogia de línguas da perspectiva daqueles que protagonizam as ações em contextos educacionais diversos” (Lucena, 2015, p. 90).

Blommaert e Jie (2010) também criticam que, no campo da linguagem, a Etnografia tem sido tratada como uma técnica e como pressuposto acerca do que pode ser dito a respeito do contexto. Nesse sentido, a linguagem é separada do seu contexto de uso por considerar que a linguagem é o objeto de estudo da Linguística, da Análise do discurso etc. Conforme esses estudiosos, nesse entendimento sobre o que é a Etnografia, esta área de estudo fica reduzida ao trabalho de descrição que é realizado no campo, à captura de fatos e experiências sob o rótulo de contexto, mas que, em muitas vezes, é pouco contextualizado. Em contrapartida, Blommaert e Jie (2010) defendem que

Etnografia pode bem ser vista como um programa intelectual muito mais cheio de riquezas do que apenas uma questão de descrição. A Etnografia, vamos argumentar, envolve uma perspectiva sobre a linguagem e a comunicação, incluindo uma ontologia e uma epistemologia, ambas as quais são significantes para o estudo da linguagem na sociedade, ou melhor, da linguagem, bem como da sociedade. Curiosamente, este ponto de vista programático da etnografia emerge de vozes críticas de dentro da própria etnografia (Blommaert; Jie, 2010, p. 5).

Nesse sentido, a Etnografia é vista como uma intensa atividade intelectual que compreende tanto o estudo de pessoas quanto um estudo epistêmico, sob o prisma da relação entre linguagem e sociedade. Ainda na esteira dessa citação expressa acima, os referidos pesquisadores argumentam que, na perspectiva etnográfica, a linguagem nunca será vista como uma realidade estática. Portanto, não interessam a



estabilização e a reificação de frases ou de expressões realizadas pelos/as participantes. Ademais, a linguagem é compreendida como performances, como ações realizadas por pessoas num processo interativo em ambientes ou contextos sociais situados. Portanto, interessam como objeto da análise as atividades que surgem na escola, mas que fazem parte de todos os ambientes em que os alunos interagem.

Na perspectiva etnográfica, “cada ato de linguagem das pessoas inscreve e marca sua contextualização social e, por isso, oferece padrões para sua interpretação” (Blommaert; Jie, 2010, p. 8). Por isso, não pode haver uma separação entre os fatos e suas interpretações, entre o contexto e as manifestações expressas nesse contexto, num diálogo de significações entre esse contexto e essas manifestações e vice-versa.

Assim, a proposição de cunho etnográfico adotada nesta pesquisa intenciona fazer com que este estudo seja entendido do ponto de vista de uma postura anti-hegemônica, orientação feita por Blommaert e Jie (2010), para quem a Etnografia é uma forma de desafiar visões determinadas não apenas sobre a língua, mas também acerca do capital simbólico das sociedades em geral. Ela é uma forma de nos levar à reflexão sobre as normas e expectativas de funcionamento da linguagem como discursos sociais.

## 4.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Nesta seção será abordado o campo da pesquisa, um breve histórico da comunidade em que a escola está inserida, os participantes e o desenvolvimento da pesquisa que contribuirão para sua execução.

### 4.2.1 Campo da pesquisa

A pesquisa será realizada em uma escola pública de uma comunidade da zona ribeirinha de Manaus-AM. O principal acesso a esta comunidade é por via fluvial, pelo porto principal da Marina do Davi, e por via terrestre, através da BR-174 (estrada que liga Manaus a Boa Vista).

Em relação à população da comunidade, os dados oficiais do último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 apontam a estimativa de um total de 737 pessoas (Teles, 2017; Noda, 2018). Em 2023, em conversa informal

com a agente comunitária do posto de saúde local, fomos informadas de que há, aproximadamente, 835 pessoas e 284 famílias, sem contar os locais de difícil acesso da comunidade.

No que concerne à economia da comunidade, as principais atividades estão alicerçadas na pesca e no plantio. As produções centralizam-se principalmente no plantio de cupuaçu, açaí, pupunha, tucumã, rambutan, biribá e manga.

A comunidade conta com uma escola, um posto de saúde, um laboratório de endemias, um posto policial (fechado), uma associação de moradores. Existem, também, igrejas de várias denominações, uma cooperativa de frutas (desativada), poço artesiano de abastecimento de água para os comunitários, alguns comércios e materiais de construção. Essa comunidade dispõe de energia elétrica (com muitos apagões devido aos temporais), água por meio de poços artesanais na maioria das casas e coleta de lixo, apenas duas vezes por semana.

Os meios de transportes da comunidade mais utilizados em via terrestre são as motocicletas e, em menor proporção, os carros e, por meio fluvial, as rabetas, lanchas e barcos. As atividades de lazer dos comunitários são os jogos de futebol, banhos no rio, pesca e brincadeiras entre os moradores próximos.

A cultura local envolve festas tradicionais, como os festejos de São José, em março, Nossa Senhora de Fátima, em maio, São Francisco em outubro, em junho, que reúne os participantes no centro comunitário da Igreja Católica.

Os moradores que frequentam essas festas ornamentam o local, fazem procissão, bazar e comidas típicas para arrecadação de fundos para a igreja. As danças principais dos festejos são “Quadrilha”, a dança do “Tipiti<sup>6</sup>” ou “dança-do-pau-de-fita” e a dança do “Jacundá<sup>7</sup>”.

---

<sup>6</sup> Dança em círculo, alternando homens e mulheres no qual há um tronco (mastro) no meio do círculo, e nele são amarradas fitas de tecido que são trançadas pelos participantes na hora da dança. As músicas para a dança do Tipiti são tradicionais de quadrilha.

<sup>7</sup> Dança que faz referência a elementos da pesca, o próprio nome da dança é o nome do peixe jacundá. Esta dança também tem seus pares alternados dentro do círculo, homens e mulheres dançam de mãos dadas representando um cerco para o jacundá não fugir, no centro da roda há um casal que representa o jacundá tentando fugir e quem o deixar fugir irá substituí-lo, tornando-se o novo jacundá a tentar fugir do cerco. As músicas para esta dança lembram o carimbó, é cantado por todos e tem o próprio nome de jacundá (Queiroz, 2023).

Figura 4 – Quadrilha Amigos na roça



Fonte: Queiroz (2023, p. 28)

#### 4.2.2. Breve histórico da comunidade

A história da comunidade iniciou-se nos anos de 1970 quando uma família migrante deixou o município de Coari, interior do Estado do Amazonas, rumo à capital Manaus. A princípio fizeram sua morada na Praia da Lua, localizada no Rio Negro, cidade de Manaus. Entretanto, o proprietário não permitiu que se fixassem em suas terras. Então seguiram para a próxima localidade, mas também não conseguiram se estabelecer naquela região. Avançaram um pouco mais no rio e avistaram um local muito bonito, então, resolveram fixar moradia ali. Por volta de 1972, após uma semana naquele local, iniciaram a construção de um modesto barraco, dando início à sua nova vida naquela região.

Diante da preocupação com a educação dos filhos, o chefe da família empenhou-se em buscar escolas nas comunidades vizinhas, porém sem sucesso. Foi então que, cerca de um ano mais tarde, padres locais ofereceram um programa educacional via rádio conhecido como Movimento de Educação de Base (MEB) para complementar os estudos das crianças e adolescentes da região.

Neste mesmo período, o filho mais velho da família, reconhecendo a necessidade de organização comunitária, buscou autorização do proprietário das terras para estabelecer uma comunidade. Com o consentimento do dono das terras, os lotes foram divididos em medidas padrão e disponibilizados para famílias interessadas em estabelecer-se na área, o que rapidamente atraiu novos moradores.

Em 1981, com o crescimento da população, foi erguida uma escola de madeira, posteriormente administrada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para atender às necessidades educacionais de crianças, jovens e adultos da comunidade.

A economia inicial da comunidade girava em torno da fabricação e venda de carvão, utilizando madeira proveniente do desmatamento para a construção de moradias. Posteriormente, os terrenos foram loteados para agricultura, impulsionando a produção de alimentos como goma, farinha, tapioca e tucupi, que eram comercializados na Praia da Ponta Negra, cerca de 25 minutos distante da comunidade; a travessia rio era feita em canoas com motor rabeta<sup>8</sup>.

Ainda em 1981, a comunidade buscou o registro na Federação Comunitária do Estado do Amazonas (FECOAM), assegurando sua legalização. Sob a liderança do genro do primeiro morador, foi fundada a Associação de Moradores da Comunidade, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento local.

#### **4.2.3 Caracterização da escola**

O ambiente escolar assume uma função social, sendo um dos fatores que contribui para o desenvolvimento do estudante. Uma vez que esses espaços possuem um sistema de valores implícitos que podem contribuir, ou não, para a construção de laços afetivos, sentimento de identidade e de pertencimento. Por isso que passamos a descrevê-lo neste momento.

A escola na qual a pesquisa foi desenvolvida atende aos alunos das modalidades de educação infantil, ensino fundamental séries iniciais e séries finais, administrada pela prefeitura de Manaus, junto à SEMED - Manaus, e conta ainda com uma parceria da SEDUC, no período noturno, atendendo a funcionalidade de Mediação por Tecnologia, na modalidade de Ensino Médio (1º ao 3º ano). Sua implantação resulta do ato de criação da Lei nº 1983/88 (Manaus, 43 1988) e reconhecida pelo CME (Conselho Municipal de Educação) sob a Resolução nº 024/89.

A unidade de ensino, lócus da pesquisa, fica localizada na zona rural – ribeirinha, no Rio Negro. A estrutura física desta unidade escolar é composta por 9 salas de aula, 1 sala de direção e secretaria, 1 sala de coordenação pedagógica, 1 sala de professores, 1 biblioteca, 1 quadra poliesportiva, 1 sala de Telecentro, 1 sala

---

<sup>8</sup> Pequeno motor de propulsão que, acoplado na traseira de pequenas embarcações ou barcos, é conduzido manualmente, com a ajuda de um bastão que determina as direções.

de almoxarifado, 1 depósito de merenda escolar, 1 cozinha, 6 banheiros para os educandos, 3 banheiros exclusivos para funcionários e 1 refeitório.

O quadro de pessoal desta escola, no ano de 2024 é composto por 30 funcionários, distribuídos em: 1 gestora, 1 pedagogo, 1 coordenador de Telecentro, 1 auxiliar administrativa, 16 professores, 2 manipuladoras de alimentos, 3 auxiliares de serviços gerais, 2 condutores fluviais, 1 monitora da lancha, 2 motoristas de ônibus e 2 monitores de ônibus.

Atualmente, a unidade de ensino tem 273 alunos matriculados nas modalidades de educação Infantil e ensino Fundamental (séries iniciais e séries finais), nos turnos matutino e vespertino.

#### **4.2.4 Participantes da pesquisa**

Os sujeitos da pesquisa compreendem os alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública da comunidade ribeirinha do município de Manaus - Amazonas. A pesquisa será aplicada em uma turma do referido ano composta por 15 alunos, sendo 9 meninas e 6 meninos. A faixa etária desses alunos está compreendida nas idades de 14 a 16 anos, havendo duas distorções idade-série. O critério de seleção da turma foi o fato de ser uma turma em que a professora-pesquisadora ministra aula.

## **5 PROJETO DE LETRAMENTO: AS VIVÊNCIAS DE UMA COMUNIDADE RIBEIRINHA**

Os projetos de letramento partem de uma problemática de relevância social situada, que possa ser atendida por meio dos usos da linguagem. Enquanto modelos didáticos, eles se firmam como uma alternativa de relacionar vida e escola, levando em conta princípios como: autonomia, liberdade, igualdade e democracia. Além disso, eles se caracterizam como investidas educacionais que pretendem estimular uma aprendizagem voltada para a ação social em prol da mudança de uma dada realidade e promoção da autonomia dos agentes ali inseridos sugerindo a resolução de conflitos.

Partimos do pressuposto de que essa proposta didática pode ser viável para a ressignificação do ensino de língua portuguesa, justificando essa compreensão pelo fato de que os projetos de letramento podem reconfigurar o papel dos professores e dos alunos, modificando o formato da sala de aula e o modo de se compreender e de se ensinar a leitura e a escrita.

Desenvolver um projeto dessa natureza requer um olhar atento tanto dos professores quanto dos alunos para a realidade em que estão inseridos, pois ele tem como ponto de partida um problema que interessa ao grupo. Ademais, deve constituir-se como um objeto de investigação; partir dos conhecimentos prévios dos alunos no sentido de ampliá-los; estar relacionado a uma situação-problema e ser explorado criticamente (Santos, 2012).

Em nosso contexto de sala de aula, optar por esse modelo não foi uma imposição curricular, mas uma forma apropriada que encontramos para ressignificar nossa prática; despertar a agência dos discentes; ampliar as habilidades de leitura e escrita; tecer uma rede de ações que pudessem colaborar com a ressignificação do ensino de língua portuguesa.

Neste capítulo, analisamos as práticas sociais de leitura e escrita, desenvolvidas no projeto de letramento “As Vivências de uma comunidade ribeirinha”. Haja vista a diversidade de aspectos a partir dos quais poderíamos problematizar tais práticas, decidimos nos restringir à sua dimensão sociocultural, dada a utilização da língua para a expressão cidadã pelos alunos desta comunidade.

Inicialmente, dialogamos com a gestão da escola onde o projeto de letramento seria desenvolvido. Além disso, era necessária a autorização. Após esse momento

iniciamos o diálogo com os alunos que participariam do projeto. O momento, aparentemente simples, exigia alguns cuidados. Dadas as características dos projetos de letramento, não levamos ações planejadas, embora tivéssemos algumas em mente, uma vez que as práticas de leitura e escrita seriam mobilizadas mediante a identificação da problemática do lugar onde moram nossos colaboradores.

### 5.1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO

Programa: Mestrado Profissional em Letras

Autora: Yara Suelen Dantas da Silva

Tema: Vivências da comunidade de uma comunidade ribeirinha

Nível de ensino: fundamental anos finais

Série: 9º ano A

Tempo previsto para execução: 3 meses

Início e término do projeto: início dia 24 de abril com encerramento em 30 de julho de 2023.

### 5.2 OBJETIVOS DO PROJETO

O desenvolvimento dessa proposta de letramento busca valorizar a cultura local e histórica de uma comunidade às margens do Rio Negro por meio dos recursos de língua portuguesa desenvolvidos a partir de um projeto de letramento como forma de consolidar suas marcas identitárias e de aprender sobre leitura e escrita. Como objetivos específicos, pretendemos: a) conhecer aspectos sociais e históricos da comunidade onde vivem; b) despertar o senso crítico por meio da percepção da identidade social da comunidade; c) ler e escrever gêneros discursivos com propósitos comunicativos específicos.

### 5.3 PROJETO DE LETRAMENTO

Nesta seção, descrevemos as práticas de letramento do projeto “Vivências de uma comunidade ribeirinha” a partir de “ações”, as quais sintetizamos no quadro abaixo, de modo a facilitar a compreensão do leitor.

Quadro 1 – Planificação das ações do projeto de letramento

<b>Ação</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Cronograma</b>	<b>Lugar</b>	<b>Gêneros discursivos</b>
1- Apresentação do projeto de letramento.	Apresentar o projeto de letramento como uma das práticas de ensino baseada na leitura e escrita como prática social.	Abril	Escola	Apresentação oral
2- Escolha do tema e planificação do projeto de letramento.	Proporcionar um ambiente em que o aluno se sinta agente de seu próprio letramento em todo o processo.	Abril	Escola	Debate
3- Resgate da história da comunidade. Pesquisa junto à comunidade de fotos antigas.	Entrevistar moradores antigos da comunidade para coletarem dados históricos.  Recolher fotos antigas da comunidade em estudo, buscando despertar nos alunos a compreensão da importância da preservação da memória coletiva para a construção da identidade.	Maior	Comunidade	Entrevista  Fotografia
4- Questões históricas	Produzir um relato histórico da comunidade	Maior	Escola	Relato histórico
5- Cada beleza, um clique!	Fotografar as belezas locais e as cenas que fazem parte da vivência dos alunos, construindo legendas que demonstrem a valorização da comunidade.	Julho	A Comunidade Ribeirinha em que esta pesquisa se insere	Fotografia Legenda Poema
6- O lugar onde vivo	Expressar os sentimentos e experiências sobre o lugar onde mora.	Agosto	Escola	Crônica
7- Evento: É preciso valorizar a cultura local!	Apresentar as produções feitas pelos alunos do 9º A durante o projeto de letramento à comunidade escolar e local.	Novembro	Quadra da escola	Exposição oral, escrita e imagética

Fonte: Dados da pesquisa

### 5.3.1 Ação 1 – Apresentação do projeto de letramento

Para o primeiro momento, propusemos aos alunos do 9º ano participarem de um projeto de letramento. Como os estudantes ainda não sabiam do que se tratava, proporcionamos um momento em que pudéssemos dialogar sobre os conceitos e características dos PL, uma vez que, de modo natural, existia entre os alunos a curiosidade em saber como procederíamos nos próximos dias.

Em termos operacionais dessa ação, assim procedemos: solicitamos aos alunos que dispusessem as cadeiras em “meia lua”, de modo a facilitar o diálogo. Em



seguida, explicamos os conceitos de projeto de letramento e as características, de forma que, ao final, os colaboradores compreenderam o sentido de trabalhar práticas de leitura e escrita por meio de um projeto de letramento.

Nesse sentido, para trabalharmos com esse dispositivo didático, tivemos de redefinir nossas práticas antes de aplicá-lo. Foi necessário diminuir as distâncias entre nós e os alunos e ouvi-los para sabermos que questões problemáticas poderiam ser abordadas no projeto e para tornar as ações mais significativas e menos abstratas.

Figura 5 - Professora apresentando o projeto de letramento



Fonte: Dados da pesquisa

### 5.3.2 Ação 2 – Escolha do tema e planificação do projeto de letramento

Nesta ação, conversamos sobre os problemas locais da comunidade e solicitamos aos alunos a escolha de uma temática para o projeto. A escolha do tema “As vivências de uma comunidade ribeirinha” baseou-se num processo de negociação entre professora e alunos, não partiu de uma temática pré-definida, mas da vivência dos alunos, da professora pesquisadora e da comunidade escolar e extraescolar.

A professora estimulou o diálogo em sala de aula na tentativa de os alunos compartilharem seus pontos de vista sobre os problemas e dificuldades na comunidade em que a pesquisa foi realizada (Figura 5). Desse modo, o contexto social dos alunos, suas percepções e indagações fizeram surgir um conjunto de situações-problema em torno de uma problemática social situada mais ampla para a qual os educandos buscavam esclarecimentos e possíveis soluções.

Para a escolha dessa problemática, discutimos inicialmente com os alunos sobre questões que os inquietavam e/ou os incomodavam. A partir dos apontamentos deles, organizamos no quadro branco uma lista coletiva de problemas de diferentes ordens, os quais podem ser visualizados no quadro 2.

Quadro 2 – Problemáticas da comunidade ribeirinha

Questões problemáticas	
Atrativos para os jovens	Falta de atividades culturais, eventos. Ausência de incentivo a práticas esportivas.
Educação	Ensino médio televisionado no turno noturno. Pouco incentivo aos estudos. Ausência de cursos.
Infraestrutura	Falta de pavimentação e iluminação na maioria das ruas. Falta de energia constantemente. Preço da lancha para ir à cidade.
Saúde	Grande incidência de malária na comunidade e nos arredores. Falta de assistência médica.
Segurança	Posto da polícia fechado.
Problemática social	Desvalorização das próprias vivências e da cultura local. Gravidez na adolescência
Política	Ausência de vereadores e prefeito.

Fonte: Dados da pesquisa

Decidir isso com os alunos foi um modo de fazer diferente, foi um alinhamento com princípios mais democráticos de ensino que tanto defendemos. Saímos de uma posição central em que, quase sempre, decidimos tudo sozinhos para fazer reverberar os desejos da turma. Em razão disso, partimos de outro ponto (problemas locais), de outro olhar (olhar do aluno) que nos moldou e exigiu de nós uma nova atuação.

Deixar fluir a voz do outro, os problemas da comunidade apontados pelos alunos e atuar de maneira contextualizada e colaborativa com intuito de solucionar tais dilemas foram vetores direcionadores de todo o trabalho, de nossa prática e de nossa maneira de ser.

A busca por tentar encontrar soluções para a problemática em pauta nos obrigou a ampliar os territórios de aprendizagem, pois as possíveis respostas não estavam na lousa ou na exposição oral do professor em sala de aula, estavam no esforço coletivo em agir e usar múltiplos saberes dentro e fora da escola.

Diante disso, em conjunto com os discentes do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública da zona ribeirinha, levantamos um processo de negociação e optamos pelo problema da desvalorização das próprias vivências e da cultura local. Justificamos tal escolha pelo fato de isso ter se mostrado um problema sentido por grande parte dos alunos. Desse modo, era algo que fazia parte do contexto vivencial

dos alunos. Eles gostaram muito de participar dessa atividade, pois puderam dar sua opinião e escolher de forma democrática o que pretendiam estudar.

A seleção do tema é parte do processo da escrita e, ao sugerir que os estudantes redijam sobre um tema escolhido por eles próprios, o professor estaria delegando a seus alunos a responsabilidade por aquilo que escrevem, pois se sentiriam verdadeiramente os “donos” de seus textos, o que transforma o ato de escrever de uma tarefa designada em um projeto pessoal. Assim, o ensino adquire um cunho mais pessoal (Passarelli, 2012, p. 60).

Esse contexto foi, portanto, o ponto de partida para o desenvolvimento de uma série de ações de leitura e de escrita, uma vez que muitas demandas direcionadas para a resolução das situações-problema requereram o uso de estratégias, bem como o desenvolvimento de habilidades ligadas às competências leitoras e escritoras. Essas ações, em formato de rede, foram sendo constituídas de modo processual e vão ser destacadas, posteriormente, nesta análise, a partir de eventos de letramento.

Outrossim, afirmou-se, também, que as ações dos alunos num projeto de letramento podem trazer melhorias para o ambiente em que eles vivem. Dessa forma, a referida tomada de decisão sobre o tema ocorreu de maneira concisa pelo grupo, sendo que o objeto de estudo do projeto em análise não se encontrou isolado das experiências dos educandos, nem das vivências que os incomodavam.

De acordo com Freire (2017), é importante que a escola possibilite uma aprendizagem centrada no aluno na experiência humana e que faça parte de uma necessidade sentida e uma intenção prevista em que o conteúdo programático do ensino seja organizado a partir de uma situação real, refletindo as aspirações dos educandos. Freire acreditava que a educação deve ser uma prática da liberdade em vez de uma prática de dominação. Isso significa que o conteúdo do ensino deve ser relevante para a vida dos alunos e refletir seus interesses e experiências.

Nesse sentido, a educação deve ser um diálogo entre o professor e o aluno, quando ambos aprendem juntos. Isso contrasta com o modelo “bancário” tradicional de educação no qual o professor deposita informações nos alunos, que são vistos como recipientes passivos (Freire, 2017).

Desse modo, é essencial que as escolas possibilitem uma aprendizagem pautada na realidade em que os conteúdos curriculares se integrem à participação social dos alunos na sociedade letrada, vinculando-os a ações de linguagem claramente definidas em seus propósitos. Tal vínculo se baseia em um processo de

ensino e aprendizagem situado e articulando conhecimentos escolares a vida dos educandos, o que pode ser visto no decorrer desse projeto.

Ainda nessa ação, definimos os objetivos do projeto, planejamos as próximas ações, os gêneros discursivos, os suportes e as esferas de circulação que foram trabalhados no projeto, de acordo com os propósitos comunicativos e os letramentos envolvidos, uma vez que os projetos de letramentos têm como características principais a participação ativa e responsabilidade dos alunos quanto às ações e à construção da aprendizagem, fundamentais para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e a compreensão da linguagem como prática social. Desse modo, concordamos com Kleiman (2008), quando afirma que

a questão relevante é determinar, a partir da realidade social do aluno, qual é a atividade que o moverá, para, somente então, definir quais são os gêneros que serão abordados para o grupo poder agir nas situações sociais criadas em função da consecução das atividades. (Kleiman, 2008, p. 507).

Definimos como objetivo das ações desenvolvidas no projeto: valorizar a cultura local e histórica de uma comunidade às margens do Rio Negro por meio dos recursos de língua portuguesa desenvolvidos a partir de um projeto de letramento como forma de consolidar suas marcas identitárias e de aprender sobre leitura e escrita. Elencamos, a partir desse objetivo, os gêneros textuais a serem trabalhado e os objetivos específicos. Entre os gêneros citados, escolhemos: entrevista, relato histórico, legenda de fotos, poema e crônica. Com base no objetivo geral foram traçados os objetivos específicos do projeto de letramento: a) conhecer aspectos sociais e históricos da comunidade onde vivem; b) despertar o senso crítico por meio da percepção da identidade social da comunidade; c) ler e escrever gêneros discursivos com propósitos comunicativos específicos.

Nesse sentido, a planificação das atividades em projetos de letramento é fundamental para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Planificar equivale a construir o currículo que será trabalhado, considerando os objetivos, as atividades, os recursos e os critérios de avaliação de uma proposta didática que visa desenvolver as práticas sociais de linguagem dos alunos, pois envolve a análise das necessidades, interesses e expectativas dos alunos. Ressaltamos que, mesmo definindo as ações, os projetos de letramentos são dinâmicos e flexíveis, podendo ser ajustado ao longo do desenvolvimento, conforme as demandas e as dificuldades que

surgirem. Dessa forma, os projetos de letramento se tornam mais eficazes e alinhados com as necessidades dos alunos e do contexto sociocultural em que estão inseridos.

Figura 6 – Planificação das ações do projeto de letramento



Fonte: Dados da pesquisa

### **5.3.3 Ação 3 - Resgate da história da comunidade / Pesquisa de fotos antigas junto à comunidade.**

Nesta ação, a ideia de explorar o gênero entrevista surgiu da necessidade de se produzir um texto no qual os conhecimentos adquiridos sobre a comunidade alcançassem outras pessoas, sobretudo outros moradores. Dessa forma, para alcançar esse propósito, concluímos que entrevistar moradores antigos seria necessário, pois estes teriam um número maior de informações a nos repassar.

Por se constituir como uma prática social, a entrevista feita com dois moradores antigos da comunidade seguiu algumas etapas necessárias. Primeiro momento: produção de um roteiro com perguntas orientadoras e escolha dos moradores antigos que participariam do evento. Segundo momento: visita para realização da entrevista; Terceiro momento: processo de retextualização da entrevista oral para a escrita.

Essa metodologia baseada em processos é constitutiva dos Projetos de Letramento, haja vista que não é somente o produto final, a última versão do gênero discursivo que interessa ao PL. Estão relacionadas a esse tipo de projeto as diversas práticas de leitura e escrita realizadas no processo de produção do gênero, bem como os diversos gêneros que são produzidos nesse tempo-espço, pois eles evidenciam avanços e dificuldades dos alunos que precisam ser sanadas e se tornam, dessa forma, parte importante do planejamento do PL. Foi nesse processo que

evidenciamos os saberes de cada um, suas competências e habilidades, de forma que pudemos identificar de que maneira cada aluno agente pode contribuir, uma vez que atividades coletivas foram privilegiadas em detrimento às atividades individuais.

### **Primeiro Momento – Produção de roteiro para entrevista**

Em consonância com a proposta de priorizar a aprendizagem da função da escrita e não somente de sua forma, realizamos, então, uma reflexão sobre as características do gênero entrevista, partido do conhecimento que os alunos já tinham sobre o conteúdo, propósitos e públicos geralmente relacionados a ele. Uma vez que tínhamos como meta ensinar os alunos a compreender o gênero como resposta a uma situação retórica, não selecionamos modelos, o que os levou a acionar sua memória discursiva para indicar situações nas quais a entrevista, em regra, é utilizada. Na sequência, os alunos foram orientados a pensar os questionamentos e depois socializá-los (Figura 7). Perguntas semelhantes foram esquematizadas em uma única sentença e aquelas que não estariam ao alcance dos entrevistados, reformuladas coletivamente. Houve, no ato da socialização, um diálogo na tentativa de adequar as perguntas à realidade dos entrevistados que as responderiam. Ao fim, contabilizamos 11 perguntas, as quais elencamos no quadro 3. A elaboração do roteiro cumpriu sua legítima função, que era nos fornecer informações que julgamos relevantes acerca da história da comunidade.

Figura 7 - Produção das perguntas da entrevista



Fonte: Dados da pesquisa

A discussão prosseguiu com o intuito de escolher quais seriam entrevistados. Diante disso, além da idade, os alunos estabeleceram outros critérios, como a acessibilidade – se as residências dos entrevistados ficavam próximas à escola, por exemplo – e o potencial comunicativo das pessoas mencionadas – se elas, em suas casas, se sentiriam confortáveis para receber visitas e para conversar. O processo de escolha foi facilitado pelo fato de a maioria dos alunos residirem na comunidade investigada e, portanto, conhecerem bem os demais moradores. Dessa forma, selecionamos duas pessoas que, ao receberem o convite feito pela professora, prontamente aceitaram responder às questões na semana seguinte à sua elaboração.

Ainda no plano das decisões, acordamos que as entrevistas aconteceriam em momentos diferentes para que pudéssemos avaliar as dificuldades impostas pelo gênero discursivo. Embora houvéssimos definido, em sala de aula, onze perguntas, não buscávamos uma mera oralização da escrita, mas, sim, que os alunos se sentissem à vontade para formular novos questionamentos, levando em consideração as colocações do entrevistado.

Nesse sentido, as perguntas seriam úteis, especialmente, para o início da interação, momento em que todos ainda estavam se apropriando da prática de letramento. A fala e a escrita são, portanto, duas modalidades que oportunizam manifestações textual-discursivas e que se sobrepõem, possibilitando graus diferentes de realização.

Quadro 3 – Roteiro de perguntas para a realização da entrevista

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conte sobre o início da comunidade (origem)</li> <li>2. Quais os motivos que o fizeram morar na comunidade?</li> <li>3. Qual a origem do nome da comunidade?</li> <li>4. Cite o nome dos primeiros moradores da comunidade.</li> <li>5. Fale sobre o início da escola José Sobreira.</li> <li>6. Quais acontecimentos marcaram a comunidade?</li> <li>7. Como era o transporte no início da comunidade? E como é hoje? Houve melhoras?</li> <li>8. Quais os benefícios da construção da estrada?</li> <li>9. Quais as fontes de renda da comunidade?</li> <li>10. Fale sobre os problemas sociais da comunidade.</li> <li>11. O que você gostaria que fosse feito para melhoria da comunidade?</li> </ol> |
|---|

Fonte: Dados da pesquisa

## **Segundo Momento – Visita para a realização da entrevista**

Antes de uma das entrevistas, nosso contato com o entrevistado foi mediado por uma funcionária da escola que nos levou até sua residência. No dia marcado para

o evento, direcionamo-nos à residência do senhor mais antigo da comunidade, que nos recebeu muito bem, evidenciando em sua fala: “Professora, é uma honra falar sobre o início da comunidade.” A interação entre entrevistado e entrevistadores propiciou uma relação dialógica do gênero discursivo, uma vez que os participantes comprovaram que o gênero produzido por eles tinha um interlocutor apto a recebê-lo e interagir no evento comunicativo. A proposta oportunizou aos estudantes o contato com práticas ideológicas do letramento, pois proporcionou a socialização entre os participantes e oportunizou a reflexão sobre determinadas situações reais envolvidas no seu cotidiano.

Durante a entrevista (Figura 8), os alunos conheceram grande parte da história da comunidade onde vivem, o entrevistado enfatizou os desafios enfrentados para a primeira família conseguir a doação das terras para oficializar a comunidade, as dificuldades que tinham para ir até Manaus em motor rabeta; falou sobre, tradições locais e costumes, o que despertou nos estudantes profundo respeito por sua herança cultural e admiração pelos antigos membros da comunidade que, apesar das adversidades, conseguiram prosperar em um ambiente desafiador. As histórias de pesca, navegação e sobrevivência na floresta os deixaram inspirados. Essa experiência de aprendizado não apenas enriqueceu o conhecimento dos alunos sobre sua própria comunidade, mas também ajudou a cultivar um senso de identidade e pertencimento.

Figura 8 – Entrevista com morador antigo da comunidade



Fonte: Dados da pesquisa

Ainda nesta ação, solicitamos aos entrevistados fotos antigas da comunidade em estudo (Figura 9). Essa iniciativa visa sensibilizar os alunos sobre a relevância da preservação da memória coletiva. A fotografia assume destaque, pois está



intrinsecamente ligada às lembranças, memórias e vivências dos moradores, registrando as transformações ao longo do tempo. Segundo Colker (2009), o aspecto mais importante da fotografia é definir a identidade de coisas e pessoas.

Figura 9 – Fotos antigas da comunidade investigada



Fonte: Dados da pesquisa<sup>9</sup>

No resgate de fotos antigas, destacamos a intenção de se lembrar a história do surgimento da comunidade, revisando alguns fatos, datas, personagens, de modo que os agentes compreendessem sobre as marcas simbólicas que fazem parte do conjunto maior em que foi construída a identidade cultural local.

Conforme os estudos de Hall (2014), a identidade é elaborada através dos eventos históricos, dos símbolos, das datas, das tradições, das imagens e rituais, ou seja, um conjunto de elementos que representam experiências compartilhadas pelo grupo (Hall, 2014, p. 31), sendo estes que dão sentido a essa identidade.

<sup>9</sup> Fotos antigas da comunidade investigada, da esquerda para a direita, de cima para baixo: Porto da comunidade; Rua principal da comunidade; Escola municipal; Casal dançando forró; Dança quadrilha na festa junina; Crianças em momento de lazer.

Assim, a memória e a identidade cultural da comunidade ribeirinha investigada, expressas nas fotografias recolhidas e nos diálogos sobre elas, fizeram parte de aspectos que contribuíram para a descoberta de novos conhecimentos por parte dos alunos, sobretudo em relação ao processo sócio-histórico da comunidade.

### Terceiro momento – Processo de retextualização da entrevista oral para a escrita

Em sala de aula, os estudantes, em grupo, começaram a transformar os dados coletados na oralização do entrevistado em texto. Segundo Marcuschi (2010), transcrever a fala é passar um texto em sua realização sonora para a forma gráfica. Não é o caso do processo realizado pelos alunos, pois a inferência foi maior e houve mudanças mais sensíveis, em especial, no caso da linguagem. Esse processo de transição é conhecido como retextualização.

De acordo com Marcuschi (2010, p.46), “retextualização é um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos da relação oralidade-escrita.” Nesse viés, a retextualização interfere tanto no código como no sentido, tratando-se da passagem de uma ordem para outra e, nesse processo, um aspecto foi bastante relevante, a compreensão, para que não ocorresse problemas no plano da coerência.

Figura 10 – Entrevista escrita

<p>Entrevista com morador mais antigo da comunidade</p> <p>1. Conte sobre o início da comunidade. A comunidade surgiu quando meu sogro procurava um lugar para morar com sua família e avistou uma 'porta de terra' onde decidiu fazer sua casa. O dono ofereceu, permitiu que ele fizesse residência em suas terras e, após convencer os filhos mais velhos para trabalharem com ele. Os anos se passaram e, após muita insistência, o proprietário permitiu que organizassem em suas terras uma comunidade. Nessa época, eu já morava por aqui, ganhei um terreno. Os terrenos mediam 20 por 10. Eu ajudei a "abrir" as ruas e a estrada.</p> <p>2. Quais os motivos que o fizeram morar nesta comunidade? Ter ser uma comunidade bem próxima a Manaus e por ser um lugar privilegiado. Também por ter lugar para plantar.</p> <p>3. Qual a origem do nome da comunidade? O dono das terras pediu que o nome da comunidade fosse em homenagem a santa de sua devoção.</p> <p>4. Os primeiros moradores da comunidade foram: O sr. Nelson com a família, depois Raimundo Neto, Marciano Francisco e eu.</p> <p>5. Fale sobre o início da escola. Fosse sobrinha. A princípio as aulas eram ministradas na casa de um comunitário para dez alunos, adultos. Depois a escola foi construída e passou a ser administrada pela SEMED. O nome da escola foi escolhido em homenagem ao proprietário das terras. Após a escola ficar pronta, muita criança de comunidades próximas para estudar nela.</p>	<p>6. Quais acontecimentos marcaram a comunidade? A construção do campo de futebol, a inauguração da escola, a organização da Associação dos moradores e a estrada.</p> <p>7. Como era o transporte no início da comunidade? Como é hoje? Houve melhoras? No início tudo era difícil. Trabalhava que ir para Manaus em canoas com motor, rebato ou remado. Atualmente, uma empresa (ACMPAF) faz o transporte (em lanchas) de várias comunidades do Rio Negro.</p> <p>8. Quais os benefícios da construção da estrada? A partir da construção da estrada os produtores puderam levar sua produção para Manaus. O produto es- colar pode ir pegar os alunos nos locais em que moram. 9. Quais as fontes de renda da comunidade? As famílias vivem da pesca, da aquicultura, são caseiros, alguns trabalham no distrito indus- trial em Manaus.</p> <p>10. Fale sobre os problemas locais. Apesar de muita coisa ter melhorado, ainda falta melho- rar a energia elétrica, falta água encanada, falta emprego e saneamento básico.</p> <p>11. O que você gostaria que fosse feito para melhorar a comunidade? Os governantes deveriam investir mais, criar uma escola que atenda os alunos maiores (emi- no médico), deveria ter médico 24 horas, deveria melhorar também a segurança.</p>
---	---

Fonte: Dados da pesquisa

Ao avaliar o desempenho dos discentes nessa atividade, pudemos observar que, ao realizarem a retextualização, eles conseguiram reestruturar a textualidade oral da resposta, trazendo-a mais próximo da linguagem formal, pois retiraram termos repetidos, eliminaram marcas interacionais como “né?” e realizaram a reestruturação sintática. Nesse processo, percebemos algumas dificuldades, como falhas na pontuação, erros de ortografia, erros de colocação pronominal e de concordância. Os alunos participaram de forma ativa, pois, sempre que apontávamos as inadequações, faziam as correções. Também percebiam o quanto das marcas dos textos orais levam para seus textos escritos. Ao final, reescreveram a entrevista, eliminando os erros detectados.

Esse evento foi relevante para o projeto, pois consolidou o resgate da história da comunidade, o que foi fundamental para a escrita do texto relato histórico (gênero textual da próxima ação). Além disso, favoreceu a ressignificação das aulas de língua portuguesa, uma vez que, ao envolver os estudantes nessa prática de letramento, propusemos uma atividade colaborativa em que todos tiveram algo para contribuir e para aprender, implicando uma concepção social da escrita em contraste com uma concepção de cunho tradicional:

O professor, como “agente de letramento” de letramento é um mobilizador dos sistemas de conhecimentos pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade. É um promotor de recursos e de redes comunicativas, para que os alunos participem das práticas de uso da escrita situadas nas diversas instituições (Kleiman, 2012, p. 82-83).

Desse modo, pudemos mobilizar conhecimentos que foram essenciais para integrar os alunos nas práticas sociais de letramento que envolvem o uso contextualizado da escrita. Nesse cenário, o professor se distancia do papel de mero transmissor de conhecimento e da estrutura hierárquica tradicional em sala de aula, características associadas ao modelo autônomo de letramento (Street, 2014). A abordagem de ensino da escrita, proposta pelos estudos do letramento, enxerga a relação entre professor e aluno como uma atividade colaborativa e, portanto, interativa (Kleiman, 2006).

Assim, os resultados favoráveis alcançados nesta ação demonstram que foi preciso ressignificar nossa prática, como bem afirmam as autoras Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 87):

A rica complexidade do ato de ensinar e aprender, vinculada às demandas educacionais de uma nova era, exige que o professor se repositone em outro quadro epistemológico e procedimental. Em outros termos, diríamos que ao professor competiria construir novos conhecimentos, promovendo autonomia e capacidade de autoaprendizagem (saber saber), tomar consciência das novas subjetividades e formas de vida social – atitudes, hábitos e comportamentos (saber ser) e lidar com novas formas de agir – conhecimentos de natureza prática (saber fazer) (Oliveira; Tinoco; Santos, 2014, p. 67).

Acreditamos que o êxito dessa ação foi impulsionado por alguns fatores: maior autonomia, participação ativa e colaboração da classe.

#### 5.3.4 Ação 4 - Questões históricas

Após a realização da entrevista, iniciamos a produção do relato histórico. A turma foi dividida em dois grupos e, em seguida, explicamos os movimentos retóricos do gênero, os elementos composicionais e o estilo de linguagem adequado. Em meio aos registros, selecionamos informações que apareciam na fala dos dois moradores. Os textos foram produzidos de forma colaborativa (Figura 11), cujo processo de revisão se deu paralelamente à escrita, momento no qual também exploramos assuntos convencionais da disciplina de Língua Portuguesa e indispensáveis à produção de textos escritos com maior grau de formalidade, como pontuação e ortografia. Em um segundo momento, escolhemos apenas um relato histórico para representar a turma.

Nesse processo de escolha, todos os alunos presentes participaram e colaboraram em uma nova reescritura do texto, de forma que pudessem se sentir autores desse gênero. Assim, finalizado o texto, os alunos foram ao Telecentro, onde puderam digitá-lo para ser exposto à comunidade escolar na culminância do projeto.

Figura 11 – Alunos produzindo colaborativamente o relato histórico



Fonte: Dados da pesquisa

A figura 12 explicita a última versão de um relato histórico elaborado pelos alunos do projeto de letramento em análise, com o intuito de narrar acontecimentos reais que ocorreram no passado na comunidade investigada. Ele tem a função de resumir eventos relevantes que tiveram lugar em um determinado tempo, seguindo uma ordem cronológica.

Além disso, podemos verificar que o texto foi fiel à realidade dos fatos, sem conter opiniões pessoais do autor. As fontes utilizadas foram confiáveis, dois moradores antigos da comunidade. Desse modo, foi garantida a veracidade do relato. Ademais, possui outras características do gênero: 1. Objetividade: o relato deve ser imparcial, sem julgamentos de valor ou opiniões pessoais; 2. Precisão: deve-se usar fontes confiáveis e verificáveis para garantir a precisão do relato; 3. Linguagem clara e direta: o relato deve ser escrito de forma clara e direta, geralmente usando formas verbais no passado.

Por se tratar de um projeto que se desenvolve em rede, o trabalho de escrita e reescrita processual e colaborativo foi fundamental. Nesse sentido, a produção escrita desse gênero, inicialmente escrita de próprio punho, passou por três sessões de reescrita a partir da leitura e contribuições da professora para análise e o consequente aprimoramento do texto.

Esse trabalho colaborativo ressalta que projetos de letramento devem atender aos interesses específicos dos agentes envolvidos. Além disso, devem ter como base a prática social, isto é, devem estar inseridos no contexto real e cotidiano dos participantes, o que impulsiona a leitura e escrita de diferentes gêneros textuais. Como destacam as autoras Oliveira, Tinoco e Santos

Em linhas gerais, temos de considerar que, nos projetos de letramento, há o atendimento a interesses identitários específicos de um grupo de alunos e professores [...], há uma busca compartilhada de compreensão da prática social a partir do capital cultural do grupo [...] informações trazidas e conhecimentos produzidos pelo grupo, não só pela professora; todavia, o que nos parece de fato estabelecer a distinção é o fato de os projetos de letramento partirem da prática social. É a prática social que desencadeia a leitura e a escrita de gêneros diversos [...] (Oliveira; Tinoco; Santos, 2014, p. 102).

Nesse sentido, a produção escrita de um relato histórico sobre a comunidade ribeirinha em que os estudantes vivem nos ajudou a promover o resgate da história local, fortalecer a identidade dos alunos, estimular a aprendizagem significativa, integrar conhecimentos, valorizar a cultura da região, e ainda, compreender como

ocorreram os eventos que marcaram a história da comunidade, permitindo conhecer suas implicações até os dias atuais.

Figura 12: Relato histórico produzido de forma colaborativa pelos alunos agentes.

**Comunidade** [REDACTED]

Na floresta amazônica, às margens do Rio Amazonas, existe uma comunidade ribeirinha conhecida como “[REDACTED]”. Esta comunidade, fundada no ano de 1975. A família do senhor [REDACTED] veio morar nas terras do senhor [REDACTED], depois de não conseguirem se fixar na praia da lua.

Os senhores [REDACTED] apresentaram ao senhor [REDACTED] seu pedido para a criação de uma comunidade, baseados na sua necessidade de ter um lugar para estudar, frequentar a igreja e praticar futebol. Eles descreveram os sacrifícios que faziam ao viajar de barco até Manaus. No entanto, o proprietário, que era patrão deles, inicialmente rejeitou a proposta, temendo trazer estranhos para suas terras.

Depois de alguns meses e várias conversas, o proprietário concordou com a formação da comunidade, mas pediu que o senhor [REDACTED] convidasse apenas famílias conhecidas. Assim, as primeiras famílias a se estabelecerem na comunidade foram as dos senhores [REDACTED] de [REDACTED], [REDACTED], [REDACTED] e [REDACTED].

A persistência dos senhores [REDACTED] levou o senhor [REDACTED] a autorizar a formação comunidade por meio da distribuição de terrenos. Os lotes do centro mediam 20 metros de frente por 40 metros de fundo, já na área rural, os lotes mediam 250 metros de frente por 500 metros de fundo até o sétimo quilômetro, que é o final da comunidade.

Apesar de a comunidade já ter suas primeiras famílias, elas ainda enfrentavam dificuldades para estudar e realizar reuniões da igreja. Sobreviviam da pesca, da agricultura, da produção de carvão, que era vendido na orla de Manaus, e do trabalho na pedreira e na criação de gado, que era feito apenas pela família do senhor [REDACTED].

Esta nova fase na formação da comunidade trouxe novas exigências, como um nome para a comunidade. Inicialmente, pensou-se em nomeá-la Comunidade São José, em homenagem ao igarapé de São José, que passa em frente à comunidade. No entanto, o senhor [REDACTED], que era católico e devoto de [REDACTED], escolheu esse nome.

O primeiro líder comunitário foi o senhor [REDACTED], genro do [REDACTED], que veio para a comunidade porque queria um lugar tranquilo para morar. Ele ajudou a organizar a comunidade e, também buscou recursos nos órgãos competentes para melhorar a vida dos comunitários. Ele relatou em entrevista que melhorou muito depois que as lanchas (ACAMDAP) passaram a fazer o percurso da comunidade para Manaus antes era só em rabetas que eles iam à Manaus buscar suprimentos.

Segundo ele, a construção do campo de futebol trouxe muita alegria para os moradores e para o sr. [REDACTED]. Naquela ocasião, ele organizou um amistoso entre um time local e equipe Nacional Futebol Clube, que foi convidada pelo dono das terras.

Em relação a escola, pela inexistência de um local destinado para essa finalidade, as aulas eram ministradas na casa do senhor [REDACTED], para doze alunos, todos adultos. Depois a escola foi construída, em estrutura de madeira e, inaugurada no dia 29 de outubro de 1981. O nome da escola foi em homenagem ao proprietário das terras, sr. [REDACTED], como forma de agradecimento pelo apoio para a construção do local.

Em relação a religião dos moradores, essa passa a ser predominantemente católica, mas com o passar dos anos surgiram várias denominações protestantes.

A comunidade foi construída por meio das relações de trabalho, que levou a uma confiança entre o proprietário das terras e os moradores, apresentando uma postura cooperativa.

Fonte: Dados da pesquisa

### 5.3.5 Ação 5 - Cada beleza, um clique!

Esta ação, “Cada beleza um clique!”, em princípio, teve como objetivo fotografar as belezas locais e as cenas que fazem parte da vivência dos alunos,

buscando destacar a riqueza e a diversidade da comunidade. Entretanto, após discussões, acordamos que a ação seria ampliada para possibilitar uma abordagem mais ampla de conhecimentos e experiências de letramento para os alunos. Essa flexibilidade permite que os alunos se envolvam mais profundamente no processo de aprendizagem. Além disso, permite que os educadores adaptem o projeto para atender às necessidades que surgem durante seu desenvolvimento, tornando o aprendizado significativo.

A flexibilidade é uma característica fundamental dos projetos de letramento, pois permite que a dinâmica de atividades seja determinada pelo desenvolvimento do projeto. Isso significa que o projeto pode evoluir e mudar de direção a qualquer momento, dependendo dos interesses dos alunos. No entanto, é importante ressaltar que a flexibilidade não significa falta de planejamento. Pelo contrário, um projeto de letramento requer um planejamento cuidadoso para garantir que os objetivos de aprendizagem sejam atingidos. A flexibilidade ocorre na implementação do projeto, permitindo ajustes e adaptações conforme necessário.

Essa adequação do nosso projeto de letramento está em consonância com o que propõe Oliveira (2008), ao destacar que tais projetos não precisam ser utilizados como uma receita do fazer pedagógico. Nessa direção, a autora evidencia que “[...] o trabalho com projetos apresenta-se como um apelo à experiência que tem como ponto de partida a incerteza, o recurso à criatividade, delineando-se e criando corpo à medida que se coloca em ação” (Oliveira, 2008, p. 97).

Assim, dividimos esta ação em cinco momentos: 1. Explorando o mundo da fotografia; 2. Capturando momentos: fotografias e legendas; 3. Imersão poética: hora da leitura; 4. Expandindo horizontes: ampliando conhecimentos sobre poemas. 5. Inspiração em imagens: criando poemas a partir de fotografias.

### **Primeiro momento - Explorando o mundo da fotografia**

Iniciamos esse momento com a nossa ida ao Telecentro, ambiente preparado para utilização de recurso multimídias.

Com o objetivo de explorarmos a fotografia, compartilhamos o vídeo “A menina e a câmera” (Figura 13), acessado no Youtube por meio do link: <https://www.youtube.com/watch?v=l-j5JPRZ3AU>.

Figura 13 – Animação: A menina e a câmera quebrada



Fonte: Dados da pesquisa

Após o curta-metragem, discutimos alguns pontos importantes à compreensão e solicitamos que os estudantes respondessem as perguntas oralmente: Quais elementos vocês observam na animação? Vocês conseguem saber pelos elementos visuais e sonoros em que país se passa a história? O que mais chamou atenção no vídeo? Qual nome você daria à animação? Após esse momento, buscamos ampliar conhecimentos assistindo ao vídeo animado que conta a História da fotografia (Figura 21), em <http://www.youtube.com/watch?v=4cSMG5XAq7c> e debatemos sobre a importância da fotografia como fonte histórica.

Figura 14 – História da fotografia



Fonte: Dados da pesquisa



## **Segundo momento - Capturando momentos: fotografias e legendas**

Segundo Barthes (1984), a fotografia preserva o passado, incorporando as representações sociais e o cotidiano de uma determinada época. Ela envolve, transmite e evidencia, instigando o observador a analisar o indício de realidade presente na imagem, despertando emoções universais e distintas em cada indivíduo que a contempla. Desse modo, esse momento buscou fotografar as belezas locais e as cenas que fazem parte da vivência dos alunos, construindo legendas que as enaltecessem.

A princípio, as fotos seriam feitas em momentos individuais em suas residências e adjacências da escola, entretanto, não houve adesão a essa atividade, pois os alunos justificaram a ausência de celular para a captura da imagem. Desse modo, conversamos sobre a melhor maneira de realizar essa atividade e os alunos sugeriram uma aula passeio na comunidade, o que proporcionaria a efetivação da proposta por todos da turma, pois os que não tivessem celular poderiam usar o celular da professora.

Após a autorização da gestora, decidimos fazer dois passeios, um para a margem do rio, lugar preferido dos alunos, e outro para as ruas da comunidade, e assim, fizemos. Na aula seguinte, às sete horas, só havia chegado os alunos que moram na comunidade em que a escola está situada, pois os alunos das adjacências sempre chegam às sete e trinta. Decidimos fazer o passeio à margem do rio (Figura 15). No caminho, discutimos sobre questões relevantes na comunidade, e, principalmente, sobre a importância do rio para quem mora à margem dele. Em seguida, os alunos passaram a fotografar cenas que chamavam sua atenção. Não demorou muito para que a lancha escolar (figura 16) chegasse com demais os alunos.

Então, direcionamo-nos às ruas da comunidade, passamos pelo posto de saúde, posto policial (que está fechado), e seguimos até a igreja católica (Figura 17). Nesse momento, os alunos fotografaram paisagens da comunidade e si mesmo (figura 18).

Figura 15 – Alunos contemplando o rio      Figura 16– Lancha escolar



Fonte: Dados da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 17 – Igreja Católica



Fonte: Dados da pesquisa

Figuras 18 – Alunos do 9º ano em campo



Fonte: Dados da pesquisa

Ao término da atividade de fotografar, as imagens capturadas foram exibidas no Telecentro, com o uso de *datashow*, para que os alunos, coletivamente, apreciassem, em seguida, em duplas, criaram legendas para as fotografias. Tal evento foi bastante interessante, pois oportunizou potencial discussão acerca das fotos, das motivações e dos sentimentos envolvidos, bem como dos locais onde elas foram registradas, sendo estes lugares representados visualmente, de modo a evidenciar o grau de pertencimento dos discentes ao ambiente em que vivem.

Sendo a fotografia uma linguagem carregada de significado, possibilitou-nos viver experiências estéticas, partir da captura pela lente, momentos únicos, que

trabalhamos no decorrer do projeto de letramento, de uma forma mais poética e sensível. A fotografia mostrou-se um rico instrumento de arte, capaz de criar espaço de experiência estética, a fim de elevar o espectador à condição de observador ativo, como possibilidade de ampliação de acervo imagético dos educandos, (re)visitação à memória, valorização dos ambientes em que estão inseridos e ampliação do olhar, contribuindo para formação de um olhar estético-crítico. Algumas das imagens produzidas pela turma estão organizadas no quadro 4.

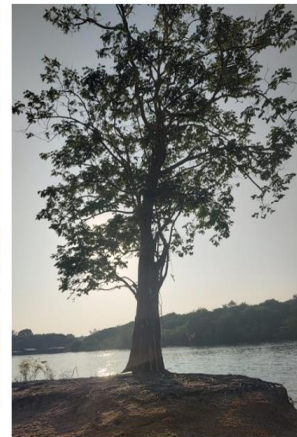
Quadro 4 – Fotografias capturadas pelos alunos com legendas



À sombra da praia, onde o sol brinca de esconde-esconde.



“A vida do ribeirinho às margens do rio é simples, mas cheia de riquezas que só a natureza pode oferecer.”



“Guardiã solitária das águas, a árvore majestosa desafia o tempo, enraizada na margem do rio, testemunhando silenciosamente o fluxo incessante da vida.”



“Flores são as estrelas da terra, espalhando luz e cor em nosso caminho.”



O rio é a minha serenidade em meio ao caos.



“Quando o sol se põe entre as árvores, a natureza conta suas histórias mais bonitas.”

Fonte: Dados da pesquisa

### Terceiro momento - Imersão poética: hora da leitura

Nesse momento, selecionamos o poema *Como um rio*, da obra *Mormaço na floresta* (1981), do escritor amazonense Thiago de Mello, para fazermos a leitura. Em vez de solicitar a leitura imediata do texto, exploramos a vida e obra do autor, também falamos um pouco a respeito da temática do texto, e importância do rio para a sobrevivência dos povos ribeirinhos.

Esses procedimentos prévios à leitura, quando bem organizadas, facilitam a compreensão do texto. O poema reflete a natureza atenta do poeta, que sempre se desejou ser como um rio, “capaz de crescer para entregar na distância calada um poder de canção”. O eu-lírico reaviva imagens e memórias da vida ribeirinha por meio da afirmação das identidades amazônicas em sua ligação com o mundo.

Quanto aos procedimentos tomados nessa prática de letramento, buscamos ocupar outros espaços da escola. Em função disso, decidimos fazer a leitura sob uma árvore, uma mangueira que fica à frente da escola.

Inicialmente, propusemos uma leitura expressiva por parte da professora seguida de uma leitura individual e silenciosa – momento de interação entre texto e leitor – e, por último, sugerimos a leitura expressiva por parte dos alunos.

Após a leitura, promovemos uma discussão reflexiva sobre o texto a partir da problematização:

1. Gostaram ou não desse poema?
2. Conseguiram entender alguma coisa?
3. De maneira geral, de que trata o poema?
4. Que elementos presentes no texto fazem parte de sua realidade?
5. Que palavras ou expressões você não sabe o que significa?
5. O que poderíamos dizer sobre o título “Como um rio”?
6. Que vantagem tem o rio em relação ao homem, segundo o poema?
7. Esse poema tem a ver com as nossas atitudes enquanto seres humanos?

Exploramos aspectos gerais do texto, indagando sobre o tema abordado e identificando elementos que refletiam a realidade dos alunos. Além disso, incentivamos a análise das palavras ou expressões desconhecidas e a reflexão sobre o significado do título “Como um rio”. Procuramos, também, examinar as vantagens atribuídas ao rio em relação ao homem, conforme apresentado no poema, e investigar as possíveis correlações entre as atitudes humanas e as mensagens transmitidas pelo

texto. Valorizamos a expressão das opiniões sinceras dos alunos como parte essencial desse processo de compreensão textual.

#### **Quarto momento - Expandindo horizontes: ampliando conhecimentos sobre poemas**

Enquanto estávamos trabalhando poemas, os alunos tiveram a curiosidade de conhecer outros textos com a temática Amazônia. Assim, propusemos a realização da Semana da Literatura Amazonense, pois seria uma oportunidade para a divulgação de obras de diversos escritores e poetas amazonenses para os alunos e incentivo à leitura na escola. Ademais, é um evento já sugerido pela Secretaria de Educação (SEMED), podendo envolver toda a escola.

Dessa forma, selecionamos poemas de Thiago de Mello e Celso Braga, fábulas e apólogos da Amazonia, de Creuza Barbosa e Adriana Barbosa e as músicas Amazonas moreno de Raízes Caboclas e Saga de um canoeiro de Ronaldo Barbosa. Durante a semana, exploramos os textos, buscamos a compreensão por meio de rodas de conversa e cantamos as músicas.

Ao final da semana, realizamos a culminância com as apresentações das turmas. O 9º ano fez duas apresentações: a primeira, uma encenação onde duas alunas representaram a Fábula: O Rio Negro e o Solimões, de Adriana Barbosa, escritora homenageada no evento; a segunda, cantou a música Amazonas moreno (Figura 19).

Figura 19 – Alunos em apresentação na culminância da Semana da literatura amazonense



Fonte: Dados da pesquisa

### **Quinto momento - Inspiração em imagens: criando poemas a partir de fotografias**

Nesta ação, levamos impressas as fotos capturadas pelos alunos para a sala de aula, os dispusemos em círculos e solicitamos que observassem as fotografias e, inspirados nelas, produzissem poemas.

No que diz respeito à produção de textos poéticos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 estabelece habilidades específicas para o Ensino Fundamental, séries finais. O documento sugere que os alunos criem poemas, incluindo versos livres e formas fixas como quadras e sonetos, utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, como cadências, ritmos e rimas. Além disso, encoraja a exploração de poemas visuais e vídeo-poemas, promovendo a conexão entre imagem e texto verbal, distribuição gráfica e outros elementos visuais e sonoros (Brasil, 2018).

Essas habilidades delineiam os tipos de poemas a serem produzidos, destacando a importância dos recursos para orientação dos alunos durante a escrita, embora a mediação do professor seja um desafio significativo. Especificamente para o 8º e 9º ano EF, a BNCC propõe a habilidade de “parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos, como poemas concretos, ciberpoemas, haicais, líras, microrroteiros, lambe-lambes e outros, explorando recursos sonoros, semânticos e visuais para produzir diferentes efeitos de sentido” (Brasil, 2018, p. 187).

O desenvolvimento dessa habilidade aponta para o multiletramento dos alunos, exigindo um planejamento pedagógico mais cuidadoso. Sendo essencial que o professor explore o gênero poesia em suas diversas expressões, pois, como afirmam Micheletti (2006, p. 22), “o texto poético oferece ao leitor possibilidades para pensar a língua e sua carga expressiva”. Pensar nessa carga expressiva da língua implica considerar a comunicação diferida do texto literário, marcada por particularidades linguísticas e discursos ficcionais evidentes durante a leitura (Jouve, 2002, p. 23). Portanto, cabe à escola, por meio do professor, capacitar os alunos para explorarem a expressividade do texto poético, compreendendo como o poeta trabalha com a linguagem na composição do poema.

Em sala de aula, enquanto alguns conseguiram progredir rapidamente na produção dos poemas, outros tiveram um início mais lento. A questão das rimas era uma constante preocupação. Eles frequentemente questionavam: “Professora, qual

palavra rima com esta?” Nós respondíamos com sugestões de palavras que rimavam e os orientávamos na seleção da palavra mais apropriada, explicávamos que as rimas não são obrigatórias, assim, o texto foi construído.

Com os poemas finalizados, passamos a ler, refazer e ajustar; conforme necessário; um trabalho feito em parceria entre a professora e alunos. Após essa primeira análise, expliquei que o próximo passo seria a reescrita dos textos, um componente crucial no processo de escrita. A reescrita é um processo essencial para formar escritores competentes e autônomos. Pudemos verificar que, nesse momento, o aluno teve a oportunidade de corrigir, acrescentar, excluir, expressando sua criatividade.

Durante a realização desse momento, o que nos proporcionou maior prazer foi observar a evolução de alguns alunos que, inicialmente, apresentavam dificuldades ou inclusive falta de interesse na produção de textos, mas que, ao final, exibiram resultados positivos.

Essa atividade ajudou a desenvolver habilidades de escrita criativa e também encorajou os alunos a expressarem suas emoções e impressões de maneira artística. Foi uma excelente maneira de explorar a interseção entre arte visual e literatura. Também observamos que ao escrever sobre cenas do seu cotidiano, os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre o ambiente e as experiências que moldam suas vidas diárias. Isso incluiu os cenários amazônicos, a cultura local, as tradições, as memórias e as interações sociais.

Ao explorar esses elementos em seus poemas, os alunos tiveram uma compreensão mais profunda de como sua comunidade contribui para consolidação de sua identidade. Desse modo, escrever poemas nessa perspectiva os ajudou a promover o senso de pertencimento e conexão com o lugar onde vivem.

No final desse momento, os alunos tinham não apenas um belo poema, mas também um senso mais profundo de pertencimento. As fotografias atuaram como fator preponderante de reconhecimento e análise dos espaços em que os agentes vivem e da realidade que os cerca.

Os discentes tiveram um caminho a percorrer durante a produção do seu poema, uma vez que a fotografia, capturada por eles, serviu de suporte para a produção poética. Nesse momento, pudemos perceber uma maior aproximação do texto à realidade dos alunos. Observamos, também, que nem todos os poemas

seguiram fielmente as fotos, mas mesmo os que não seguiram totalmente tiveram ali um norte que serviu de base para a escrita.

Foi necessário tomar cuidado com essa criação para não somente descrever a foto, porque não era esse o objetivo, mas era necessário seguir as técnicas poéticas de produção de poema, reportando-o à imagem que estava ali exposta.

O trabalho de escrita, como bem sabemos, é minucioso e precisa ser trabalhado todos os dias com os/as discentes para que estes/as aprendam muitas das habilidades que precisamos ter para criarmos bons textos, poemas. Ler muito e com atenção é um caminho infalível para quem deseja escrever bem. Por isso, a prática constante de leitura é primordial para termos uma boa escrita. Vale destacar que as escolas e os/as professores/as devem desligar-se da ideia de trabalhar tantos conteúdos apenas porque o currículo pede, optando por gerir o planejamento e focar mais naquilo de que o/a aluno/a mais necessita, no caso, a prática de leitura e de escrita.

Infelizmente, nem todos os alunos participaram da criação do poema, mas se envolveram nas outras atividades e participaram das discussões levantadas. Pudemos perceber o quanto foi significativo resgatar o estímulo e a sensibilidade poética, por alguns até esquecida. Concluimos estas impressões obtidas com a certeza de que o trabalho foi gratificante e os objetivos foram alcançados. É claro, que cada classe possui suas especificidades, por isso, cada professor deverá adaptar sua prática para cada turma.

É preciso, segundo Rojo (2009, p. 89-90), que a linguagem dê

[...] conta das demandas da vida, da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação, sem perda da ética plural e democrática, por meio do fortalecimento das identidades e da tolerância às diferenças. Para tal, são requeridas uma visão situada de língua em uso, linguagem e texto e práticas didáticas plurais e multimodais, que as diferentes teorias de texto e de gêneros favorecem e possibilitam".

Nessa perspectiva, a escola deve “possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática” (Rojo, 2009, p. 11). Além de criar um espaço inclusivo e respeitoso para todas as culturas, a escola deve valorizar não apenas a cultura dominante, mas também as culturas locais, populares e a cultura de massa. Essa abordagem permite que essas diferentes expressões culturais se tornem vozes



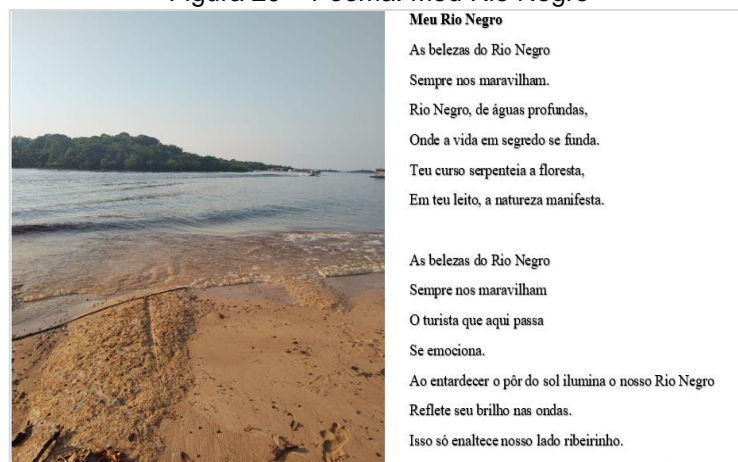
no diálogo. Esse princípio foi frequentemente reforçado durante a execução do projeto de letramento.

Rojo (2012) destaca que, apesar da geração atual ser produtora e leitora de diversos gêneros e produtos culturais, a escola enfrenta um desafio significativo em relação a essas práticas e ao desenvolvimento do letramento. Ela precisa ir além do ensino tradicional e, de forma crítica, discutir os costumes locais, promovendo a construção de uma ética plural e democrática entre os estudantes.

A fim de promover uma maior aceitação das práticas de leitura e escrita entre os alunos, adotamos estratégias que tornaram o processo mais atrativo e relevante para a realidade deles. Essa perspectiva envolve aproximar os textos escolares das experiências e interesses dos estudantes, reconhecendo e valorizando suas diferentes formas de expressão e vivências culturais.

Portanto, a escola deve se adaptar para tornar o trabalho com a leitura e a escrita mais envolvente e significativo para a geração atual. Essa atividade envolve a integração de práticas pedagógicas inovadoras que valorizem a diversidade cultural, estimulem o pensamento crítico e promovam a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento. Foi o que pudemos observar ao final da produção dos poemas produzidos de forma colaborativa entre estudantes e professora, conforme as figuras 20 a 24.

Figura 20 – Poema: Meu Rio Negro



Fonte: Dados da pesquisa

O letramento é a habilidade que um indivíduo desenvolve para ler e compreender o mundo que o cerca, pois, quando afirmamos que alguém é letrado, estamos atribuindo a essa pessoa a capacidade de envolver-se com a complexidade

linguística e cultural presente em seu ambiente. Nesse viés, os estudos do letramento partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem (Kleiman, 2007). Percebemos em todos os poemas produzidos neste projeto e elencados abaixo. Os estudantes escrevem principalmente sobre os elementos da natureza do espaço em que estão inseridos.

O poema “Meu Rio Negro” (Figura 20), em relação à temática, celebra a beleza do Rio Negro, destacando suas águas profundas e a vida que se esconde nelas. A natureza é personificada como manifestação no leito do rio. A presença do turista é mencionada como alguém que se emociona diante da grandiosidade do Rio Negro, especialmente ao observar o pôr do sol que ilumina o rio.

Em relação aos elementos metafóricos, o rio é apresentado como um lugar onde a vida se funde em segredo, sugerindo uma metáfora para a diversidade e complexidade da vida; assim o reflexo do pôr do sol nas ondas do Rio Negro é utilizado como uma imagem simbólica que enaltece o modo de vida ribeirinho. O uso dos verbos "maravilham" e "emociona" sugere uma conexão pessoal do autor com o Rio Negro, expressando admiração e respeito.

Com relação aos aspectos formais, o poema não segue uma métrica específica, mas apresenta uma fluidez agradável; é composto por duas estrofes, cada uma com quatro versos, e utiliza a rima de forma simples e regular, contribuindo para a harmonia do texto. O poema destaca a interação entre o Rio Negro e a natureza ao seu redor, revelando uma consciência ecológica ao descrever o rio como um ambiente onde a vida se manifesta.

Figura 21 – Poema: Ribeirinho pescador

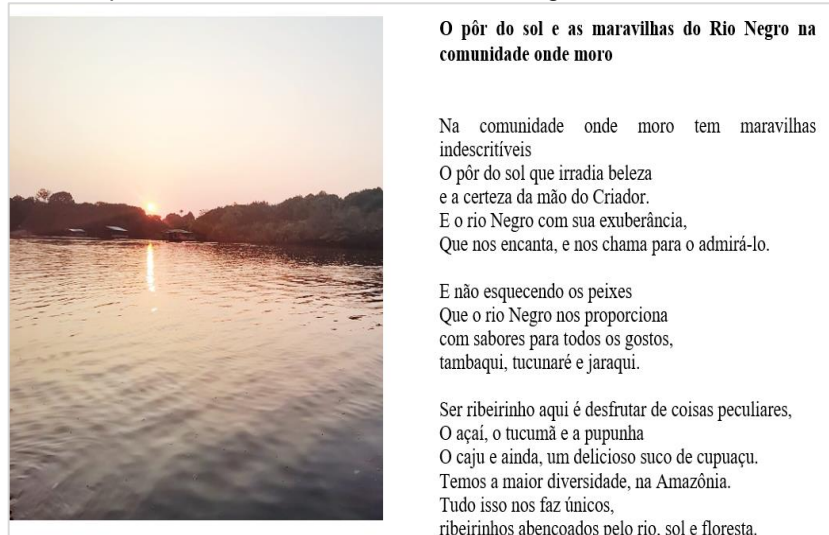


Fonte: Dados da pesquisa

O poema “Ribeirinho pescador” aborda o cotidiano de um ribeirinho, destacando atividades como acordar cedo, preparar o café, pescar e relembrar momentos à beira do rio. Destaca a importância da família, ressaltando o amor que persiste até quando os ribeirinhos estão longe de casa. Em relação aos elementos simbólicos, “café feito com carinho” representa não apenas uma refeição, mas também os cuidados e a dedicação na preparação, refletindo o valor do trabalho cotidiano. Em “Pode encontrar com o jacaré” pode representar os desafios e perigos que os ribeirinhos enfrentam em suas atividades diárias, destacando a coragem necessária.

Com relação aos aspectos formais, o poema segue uma métrica regular, com quatro versos em cada estrofe, proporcionando um ritmo consistente. A escolha de palavras simples e diretas contribui para a fluidez do texto. Há rimas em quase todos as estrofes, conferindo harmonia ao poema. O poema evoca uma sensação de nostalgia ao relembrar a beleza da maré e destaca o afeto nas palavras "feito com carinho" e "nunca deixou de amar", transmitindo uma conexão emocional do aluno com essa temática. Assim, a vida comunitária dos ribeirinhos é enfatizada, demonstrando a importância dos vínculos familiares e a partilha de experiências cotidianas.

Figura 22 – O pôr do sol e as maravilhas do Rio Negro na comunidade onde moro



Fonte: Dados da pesquisa

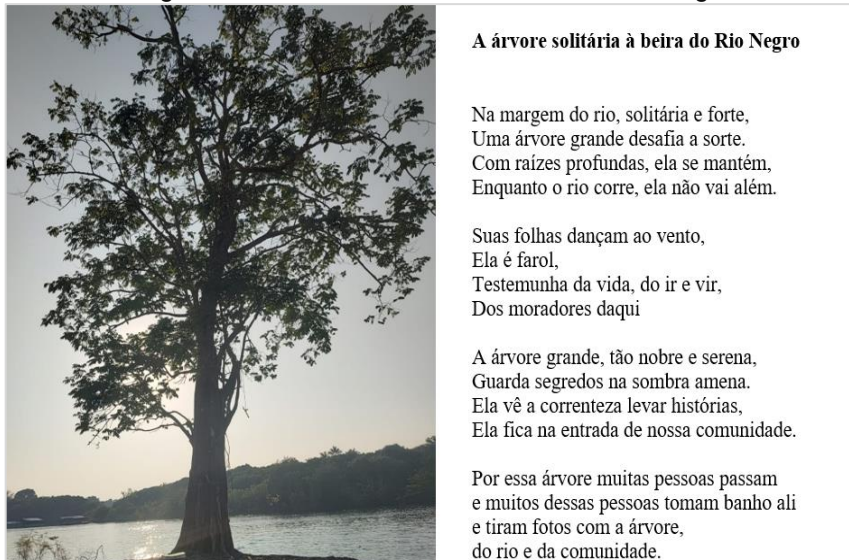
O poema “O pôr do sol e as maravilhas do Rio Negro na comunidade onde moro” ressalta as belezas naturais desse local. O Rio Negro, o pôr do sol, as árvores deslumbrantes e os peixes com sabores diversos são os protagonistas dessa

paisagem. Além disso, a menção a alimentos locais, como açaí, tucumã, caju e suco de cupuaçu, sugere a relevância da culinária e das tradições regionais na vida ribeirinha.”

Em relação aos elementos simbólicos, o pôr do sol é apresentado como um símbolo brilhante que ocorre todas as tardes, possivelmente simbolizando a constância e a beleza da vida na comunidade. Os alimentos mencionados não apenas representam a riqueza da culinária local, mas também simbolizam a identidade e a bênção da comunidade ribeirinha.

Com relação aos aspectos formais, o poema não segue uma métrica rígida, e sua linguagem é mais leve e natural. Contribuindo para uma sensação de espontaneidade e autenticidade. A rima é utilizada de forma sutil, criando uma harmonia suave entre os versos. O poema está dividido em estrofes curtas, enfatizando a simplicidade e a clareza; transmite um sentimento de orgulho e gratidão por ser um ribeirinho, destacando as coisas peculiares que tornam a vida nessa comunidade única e abençoada; revela aspectos culturais significativos, como a valorização da natureza, a conexão com o rio, a celebração da culinária local e o orgulho da identidade ribeirinha.

Figura 23 – A árvore solitária à beira do Rio Negro



Fonte: Dados da pesquisa

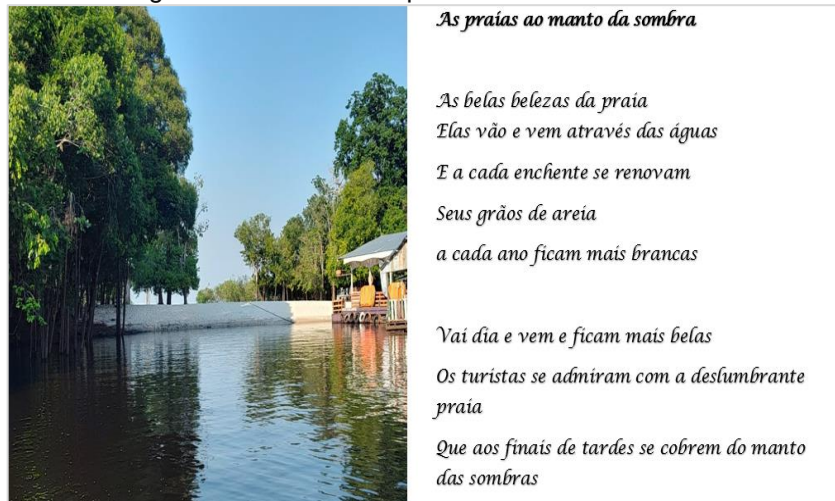
O poema “A árvore solitária à beira do Rio Negro” destaca a relação entre a árvore e o Rio Negro, e ressalta a solidão, a força e a resistência da árvore à margem do rio. Essa árvore é personificada como um farol e testemunha da vida local,

representando a constância e a observação silenciosa das mudanças ao longo do tempo.

Em relação aos elementos simbólicos, a árvore é apresentada como uma guardiã que guarda segredos na sombra amena, simbolizando a história e a memória da comunidade; a correnteza do Rio Negro é associada ao ir e vir da vida, carregando histórias e experiências ao longo do tempo.

Com relação aos aspectos formais, o poema utiliza uma métrica mais livre, sem um padrão rígido. Há uma rima ocasional, não sistemática, que contribui para a harmonia do poema. O poema revela uma sensibilidade ambiental ao descrever a relação entre a árvore e o Rio Negro, enfatizando a importância da natureza na vida das pessoas.

Figura 24 – Poema: As praias ao manto da sombra



Fonte: Dados da pesquisa

O poema “As praias ao manto da sombra” aborda a transformação contínua das praias ao longo do tempo, destacando como elas se renovam a cada enchente. A beleza das praias é enfatizada, especialmente ao entardecer, quando elas se cobrem com o manto das sombras.

Em relação aos elementos simbólicos, as praias representam a constante renovação e mudança na natureza, simbolizando a passagem do tempo e a beleza efêmera; o manto das sombras pode simbolizar a tranquilidade e a serenidade que envolvem as praias ao final do dia, adicionando uma camada de mistério e beleza. O poema ainda destaca a admiração dos turistas pela beleza das praias, sugerindo uma conexão emocional e a capacidade da natureza de encantar aqueles que a visitam.

Com relação aos aspectos formais, o poema segue uma métrica sem um padrão rígido. O ritmo é fluido, refletindo a natureza das praias e suas transformações. Há rimas, contribuindo para a musicalidade do poema. A estrutura em estrofes curtas ajuda a destacar as mudanças descritas nas praias. Por fim, o poema reflete uma apreciação estética da natureza, destacando a beleza intrínseca das praias e como elas atraem e encantam os turistas.

Conforme observamos, em cada poema acima, os estudantes projetaram sentido à sua realidade, expressando seu olhar sobre o lugar onde moram, desse modo, a criação literária também serviu à necessidade de representação do mundo (Candido, 2006).

Evidenciamos que se ensina e se aprende melhor quando se compreende a forma de organização da situação comunicativa e os elementos dela constitutivos (Oliveira, 2016). Assim, destacamos a importância de proporcionar aos estudantes oportunidades de participar ativamente de eventos de letramento situados, nos quais aplicassem suas habilidades de linguagem de maneira significativa, contribuindo para o desenvolvimento de sua identidade como escritores competentes.

### **5.3.6 Ação 6 - O lugar onde vivo**

Esta ação foi dividida em dois momentos: Conhecendo a crônica e escrevendo crônicas.

#### **Primeiro momento: Conhecendo a crônica**

O objetivo deste primeiro momento foi compreender alguns conceitos e características do gênero crônica e ler o texto escolhido de forma individual e expressiva. Desse modo, discorreremos sobre o gênero textual denominado crônica, abordando conceitos e característica e elementos da narrativa, resumidamente. Na sequência, apresentamos o livro “Comédias para se ler na escola” de Luís Fernando Veríssimo do qual foi extraída a crônica “A foto” para os alunos lerem. Os alunos foram dispostos em círculo e cada um recebeu uma cópia do texto, então, exploramos o título **A foto**, por meio das perguntas: “Esse título chama a atenção do leitor?” “Por quê?” “Pelo título dá para imaginar o que acontecerá na crônica?” “Que situação vocês acham que essa crônica vai retratar?”.

Após a discussão, foram orientados a fazerem a primeira leitura (silenciosa). Na sequência, organizamos para que cada aluno lesse um parágrafo em voz alta, de modo que não houvesse interrupções durante o momento. Também ressaltamos os pontos que antecedem a realização da leitura expressiva, como a leitura atenta do texto, observando o trabalho com a linguagem – pontuação, sinais gráficos –; os efeitos de sentidos desses recursos, inserindo-os na expressão corporal e na oralidade para realização da leitura. Ao final, promovemos uma roda de conversa sobre a compreensão do texto, incentivando-os a participar livremente.

## **Segundo Momento**

No segundo momento, os alunos utilizaram o gênero crônica para explorar o seu cotidiano na comunidade em que moram. Dividimos a turma em 4 grupos, para que produzissem os textos. Desde o início, foram tranquilizados sobre a escrita ser um processo composto de adaptações, leitura, reescritas e releituras do texto. Assim, os discentes refizeram/adaptaram seus textos conforme a necessidade.

As atividades realizadas até então proporcionaram-lhes um maior entendimento sobre o contexto em que estão inseridos: seus sonhos, suas alegrias e suas dores. Foi muito positivo, pois defendemos que “a linguagem não é simplesmente um meio de expressão ou comunicação; é antes uma prática a partir da qual os aprendizes conhecem-se a si mesmos, o seu contexto sociocultural e as suas possibilidades para o futuro”, conforme argumenta Oliveira (2009, p. 12).

Desse modo, as leituras e as discussões ocorridas durante ações anteriores desse Projeto de letramento contribuíram para que a turma tivesse uma melhor compreensão do processo social, cultural e histórico do lugar. Conforme os textos a seguir podemos verificar que a colaboração entre alunos e professora foi importante para a construção e reconstrução do gênero crônica.

### Texto 1

#### A comunidade onde vivo

A comunidade onde eu moro é um santuário de vida e cores, rodeada de água negras, belas árvores, um céu radiante pássaros que cantam empolgados. Um lugar no meio da floresta amazônica, onde homem e natureza vivem em harmonia.

A comunidade atrai pessoas porque é calma e serena. É um lugar muito agradável para viver, tem suas belezas originais como banhos, sítios e praias. Aqui, o rio é nosso companheiro constante, nos dá sustento, transporte e alegria. Na época da estiagem, sofremos bastante, pois tudo fica distante, temos que andar uma hora para chegar à margem do rio.

Nossos dias começam com o canto dos pássaros e o brilho dourado do sol nascendo por trás das árvores. À tarde, as crianças brincam na frente de suas casas, enquanto os adultos se reúnem para compartilhar histórias. À noite, uns ficam em casa, dormem cedo, outros vão à igreja.

A vida aqui não é fácil, mas é gratificante. Cada dia traz novos desafios e aprendizados. Mas, acima de tudo, traz a certeza de que estamos vivendo em harmonia com a natureza, respeitando o rio e a floresta que nos sustentam.

Minha comunidade ribeirinha no Amazonas é mais do que apenas um lugar, é uma maneira de viver, uma celebração da vida em sua forma mais simples. É nesse lugar que construo minhas vivências, fortaleço laços familiares, estudo e faço amigos.

O texto 1 apresenta características do gênero crônica, exalta a beleza do local, como ilustram as nomações e expressões descritivas usadas para referi-lo: “*A comunidade onde eu moro é um santuário de vida e cores, rodeada de água negras, belas árvores, um céu radiante pássaros que cantam empolgados*”. “*Nossos dias começam com o canto dos pássaros e o brilho dourado do sol nascendo por trás das árvores. À tarde, as crianças brincam na frente de suas casas, enquanto os adultos se reúnem para compartilhar histórias*”. Também cita a presença de turistas na região, ressaltando a importância dos rios para a comunidade e tratando de um problema social: durante a estiagem, os comunitários ficam isolados, tendo que andar horas para pegar uma catraia (lança). Nesse aspecto, Candido (1992, p.13), salienta que: “[...] a crônica se ajusta a sensibilidade de todo o dia, por que elabora uma linguagem que fala de perto ao nosso modo de ser mais natural”.

### Texto 2

#### A comunidade onde vivo

A comunidade onde vivo é um lugar em que a maioria dos moradores tem um bom relacionamento. A vida aqui é tranquila e em contato com a floresta amazônica.

Nesse lugar temos o privilégio de ver pescadores lançando suas redes em frente a comunidade, agricultores indo cedo para o roçado e ainda muitos moradores que atravessam rio em pequenas embarcações, chamadas rabetas, em busca de melhores oportunidades de trabalho na capital Manaus. Nos finais de semana, as praias e os banhos ficam agitados, os familiares dos moradores da comunidade e os turistas vêm em busca de diversão em meio à natureza. Ao fim do dia é possível ouvir o cri-cri dos grilos enquanto os vizinhos jogam conversa fora em frente às suas casas.

Quando se inicia a semana, os ônibus escolares passam pegando os alunos em lugares estratégicos, as lanchas amarelas também recolhem os alunos que moram flutuantes e em comunidades próximas. Além disso observamos embarcações chamadas rabetas para lá e para cá nas “estradas de rio” transportando os ribeirinhos para seus afazeres diários. Assim é a nossa vida na comunidade, somos felizes nos pequenos detalhes.



O texto 2 também aborda características gerais da crônica, tratando do relacionamento entre os comunitários e destacando a vivência dos trabalhadores: “[...] *o privilégio de ver pescadores lançando suas redes em frente a comunidade, agricultores indo cedinho para o roçado e ainda muitos moradores que atravessam rio em pequenas embarcações, chamadas rabetas, em busca de melhores oportunidades de trabalho na capital Manaus*”. Cita a agitação nos finais de semana devido a vinda de familiares e de turistas em busca de diversão. Além disso, retrata que o transporte dos alunos é feito por meio de ônibus e lancha escolares.

### Texto 3

O lugar onde eu vivo é um lugarzinho acolhedor e os moradores são hospitaleiros o que faz com que os turistas se sintam à vontade e com o desejo de retornarem outras vezes.

Aqui temos a oportunidade de admirar o rio, os animais e a floresta a qualquer momento. Eu e meus amigos, por exemplo, sempre saímos para passear de canoa nos finais de semana, vamos a praia da lua e também jogamos futebol no campo da comunidade. Nesses lugares ocorrem os encontros e reencontros onde todos compartilham o direito de serem livres e, assim, saírem da rotina e desfrutarem dos tão sonhados dias melhores.

Os festejos juninos fazem parte da nossa cultura há vários anos. Nesse período a comunidade fica toda colorida com bandeirolas, fogos de artifícios e outras ornamentações; a maioria da população acende fogueiras (porque fazem parte da tradição) para comemorar o Dia de São João. Outra festa local é o festejo de São José, padroeiro da comunidade. Nessas festas muitas pessoas vêm se divertir aqui. A culinária, além de ser variada, é uma delícia. O povo dança nas ruas, bares e onde tiver um som.

Ainda há muitas dificuldades em nossa comunidade ribeirinha, falta: energia elétrica, água encanada, coleta diária de lixo, transporte regular e recursos no posto de saúde. Os problemas se agravam no período da seca, momento em que ficamos isolados e temos que caminhar horas para chegar ao rio e buscar nossa subsistência.

Apesar do lado ruim, gosto muito do lugar onde vivo.

O texto 3 descreve a comunidade como hospitaleira, que recebe bem os turistas; narra as aventuras do personagem nos espaços junto à natureza, retrata a cultura local: “*Os festejos juninos fazem parte da nossa cultura há vários anos. Nesse período a comunidade fica toda colorida com bandeirolas, fogos de artifícios e outras ornamentações; a maioria da população acende fogueiras (porque fazem parte da tradição) para comemorar o Dia de São João.*” Esse texto apresenta os problemas sociais da comunidade: “[...] *energia elétrica, água encanada, coleta diária de lixo, transporte regular e recursos no posto de saúde. Os problemas se agravam no período da seca, momento em que ficamos isolados e temos que caminhar horas para chegar ao rio e buscar nossa subsistência.*”

O texto 4, assim como os outros, apresenta características do gênero crônica. Realça os aspectos do cotidiano da comunidade a partir da visão pessoal do grupo que escreveu e descreve o local com riqueza de detalhes, a fim de atingir diferentes

leitores. Também atende às convenções da escrita, salvo alguns esparsos problemas linguísticos que não prejudicam a compreensão das ideias do texto.

Nesse sentido, compreendemos que as quatro produções foram planejadas e que os alunos fizeram uso de informações e conhecimentos previamente adquiridos, o que lhes permitiu essa atividade, pois, segundo Bortone e Martins (2008, p. 77), a escrita exige muito mais que inspiração, “requer do escritor conhecimento prévio, leituras diversificadas, investigação sobre o assunto abordado, reconhecimento da forma e da estrutura do texto a ser escrito e, claro, trabalho e dedicação no processo de construção do texto propriamente dito”.

#### **Texto 4**

##### A comunidade onde vivo

Esse lugar que cedinho o cheiro de café coado e de pão fresquinho chegam às minhas narinas como cheiro gostoso e ao levantar bate um vento frio no meu rosto. Aqui é um lugar muito agradável e é aqui que todos os dias escuto minha mãe me chamando: “Vai tomar banho!” “Vai escovar os dentes!” “Vai se para ir à escola!” Depois de arrumados, eu e meu irmãos esperamos o ônibus escolar, pois moramos em um sítio afastado da parte central da comunidade. Ao chegar à escola, tomamos café e vamos para a sala de aula.

A escola é o coração de nossa comunidade, um lugar de aprendizado e esperança. Aqui, aprendemos sobre o mundo além do rio e da floresta, mas também sobre nossa cultura ribeirinha e nosso modo de vida.

A travessia para Manaus, a apenas 20 minutos de distância, é uma jornada para um mundo diferente. A cidade grande, com suas luzes e barulho, é ao mesmo tempo linda e intimidante. Mas é para lá que iremos em breve em busca de educação e oportunidades.

Assim, é o lugar onde moro, uma comunidade ribeirinha no Amazonas, lugar de beleza e desafios, de tradições e esperança. É um lugar que molda nossos sonhos e aspirações, um lugar que chamamos de lar.

De acordo com as crônicas escritas pelos alunos, foi possível observar que alguns apresentaram maturidade no que diz respeito à observação dos fatos, apresentando suas ideias e criando uma história focada no seu cotidiano, embora outros apresentaram dificuldade de um foco central, ou seja, eles apresentaram dificuldade em articular o seu texto numa única realidade, dificultando assim o processo de escrita. Ademais, os textos analisados possibilitaram aos alunos uma experiência relevante com relação à vida pessoal, pois envolveu fatos do cotidiano da comunidade em que moram.

Nessa ação, foi imprescindível o processo de escrita e reescrita dos textos, pois os alunos aprimoraram suas habilidades de leitura e escrita, tornando-os proficientes na produção do gênero trabalhado. Desse modo, pudemos perceber que a revisão e a reescrita são etapas do processo de escrita que melhoram o desenvolvimento da percepção e memória dos alunos. Ao entender as características específicas do texto

escrito, os alunos selecionaram informações relevantes e organizaram seus pensamentos para produzir textos que atendam à finalidade comunicativa. A reescrita permitiu que os alunos reconhecessem que é uma intervenção pedagógica que os auxilia na construção de textos coerentes e coesos. Ao reescrever, eles perceberam que a escrita exige esforço e se tornam mais conscientes de suas capacidades linguísticas.

Durante a implementação dessa ação, tanto a professora quanto os alunos puderam perceber na prática que a escrita não é um objeto acabado, mas sim um processo contínuo de construção. Ficando evidente ao longo do desenvolvimento quando os alunos revisavam e reescreviam seus textos com base nas sugestões dos colegas ou da professora. Essa abordagem coaduna com Kleiman (2007, p.16), que afirma a existência de “um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade”.

Dessa forma, o trabalho coletivo entre alunos e professor reconhece e valoriza as contribuições de cada um, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo. Essa abordagem reconhece que todos têm algo a oferecer e que o verdadeiro progresso educacional ocorre quando todos trabalham juntos em direção a objetivos comuns.

Sob essa perspectiva, essa ação se mostrou recompensadora e eficaz para nós, pois concentrou-se em atividades práticas relacionadas ao cotidiano dos alunos. Durante todo o processo, a leitura e a escrita ocorreram de maneira mais espontânea. Observou-se que as ações foram realizadas de forma colaborativa, com objetivos bem definidos, visando superar os desafios que surgiram.

Segundo a avaliação da turma, as ações anteriores foram extremamente valiosas, pois proporcionaram um contato direto com a história local, trazendo mais dinamismo e praticidade ao momento de produção de textos.

A escrita nos projetos de letramento tem encurtado as distâncias entre o processo formal de ensino e aprendizagem e as práticas sociais de leitura e escrita do cotidiano da turma. Além disso, através das ações realizadas, pudemos discutir e refletir sobre as experiências na formação da identidade, seja ela individual ou coletiva.

Assim, ao atuar como um meio de interação ligado às vivências do aluno, a produção escrita passa a ser um processo que contribui e serve de estímulo para a imaginação e ampliação do conhecimento de mundo do sujeito. Nessa perspectiva,

Tinoco (2013) argumenta que, em um projeto de letramento, o olhar do professor para a produção escrita do discente deve ultrapassar o caráter da tradição escolar, sem negligenciar a atenção necessária à norma culta, mas sempre priorizando os usos sociais da linguagem:

Sendo assim, desenvolver projetos de letramento como um modelo didático significa assumir uma compreensão de leitura, de escrita e de reflexão sobre a linguagem que ultrapassa o viés da tradição escolar. Significa priorizar, nas aulas de Língua Portuguesa, o viés social-discursivo, o qual requer, inclusive, atenção ao nível de linguagem e, portanto, ao ensino da norma culta, mas sempre em função dos usos sociais (Tinoco, 2013, p. 153).

Com isso, compreendemos que a função do projeto de letramento no âmbito do ensino da produção escrita é ressignificar as vivências textuais dos alunos a partir de práticas voltadas aos usos sociais da língua/linguagem no cotidiano. Sob essa perspectiva, evidencia-se que as práticas de escrita são entendidas como um exercício de cidadania, permitindo que os autores expressem suas experiências nas atividades realizadas e favoreçam a interação com o leitor.

Nesse sentido, podemos colocar ainda que o trabalho com projetos de letramento visa, exatamente, incluir o aluno através do ensino situado, transformando-o em um agente de letramento. Dessa maneira, sua atividade junto ao mundo social torna-se mais prazerosa e as descobertas cada vez mais interessante.

Essa ressignificação das práticas escolares reflete, conseqüentemente, na escrita do aluno, uma vez que a leitura e a escrita se efetivam a partir de um interesse real na vida dos alunos e não apenas para atender aos clássicos objetivos circulares, ler para aprender a ler e escrever para aprender a escrever (Kleiman, 2000). Nessa senda, escrever para agir no mundo é um dos princípios que orientam os projetos de letramento.

A compreensão da complexidade das práticas letradas que os sujeitos realizaram e o relacionamento das atividades leitura e escrita desenvolvidas no ambiente escolar com essas práticas são objetivos primordiais de um projeto de letramento quando desenvolvido no modelo de letramento ideológico, como o utilizado nesta pesquisa.

Conforme destaca Street (2014), não objetivamos medir níveis de letramento, nem mensurar habilidades de leitura e escrita desenvolvidas pelos alunos, pois, da mesma forma que o referido autor, acreditamos que as práticas letradas são moldadas

pela história, cultura e características individuais dos sujeitos, e, portanto, não podem ser quantificadas.

Nesse viés,

[...] aprender o letramento não é simplesmente adquirir conteúdo, mas aprender um processo. Todo letramento é aprendido num contexto específico de um modo particular e as modalidades de aprendizagem, as relações sociais dos estudantes com o professor são modalidades de socialização e aculturação. O aluno está aprendendo modelos culturais de identidade e personalidade, não apenas a decodificar a escrita ou escrever com determinada caligrafia (Street, 2014, p.154).

Consideramos que, em um projeto de letramento, as vivências anteriores e os conhecimentos prévios dos alunos representam um estímulo para o seu processo de produção textual. Assim, foi fundamental propor produções de um gênero textual que resgatasse as experiências vivenciadas pelos discentes ao longo de sua vida. Diante do exposto, a crônica constitui-se exemplar desse tipo de produção.

### **5.3.7 Ação 7 - Evento: É preciso valorizar a cultura local!**

Nesta ação, realizamos a culminância do projeto. A princípio, o evento seria na quadra da escola. Entretanto, devido à grande estiagem que ocorreu no Amazonas, os professores, alunos e comunitários enfrentaram dificuldades para chegar até a escola. Diante disso, optamos por realizar o evento na sala de aula. No dia determinado, chegamos à escola, depois de uma caminhada de 50 minutos, montamos um painel com fotos dos textos produzidos pelos alunos e o fixamos na parede.

Em sala de aula, os discentes compartilharam suas produções com pais, funcionários da escola, professores e com outros alunos. Eles leram o relato histórico da comunidade, que contribuiu para que os presentes ampliassem seus conhecimentos sobre a história e a cultura local. Também declamaram seus poemas e leram uma crônica. Foi um encontro significativo em que puderam socializar com os presentes suas experiências e os resultados de nossas ações. Os convidados também puderam apreciar as fotos da comunidade.

Esse momento só foi possível porque ressignificamos nossas práticas de ensino. Partimos de um contexto social em que vivem pessoas com problemas reais, o que nos levou a abandonar a rigidez do tempo e espaço escolares. Essa mudança

explica o fato de a leitura se efetivar de modo mais natural na culminância. Durante o evento, os alunos tiveram a oportunidade de ler produções construídas por eles mesmos, utilizando-se de suas experiências e vivências. Assim, a língua foi uma ferramenta para modificar um pouco sua realidade social.

Assim, a leitura passou a ser um ato de participação social e de empoderamento via letramento, contribuindo para que os alunos pudessem desenvolver uma consciência mais crítica sobre seu papel na resolução dos problemas sociais. Desse modo, alinhamos nosso pensamento ao de Freire (2019, p. 41), quando defende que:

O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua atividade criadora (Freire, 2019, p. 41).

Quanto aos textos lidos, também se tratava de gêneros textuais (entrevista, relato histórico, legenda, poema e crônica) com autoria colaborativa, que visaram à concretização de seu agir no mundo. Os alunos fizeram parte de todo o processo de construção de sentido do próprio texto e, na ocasião, socializaram, com os convidados, os conhecimentos adquiridos.

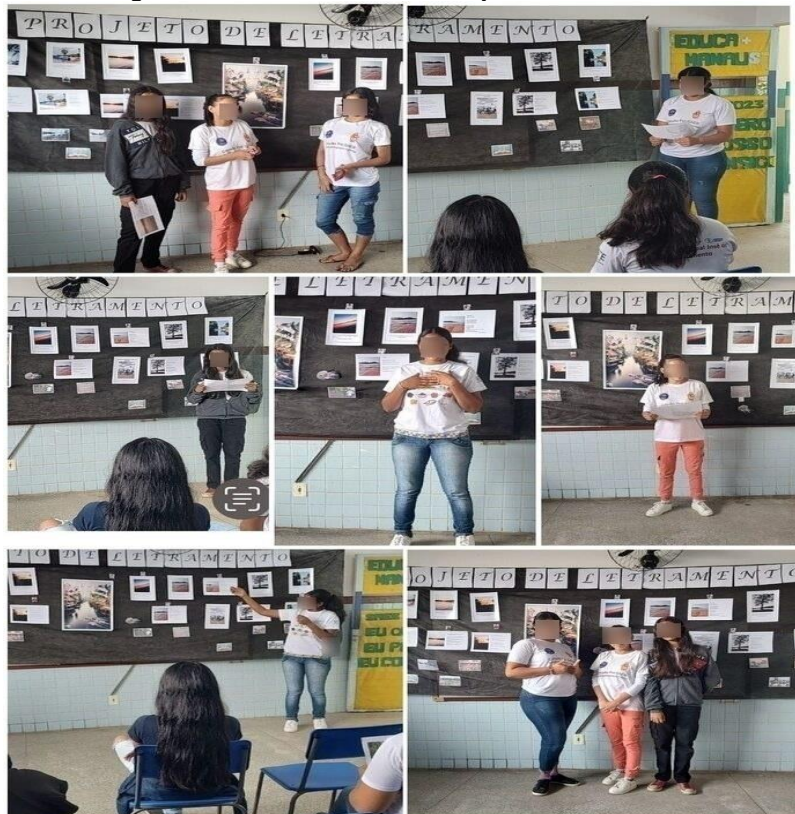
Em consequência disso, nessa constante busca por uma articulação entre a cultura local e a escola, foi imprescindível deixar fluir voz dos moradores antigos da comunidade não por questões de conveniência, mas, sim, pela importância das vivências de cada um presente em suas falas. Pudemos presenciar uma expressiva socialização e comunhão desses conhecimentos. Como afirma Kleiman (2007), conhecer é construir significados, e um espaço para a construção social dos saberes.

Nesse contexto, o desenvolvimento desse projeto de letramento foi um marco na consolidação da identidade dos discentes, uma vez que desenvolveram apreço por sua cultura e senso de pertencimento ao local onde moram. Foi inspirador ver como eles abraçaram suas raízes e tradições.

A realização desse evento não apenas deu a eles o direito de potencializar a vida e o jeito de viver com as significações que lhes são próprias, mas também reforçou sua autonomia e protagonismo. Ao final, os alunos se tornaram mais conscientes de seu papel ativo na sociedade e se sentiram capacitados para moldar seu próprio futuro. Esse evento, sem dúvida, deixou uma marca indelével em suas

vidas, proporcionando-lhes um espaço para expressar e celebrar sua identidade cultural única.

Figura 25 – Culminância do Projeto de Letramento



Fonte: Dados da pesquisa

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As sociedades grafocêntricas, especialmente a brasileira, demandam cada vez mais, maior proficiência em leitura e escrita. Entretanto, ao se considerar essa demanda no âmbito escolar, é evidente que muitos alunos chegam ao final do ensino fundamental com uma autonomia limitada tanto na leitura quanto na escrita. Diante dessa realidade, tornou-se imperativo analisar um modelo didático que contemplasse os interesses dos estudantes e, exatamente por isso, extrapolasse os limites da escola.

Nesse sentido, esta pesquisa proporcionou reflexões concernentes às práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de língua portuguesa. Os estudos teóricos-metodológicos realizados demonstraram o potencial que o **Projeto de letramento: ressignificando as práticas de leitura e escrita** teve para os alunos do 9º ano da escola em estudo, pois, além de deixá-los tomar as decisões na planificação das ações, todo o processo contribuiria para a consolidação de suas identidades. Além disso, o presente projeto pôde incentivar os alunos a explorar suas próprias histórias e culturas, o que fortaleceu sua autoestima e senso de pertencimento.

Conforme os objetivos traçados para a presente pesquisa, uma vez que o objetivo geral foi analisar as implicações de um projeto de letramento em aulas de língua portuguesa para o desenvolvimento e consolidação das habilidades de leitura e escrita de diferentes gêneros textuais a partir de situações reais de linguagem. Com vistas a esse propósito, estabelecemos os objetivos específicos: a) discutir o potencial dos projetos de letramento para o ensino de língua portuguesa; b) promover eventos e práticas de letramento que favoreçam a articulação entre escola e comunidade, por meio da linguagem; c) estabelecer articulação entre os saberes locais e os saberes escolares por meio das práticas de letramento mobilizadas, a fim de consolidar a identidade dos alunos-agentes.

Iniciamos a pesquisa estabelecendo um sólido arcabouço teórico que nos permitisse compreender o conceito de letramento e os projetos de letramento, com o objetivo de avaliar o potencial desses projetos para enriquecer as aulas de língua portuguesa. Além disso, realizamos uma série de ações, eventos e práticas de letramento com o propósito de alcançar os objetivos estabelecidos, contribuindo de maneira significativa para a interação social por meio da leitura e da escrita.



Na ação 1, iniciamos fazendo o convite aos estudantes para participarem desse projeto e, por meio de exposição oral, aspectos norteadores do PL fizeram-se conhecidos, sendo aprofundados no decorrer do projeto. Na ação 2, foi feita a escolha do tema e planificação do projeto de letramento, momento em que os estudantes perceberam que sua voz seria ouvida e valorizada, pois a partir de suas vontades, escolhemos o tema, as ações, os objetivos e os gêneros a serem trabalhados. Na ação 03 houve o resgate da história da comunidade e pesquisa de fotos antigas junto aos entrevistados, e nesse processo de letramento, produzimos roteiro para entrevista, fizemos a entrevista oral e retextualizamos para entrevista escrita. Na ação 4, questões históricas sobre a comunidade pesquisada, os conhecimentos resultantes das entrevistas possibilitaram a construção do relato histórico, em um processo colaborativo entre estudantes e professora. Na ação 5, cada beleza um clique, o olhar dos alunos sobre as belezas locais entrou em evidência: tiraram fotografias, criaram legendas e produziram poemas, inspirados nas imagens capturadas na comunidade. Na ação 6, o lugar onde vivo, os agentes escreveram sobre seu cotidiano no lugar onde vivem, por meio do gênero crônica. E na ação 7, “É preciso valorizar a cultura local!”, os alunos apresentaram as produções que foram desenvolvidas no decorrer do projeto.

Este projeto de letramento nos possibilitou ressignificar as práticas de leitura e escrita: Primeiramente, ao explorar as vivências e experiências da comunidade ribeirinha por meio da entrevista com pessoas antigas, os alunos foram expostos ao contexto cultural, social e histórico da comunidade em que estão inseridos, o que ampliou sua compreensão sobre história e cultura local, promovendo leitura crítica e escrita significativa do gênero relato histórico. Além disso, ao trabalhar o “olhar” do aluno sobre as belezas locais a partir da captura de imagens e a escrita de poemas que refletiam seu contexto, os estudantes encontraram maior significado na ação, o que aumentou seu engajamento e interesse pelo processo de aprendizagem. Por fim, ao envolver os alunos na produção de textos a partir de suas vivências, o projeto incentivou a expressão criativa e a construção de identidades, tornando a leitura e a escrita não apenas uma atividade acadêmica, mas também uma forma de expressão pessoal e culturalmente significativa.

Nesse processo, entendemos que o protagonismo dos alunos e a natureza agentiva dos gêneros discursivos foram fatores vitais para o sucesso do conjunto de tarefas realizadas nas ações. O projeto de letramento pôde transformar as práticas de

leitura e escrita, tornando-as mais envolventes, relevantes e empoderadoras para os alunos.

Sobre os limites da pesquisa, é importante destacar que a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) criou sequências didáticas (SD) para o 9º ano em 2003. Essas sequências foram elaboradas com o intuito de abordar os descritores do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), visando suprir habilidades que não foram plenamente adquiridas nos anos anteriores. No entanto, o rigor na implementação dessas sequências acabou estendendo o tempo necessário para a realização do projeto de letramento, além do inicialmente planejado.

Essa extensão do cronograma pode ter contribuído para momentos de desânimo em alguns alunos durante o processo de pesquisa. É possível que a pressão para cumprir as exigências do planejamento da secretaria tenha gerado frustrações e dificuldades adicionais, especialmente quando os alunos se viram diante de desafios que ultrapassaram suas expectativas ou capacidades individuais.

A princípio também houve um sentimento de frustração por parte da professora pesquisadora, pois a partir desse planejamento da secretaria o projeto parecia ser apenas uma atividade complementar, algo para ser realizado quando e se houvesse tempo disponível, sem interferir nas atividades curriculares já planejadas. Essa disparidade dificultou a efetividade do projeto. Entretanto, foi importante não desanimar, utilizando essa experiência para destacar a importância de uma abordagem flexível e adaptável na execução de projetos, reconhecendo as necessidades e limitações dos alunos, além de considerar os impactos de políticas educacionais e curriculares nas dinâmicas de aprendizagem.

Apesar desses limites, notamos um papel ativo na maioria dos estudantes, que se tornaram agentes de seu próprio letramento e, essa mudança refletiu na construção e consolidação de suas identidades. O trabalho com as práticas de linguagem tornou-se mais contextualizado, promovendo um aprendizado mais gratificante. Pudemos perceber que houve mudança porque houve agência. Houve transformação, porque agimos em um contexto social e histórico onde o “homem está no mundo e com o mundo”, como Freire (2019, p. 37) observa.

Com base nas vivências desse projeto de letramento em comunidade ribeirinha da cidade de Manaus-AM, surgiram discussões em relação ao ensino de Língua Portuguesa. A principal delas é sobre a necessidade de uma abordagem mais contextualizada dos conteúdos ministrados e voltada às particularidades culturais e

linguísticas dos alunos ribeirinhos. Repensando os conteúdos e materiais didáticos utilizados, de forma a incluir temas relevantes para a comunidade local. Além disso, é importante discutir estratégias de ensino que promovam a participação ativa dos alunos e que estejam alinhadas com suas experiências e realidades. Incluindo o uso de metodologias mais dinâmicas e interativas, como a realização de atividades práticas de acordo com os interesses dos estudantes e projetos que envolvam a comunidade em que estão inseridos. O currículo deve ser mais flexível e adaptável, que atenda às demandas específicas dos alunos ribeirinhos e que esteja em constante diálogo com suas experiências e interesses. Essas discussões são fundamentais para garantir uma educação mais inclusiva e significativa para esses alunos, contribuindo para o desenvolvimento de sua competência comunicativa e para o fortalecimento de sua identidade cultural.

Enquanto educadora, a realização desta pesquisa proporcionou-me uma oportunidade para refletir sobre minha prática pedagógica, posto que a superação das dificuldades encontradas no ensino de leitura e escrita sempre representou uma grande inquietação para mim. Nesse sentido, foi fundamental estar ciente da importância de agir como facilitadora do processo de letramento dos alunos. Isso implicou ensinar habilidades básicas de leitura e escrita, proporcionando situações em que os estudantes participassem ativamente das práticas sociais envolvendo a linguagem escrita.

Nesse processo, foi necessário a busca por conhecimentos sobre letramento, projetos de letramento, aprofundamento na realidade dos alunos, de modo que os esforços durante a planificação e implementação do projeto se direcionados ao que fosse relevante para a inserção plena dos estudantes na sociedade letrada. Nesse viés, o professor deve ser um mobilizador de conhecimentos, recursos e habilidades dos membros da comunidade, promovendo assim o desenvolvimento de redes comunicativas que permitam aos alunos participarem efetivamente das práticas de uso da escrita em diversos contextos institucionais (Kleiman, 2012).

Ao longo do desenvolvimento do estudo, aprendemos a valorizar as vivências e experiências locais dos alunos e, deixamos fluir a voz desses agentes envolvidos no letramento. Constatamos, também, que o processo de aprendizagem das práticas de leitura e escrita foi gradativo e requereu um trabalho rigoroso por parte da professora. Assim, esta pesquisa nos permitiu explorar novas formas de ensinar e aprender, e ainda, reforçou o compromisso de cada um de nós em ser um agente de

transformação na vida dos nossos alunos, capacitando-os para enfrentarem os desafios de uma sociedade cada vez mais letrada.

Ademais, percebemos que a condução deste projeto estabeleceu uma conexão mais estreita entre professora e alunos. Aprendemos a ser mais flexíveis e receptivos às suas contribuições, reconhecendo que o conhecimento não é construído apenas pelo professor, mas através da colaboração e participação ativa dos estudantes. Reconhecemos, ainda, a importância de adequar as aulas de língua portuguesa às necessidades e interesses dos alunos, comprometendo-nos a continuar explorando novas estratégias e metodologias que favoreçam a ressignificação das práticas de leitura e escrita em sala de aula.

Assim, mesmo diante das dificuldades enfrentadas durante a pesquisa, experimentamos, progressivamente, a consolidação das habilidades e competências dos alunos, no que concerne às práticas de leitura e escrita. Isso modificou nossa perspectiva, fazendo-nos adotar uma postura mais inclusiva, contextualizada e centrada no aluno.

Em síntese, o presente estudo investigativo, conduzido no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), resultou-nos em aprofundamento significativo da história e cultura de uma comunidade em que nossos alunos residem, enriquecendo nossa compreensão sobre os desafios e particularidades locais, o que nos possibilitou desenvolver estratégias pedagógicas mais contextualizadas e que valorizaram as escolhas dos estudantes. Por fim, acreditamos no potencial dos projetos de letramento para ressignificar as práticas de leitura e escrita destinadas ao letramento de alunos da educação básica, contribuindo para a melhoria da qualidade das aulas de língua portuguesa.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação.** 2003.
- ARANHA, Maria L. **História da Educação.** São Paulo: Moderna, 1989.
- BAKHTIM, Mikhail. **Estética da Criação Verbal.** Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARTHES, Rolan. **A câmera clara: nota sobre a fotografia.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.  
Disponível em: <https://bit.ly/2wADeZO>. Acesso em: 25 Mar 2019.
- BLOMMAERT, Jie; JIE, Dong. **Ethnographic Fieldwork: a beginner's guide.** Bristol: Multilingual Matters, 2010.
- BORTONE, Marcia Elizabeth; MARTINS, Catia Regina Braga. **A construção da leitura e da escrita: do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.** São Paulo: Parábola, 2008.
- BRANDÃO, Helena; MICHELLETI, Guaraciaba. Teoria e Prática da leitura. In: Coletânea de textos didáticos. Componente curricular Leitura e elaboração de textos. Curso de pedagogia em serviço. Campina Grande: UEPB, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.
- BRUNER, Jerome. **Atos de significação.** Porto Alegre: Artmed, 1997.
- BUZATO, Marcelo. **Letramentos digitais e formação de professores.** São Paulo: Portal Educarede, 2006. Disponível em: [http://www.educarede.org.br/educa/img\\_conteu-do/marcelobuzato.pdf](http://www.educarede.org.br/educa/img_conteu-do/marcelobuzato.pdf). Acesso em: 2 jul. 2022.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística.** São Paulo: Ed. Scipione, 1992.
- CANDIDO, Antonio. **A Crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil.** Campinas, SP. Editora as UNICAMP; Rio de Janeiro, 1992.
- COLKER, Flavio. Retrato, fotografia e identidade. 2009. Disponível em: <https://olhave.com.br/wp-content/uploads/2009/12/Retrato-Fotografia-e-Identidade.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2023.
- DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento**

**da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

FÁVERO, Leonor L.; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda G. O. **Oralidade e escrita:** perspectivas para o ensino de língua materna. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 64. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Tradução: Moacir Gadotti. 27.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. São Paulo: DP&A, 2006.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização:** Do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Org.) **Situated literacies.** London: Routledge, p.56-87, 2000.

JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Tradução: Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

JOUBE, Vincent. **A leitura.** Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

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

KLEIMAN, Angela B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, Inês (org.). **O ensino e a formação do professor:** Alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento.** São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: CEFIEL – Unicamp: MEC, 2005.

KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (Org.). **Ensino de língua:** representação e letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*. v. 32, nº 53, out./dez., 2007, p. 1-25. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242/196>. Acesso em: 15 de abr. 2018.

Kleiman, Angela B. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes, 2008.

KLEIMAN, Angela B. Projetos de Letramento na Educação Infantil. *Revista Caminhos em Linguística Aplicada*, Taubaté, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2009.

KLEIMAN, Angela B. **EJA e o ensino da língua materna**: relevância dos projetos de letramento. *EJA em Debate*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 23-38, nov. 2012.

LUCENA, Maria Inês P. Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em *Linguística Aplicada*. **Revista Delta**, v. 31, nº 04, out. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/wkTPqGCKPPNBPjwqYdqfXp/?lang=pt>. Acesso em : 20 de mai. 2023.

MAFRA, Gabriela M. **Letramentos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino fundamental**: uma análise do trabalho educacional prescrito. Guarapuava, 2020.

MANAUS, Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Escola Municipal José Sobreira do Nascimento. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**, 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARINHO, Marildes. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei T. (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.p. 70- 100.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

MARTINS, Maria Silvia. C. **Letramento, interdisciplinaridade e multiculturalismo no ensino fundamental de 9 anos**. Campinas, SP. Mercado de Letras. 2012.

MATENCIO, Maria L. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **Saberes - Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação**. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 6, nº 11, jul./dez. 2002, p. 109-122. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12453>. Acesso em 7 de maio de 2022.

MICHELETTI, Guaraciaba. **Leitura e construção do real**: o lugar da poesia e da ficção/ Guaraciaba Micheletti, Letícia Paula de Freitas Peres, Ana Elvira Luciano Gebara. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006. -(Coleção aprender e ensinar com textos; v.4).

MOITA LOPES, Luiz P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MOITA LOPES, Luiz P. Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais. *In*: MOITA LOPES, Luiz P. **Discurso de identidades** Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 13-38.

MOITA LOPES, Luiz P. **Identidades fragmentadas**: a construção de raça, gênero e sexualidade na sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, Luiz P. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? *In*: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda. C. (Org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 113-128.

NODA, Eliana A. do N. **Agroecossistemas periurbanos no município de Manaus, Amazonas**. Tese de doutorado (Ciências do Ambiente e sustentabilidade na Amazônia), Manaus: UFAM, 2018.

OLIVEIRA, Maria S. Os projetos de letramento no cotidiano do professor de língua materna. *In*: OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Letramentos múltiplos**: formação de agentes de letramento. Natal: EDUFRRN, 2008.

OLIVEIRA, Maria S. Gêneros textuais e letramento. **Revista brasileira de linguística aplicada**. Belo Horizonte: RBLA, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

OLIVEIRA, Maria S.; TINOCO, Glícia. A.; SANTOS, Ivoneide. B. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRRN, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/1/11787/1/E-book%20Projetos%20de%20letramento.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2023.

OLIVEIRA, Maria. S.; SANTOS, Ivoneide. B. Políticas públicas na educação de jovens e adultos: projeto de letramento, participação e mudança social. *In*: **Revista EJA em debate**. Florianópolis, v. 1, n. 1, nov./ 2012.

OLIVEIRA, Maria. 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: Horizonte, 2010. p. 41-55.

OLIVEIRA, Maria S. O que é, como se faz e o que significa trabalhar com projeto de letramento. *In*: SATO, D. T. B.; BATISTA JÚNIOR, J. R. L.; SANTOS, R. C. R. **Ler, escrever, agir e transformar**: uma introdução aos novos estudos de letramento. Pipa Comunicação, 2016.

OLIVEIRA, Talita. Recursos de poder: posições ocupadas por professor e alunos na construção social do discurso e da identidade. **Intercâmbio**. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro V. VIII, 1999. p. 42-58.



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

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PEREIRA, Regina C.; ROCA, Pilar. (org.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2015.

QUEIROZ, Talita A. **Arte-educação decolonial: caminhos de (re) existência amazônica na escola ribeirinha de Manaus**. 2023. 67 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amazonas-UFAM, Manaus, 2023. Disponível em: [https://www.tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/9465/11/DISS\\_TalitaQueiroz\\_PROFAR TES.pdf](https://www.tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/9465/11/DISS_TalitaQueiroz_PROFAR TES.pdf). Acesso em: 10 jan. 2024.

ROBERTO, Tania. **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

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

SANTOS, Alane D. G. **Letramento comunitário: engajando saberes locais aos saberes escolares**. 2020. 274 f. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Natal, 2020. Disponível em: [https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/31913?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/31913?locale=pt_BR) Acesso em 15 jul. 2023.

SANTOS, Ivoneide B. A. **Projetos de letramento na Educação de Jovens e Adultos: o ensino da escrita em uma perspectiva emancipatória**. 312f. 2012. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Natal, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/16365>. Acesso em: 20 mai. 2023.

SANTOS, Edinei. **Práticas e eventos de letramento em uma comunidade remanescente de quilombolas: Mesquita**. Dissertação de Mestrado pelo PPGE/UnB. Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2014

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Princípios do Sistema Alfabético do Português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

SILVA, Jane Q.; MATENCIO, Maria. L. Rede de atividades e práticas de letramento: relações entre os espaços individuais e coletivos. **Interfaces entre movimentos singulares e práticas sociais**. In: SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 13, nº. 24, jan./jun., 2009, p. 31-47. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6160289>. Acesso em: 5 mai. 2022.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF**. São Paulo: Global, 2003, p. 89 -113.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. In. **Filologia**. Linguística Portuguesa, n. 8, p. 465-488, 2006.

TELES, Gilmara A. As relações de poder no processo da organização sociopolítica na comunidade Nossa Senhora de Fátima. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia. Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2017, 109 p.

THIOLENT, Michel. **Pesquisa-ação nas organizações**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

TINOCO, Glícia A. **Projetos de Letramento**: ação e formação de professores de língua materna. Tese (doutorado), Universidade estadual de campinas, Instituto de estudos da linguagem. Campinas-SP, 2008.

TFOUNI, Leda V. **Letramento e alfabetização**. 8. ed. São Paulo, Cortez, 2006.

TINOCO, Glícia A. **Projetos de letramento**: ação e formação de professores de língua materna. 2008. 254 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008

VIEIRA, Marcelo M.; ZOUAIN, Deborah M. **Pesquisa qualitativa em administração**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz; WOODWARD, Kathryn; HALL, Stuart. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

**ANEXO 1 - POEMA COMO UM RIO DE THIAGO DE MELO**

Como um rio

Ser capaz, como um rio  
que leva sozinho  
a canoa que se cansa,  
de servir de caminho  
para a esperança.  
E de levar do límpido  
a mágoa da mancha,  
como o rio que leva  
e lava.

Crescer para entregar  
na distância calada  
um poder de canção,  
como o rio decifra  
o segredo do chão.

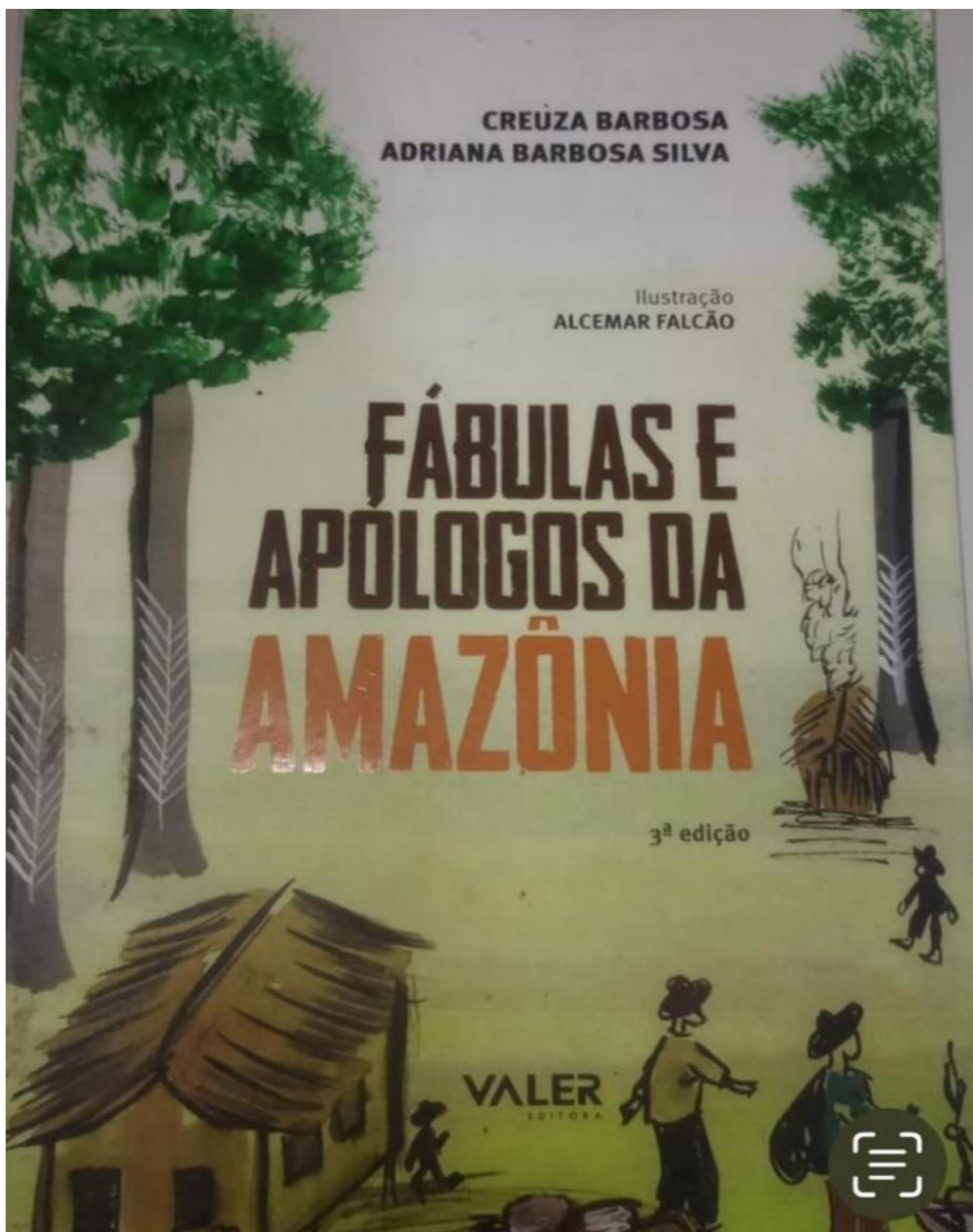
Se tempo é de descer,  
reter o dom da força  
sem deixar de seguir.  
E até mesmo sumir  
para, subterrâneo,  
aprender a voltar  
e cumprir, no seu curso,  
o ofício de amar.

Como um rio, aceitar  
essas súbitas ondas  
feitas de águas impuras  
que afloram a escondida  
verdade das funduras.

Como um rio, que nasce  
de outros, sabe seguir  
junto com outros sendo  
e noutros se prolongando  
e construir o encontro  
com as águas grandes  
do oceano sem fim.

Mudar em movimento,  
mas sem deixar de ser  
o mesmo ser que muda.  
Como um rio.

ANEXO 2 – O RIO NEGRO E O RIO SOLIMÕES DE CREUZA BARBOSA





## O Rio Negro e o Rio Solimões

Creuza Barbosa

Era uma bela tarde de verão. O sol já se escondia por trás da Floresta, estendendo o seu manto reluzente sobre o Encontro das Águas.

Tudo estava calmo, sereno. Até o banzeiro se aquietara diante daquele quadro simplesmente belo.

Ouviu-se, então, um resmungado bem baixinho: runrum... runrum... runrum... Eram dois dos maiores rios da Amazônia: o Rio Negro e o Rio Solimões, que discutiam sem parar.

– Poxa, Solimões! – reclamou o Rio Negro – por que vives a me empurrar?

– Mas eu, Rio Negro? Que eu saiba és tu que me empurras insistentemente!

– Solimões... Solimões!... Tens coragem de negar que estás sempre a implicar comigo?

– Fala sério, Rio Negro! Eu tomo cada empurrão de ti que fico todo dolorido.

O fato é que os dois se empurravam um ao outro e ninguém cedia em nada.

A lenga-lenga continuava até que o Rio Negro apelou:

– Confessa, Solimões! Confessa! Não te misturas comigo, porque sou negro, não é?

– Que ideia mais absurda, irmão! – reagiu surpreso o Solimões. – Se for por isso, eu também posso dizer que tu não queres te misturar comigo, porque sou branco, certo?

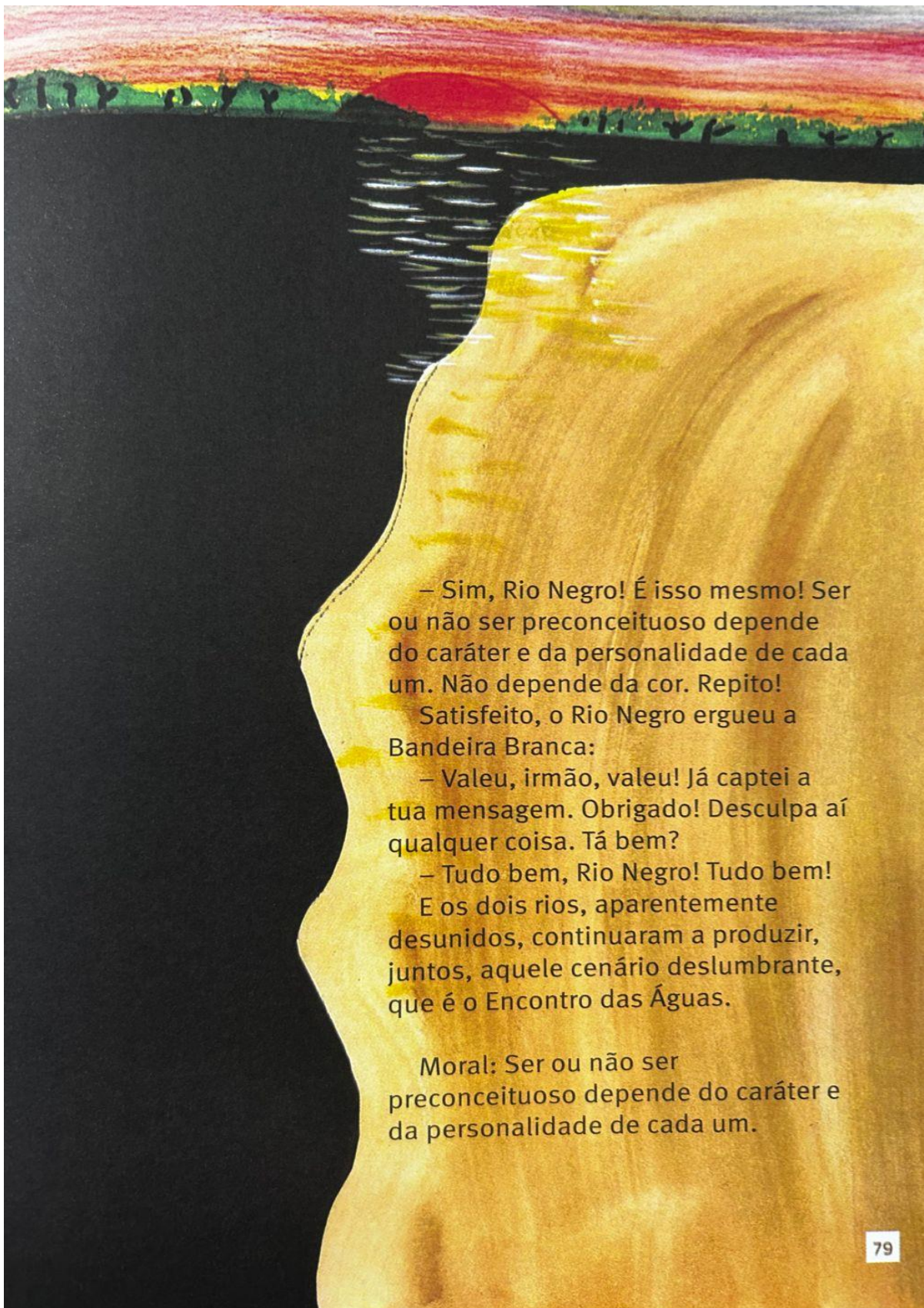
– Até parece, Solimões! Até parece! Tu sabes muito bem quem sempre foi o preconceituoso aqui, desde a escravidão. Não é verdade?

O Solimões, com ar de ofendido, retrucou:

– Não se trata de preconceito, irmão! Nossas águas não se misturam porque são diferentes: em densidade, velocidade e temperatura. Não em razão da cor!

O Rio Negro, querendo entender melhor a questão, perguntou:

– Quer dizer que ser branco não significa ter preconceito contra o negro? É isso?



– Sim, Rio Negro! É isso mesmo! Ser ou não ser preconceituoso depende do caráter e da personalidade de cada um. Não depende da cor. Repito!

Satisfeito, o Rio Negro ergueu a Bandeira Branca:

– Valeu, irmão, valeu! Já captei a tua mensagem. Obrigado! Desculpa aí qualquer coisa. Tá bem?

– Tudo bem, Rio Negro! Tudo bem!

E os dois rios, aparentemente desunidos, continuaram a produzir, juntos, aquele cenário deslumbrante, que é o Encontro das Águas.

Moral: Ser ou não ser preconceituoso depende do caráter e da personalidade de cada um.

## ANEXO 3 - CRÔNICA A FOTO DE LUÍS FERNANDO VERÍSSIMO

### A FOTO

Foi numa festa de família, dessas de fim de ano. Já que o bisavô estava morre não morre, decidiram tirar uma fotografia de toda a família reunida, talvez pela última vez. A bisa e o bisa sentados, filhos, filhas, noras, genros e netos em volta, bisnetos na frente, esparramados pelo chão. Castelo, o dono da câmara, comandou a pose, depois tirou o olho do visor e ofereceu a câmara a quem ia tirar a fotografia. Mas quem ia tirar a fotografia?

– Tira você mesmo, ué.

– Ah, é? E eu não saí na foto?

O Castelo era o genro mais velho. O primeiro genro. O que sustentava os velhos. Tinha que estar na fotografia.

– Tiro eu – disse o marido da Bitinha.

– Você fica aqui – comandou a Bitinha.

Havia uma certa resistência ao marido da Bitinha na família. A Bitinha, orgulhosa, insistia para que o marido reagisse. “Não deixa eles te humilharem, Mário Cesar”, dizia sempre. O Mário Cesar ficou firme onde estava, do lado da mulher. A própria Bitinha fez a sugestão maldosa:

– Acho que quem deve tirar é o Dudu...

O Dudu era o filho mais novo de Andradina, uma das noras, casada com o Luiz Olavo. Havia a suspeita, nunca claramente anunciada, de que não fosse o filho do Luiz Olavo.

O Dudu se prontificou a tirar a fotografia, mas Andradina segurou o filho.

– Só faltava essa, o Dudu não sair.

E agora?

– Pô, Castelo. Você disse que essa câmara só faltava falar. E não tem nem timer!

O Castelo impávido. Tinham ciúmes dele. Porque ele tinha um Santana do ano. Porque comprara a câmara num duty free da Europa. Aliás, o apelido dele entre os outros era “Dutifri”, mas ele não sabia.

– Revezamento – sugeriu alguém – Cada genro bate uma foto em que ele não aparece, e...

A ideia foi sepultada em protestos. Tinha que ser toda a família reunida em volta da bisa. Foi quando o próprio bisa se ergueu, caminhou decididamente até o Castelo e arrancou a câmara da sua mão.

– Dá aqui.

– Mas seu Domício...

– Vai pra lá e fica quieto.

– Papai, o senhor tem que sair na foto. Senão não tem sentido!

– Eu fico implícito – disse o velho, já com o olho no visor. E antes que houvesse mais protestos, acionou a câmara, tirou a foto e foi dormir.

Luís Fernando Veríssimo