

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Letras

Programa de Mestrado Profissional em Letras

Dassayelle Monteiro Dias

**PROJETO DE LETRAMENTO NA ESCOLA:
possibilidade para ampliar a participação social
dos alunos por meio de práticas de escrita**

Belo Horizonte
2016

Dassayelle Monteiro Dias

**PROJETO DE LETRAMENTO NA ESCOLA:
possibilidade para ampliar a participação social
dos alunos por meio de práticas de escrita**

Trabalho apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.
Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual:
diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Prof(a). Dr(a). Delaine Cafiero Bicalho

D541p

Dias, Dassayelle Monteiro.

Projeto de letramento na escola [manuscrito] : possibilidade para ampliar a participação social dos alunos por meio de práticas de escrita / Dassayelle Monteiro Dias. – 2016.

182 f., enc. : il., tabs., p&b.

Orientadora: Delaine Cafiero Bicalho.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual: Diversidade Social e Práticas Docentes.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 163-170.

Apêndices: f. 171-182.

Inclui CD-ROM com Caderno de Atividades e Anexos.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Letramento – Teses. 3. Escrita – Teses. 4. Gêneros discursivos – Teses. 5. Produção de textos – Teses. I. Bicalho, Delaine Cafiero. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/MP

UFMG

FOLHA DE APROVAÇÃO

PROJETO DE LETRAMENTO NA ESCOLA: possibilidade para ampliar a participação social dos alunos por meio de práticas de escrita

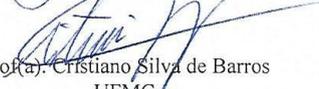
DASSAYELLE MONTEIRO DIAS

Trabalho submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em LETRAS, área de concentração LINGUAGENS E LETRAMENTOS.

Aprovado em 21 de dezembro de 2016, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Delaine Cafiero Bicalho - Orientador
UFMG


Prof(a). Maria Flor de Maio Barbosa Benfica
PUC Minas


Prof(a). Cristiano Silva de Barros
UFMG

Belo Horizonte, 21 de dezembro de 2016.

*A meu pai, João Carlos Dias, que
olha por mim na imensidão do
infinito. À minha família e a meu
Pololo, fontes de inspiração.*

AGRADECIMENTOS

Neste momento, gostaria de expressar a minha gratidão a todos que me apoiaram e ajudaram direta ou indiretamente na realização deste trabalho.

A Deus e a Nossa Senhora, pela força espiritual em todos os momentos, principalmente, pelo conforto nos momentos difíceis.

À minha família, por acreditar em meus sonhos e contribuir para que possa realizá-los, pelo respeito às minhas escolhas e aos meus ideais.

A meu Pololo, meu grande amor, a quem devo muito pela paciência diária, pela paz que traz para a minha vida, pela nossa convivência, pelo amor grandioso que nos une.

À Prof^ª. Dr^ª. Delaine Cafiero Bicalho, pela sua ótima atuação como orientadora, pelas suas ideias, que me conduziram a reflexões para enriquecer este trabalho.

Aos meus colegas do PROFLETRAS, pelo carinho, pela amizade, pelos momentos de descontração, que ajudaram a aliviar a tensão durante os períodos mais sobrecarregados.

Aos profissionais do PROFLETRAS da Faculdade de Letras da UFMG, cujo esforço, atenção e competência profissional garantem a melhoria da qualidade da formação docente.

À Secretaria de Educação e Cultura do município de São Joaquim de Bicas - MG, pela confiança e por acreditarem que o PROFLETRAS pode contribuir para melhorar a minha prática docente.

Aos colegas da Escola Municipal José Antônio Júnior, pela colaboração com o que foi possível para cada um durante a aplicação do projeto.

Aos meus alunos, que foram fundamentais na etapa de aplicação do projeto em sala de aula e se dispuseram prontamente a contribuir, pelo apoio e pela confiança em meu trabalho.

À CAPES, que contribuiu de forma definitiva, viabilizando financeiramente a minha permanência e conclusão do curso.

A todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

Muito obrigada!

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 2009, p.39).

RESUMO

Este estudo tem como objetivo construir um projeto de letramento que permita desenvolver práticas sociais de escrita a partir de situações reais e refletir sobre o processo dessa construção. Os projetos de letramentos, conforme Kleiman (2000), são concebidos como um conjunto de atividades, cuja realização envolve a utilização da escrita para a circulação ampla de textos dentro e fora da escola. Esses projetos estão voltados para questões sociais mais abrangentes, em que a escrita se insere e passa a ser aprendida ou apropriada a partir dos interesses e das necessidades dos alunos. Este estudo pretende contribuir para o desenvolvimento de novas estratégias de ensino na escola que promovam a participação social dos alunos através de práticas de letramento. Para tanto, concebendo a linguagem como prática interacional, tomam-se, como pressupostos teóricos, estudos de autores como Bakhtin (2003); Kleiman (1995, 2000, 2006, 2007, 2008, 2010); Kleiman, Ceniceros e Tinoco (2013); Marcuschi (2008, 2011); Oliveira (2010); Oliveira e Santos (2012); Oliveira, Santos e Tinoco (2014); Rojo (2010); Street (2010); e Tinoco (2009). O presente trabalho foi desenvolvido com uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental II de uma escola da rede municipal de ensino de São Joaquim de Bicas/MG. Partindo de um problema vivenciado pela comunidade - o aumento do consumo de drogas na região - os estudantes decidiram escrever um livro de memórias de ex-usuários de drogas legais e ilegais direcionado à comunidade escolar, com o propósito de alertar o público-alvo sobre os perigos das drogas e incentivar as pessoas a não consumirem essas substâncias. Para a produção das memórias, os alunos foram buscar informações por meio da gravação de depoimentos de ex-usuário de drogas e de entrevistas orais com o depoente, familiar ou amigo do depoente. Dessa forma, no projeto de letramento desenvolvido neste trabalho, primeiramente, se estabeleceu qual a prática social em que os alunos se envolveriam; em seguida, foram elencados os gêneros do discurso necessários de serem explorados para permitir que os estudantes agissem discursivamente e os eventos de letramento em que eles deveriam se envolver para atingir os objetivos do projeto, o qual foi implementado através de tarefas, de modo que tal organização possibilitou o desenvolvimento de habilidades necessárias para a escrita das memórias. O impacto da ação social, por meio do gênero memórias, foi percebido pelos alunos e isso pode encorajá-los a continuarem agindo em sociedade por meio do uso da escrita, uma vez que experimentaram uma educação linguística para a cidadania.

Palavras-chave: Projeto de letramento. Práticas sociais. Formação cidadã.

ABSTRACT

This study aims to build a literacy project that allows to develop social writing practices from real situations and to reflect on the process of this construction. The literacy projects, according to Kleiman (2000), are conceived as a set of activities, whose realization involves the use of writing for the wide circulation of texts inside and outside the school. These projects focus on broader social issues in which writing is embedded and learned or appropriated from the interests and needs of students. This study intends to contribute to the development of new teaching strategies in the school that promote the students' social participation through literacy practices. For this, conceiving language as an interactive practice, we take as theoretical presuppositions studies by authors such as Bakhtin (2003); Kleiman (1995, 2000, 2006, 2007, 2008, 2010); Kleiman, Cenicerós and Tinoco (2013); Marcuschi (2008, 2011); Oliveira (2010); Oliveira and Santos (2012); Oliveira, Santos and Tinoco (2014); Rojo (2010); Street (2010); and Tinoco (2009). The present work was developed with a 6th grade class from Elementary School II of a school in the city of São Joaquim de Bicas / MG. Based on a problem experienced by the community - the increase in drug use in the region - the students decided to write a memoir of ex-users of legal and illegal drugs directed at the school community, in order to alert the target public about the And encourage people not to consume these substances. For the production of the memoirs, students sought information through the recording of testimony of ex-drug user and oral interviews with the deponent, family member or friend of the deponent. Thus, in the literacy project developed in this work, it was first established the social practice in which the students would be involved; Then the discourse genres needed to be explored to allow students to act discursively and the literacy events in which they were to engage to achieve the project objectives, which were implemented through tasks, were listed, so that Organization enabled the development of skills needed for writing memories. The impact of social action, through the genre of memories, was perceived by the students and this may encourage them to continue acting in society through the use of writing, once they have experienced a language education for citizenship.

Keywords: Literacy project. Social practices. Citizen education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Modelo das operações textual-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito	122
FIGURA 2- Convite da <i>Tarde de Autógrafos</i>	141

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Etapas distintas e intercomplementares implicadas na atividade de escrita	38
QUADRO 2 - Reunião de apresentação do projeto à comunidade escolar	80
QUADRO 3 - Debate sobre os principais problemas da comunidade escolar	83
QUADRO 4 - Encontro de formação docente.....	86
QUADRO 5 - Proposta de trabalho dos professores	87
QUADRO 6 - Formalização do gênero depoimento de ex-usuário de drogas	97
QUADRO 7 - Roteiro para gravação do depoimento.....	97
QUADRO 8 - Termo de autorização para gravação do depoimento.....	98
QUADRO 9 - Problemas detectados nos textos dos alunos	109
QUADRO 10 - Possibilidades de retextualização	116
QUADRO 11 - Possibilidades de retextualização apresentadas pelos alunos.....	116
QUADRO 12 - Semelhanças e diferenças entre as modalidades oral e escrita do gênero entrevista.....	118
QUADRO 13 - Aspectos envolvidos no processo de retextualização	121
QUADRO 14 - Aspectos dos gêneros depoimento, entrevista oral e memórias.....	125
QUADRO 15 - Avaliação do texto produzido pelos colegas	129
QUADRO 16 - Símbolos utilizados na correção de produção de texto	130
QUADRO 17 - Aspectos positivos e negativos do projeto apontados pelos alunos	143
QUADRO 18 - Atividades avaliativas do projeto	148
QUADRO 19 - Critérios de avaliação das memórias produzidas pelos alunos	150

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Problemas sociais apontados pelos colaboradores.....	82
---	----

LISTA DE SIGLAS

AL	Análise Linguística
CBC	Conteúdos Básicos Comuns
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MDG	Modelo Didático de Gênero
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
ZPD	Zona Proximal de Desenvolvimento

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE LETRAMENTO	22
2.1 Considerações sobre o ensino de língua.....	22
<i>2.1.1 Ensino de língua na perspectiva interacionista.....</i>	<i>23</i>
<i>2.1.2 A linguagem como ação sociointeracional.....</i>	<i>24</i>
<i>2.1.3 Letramento: práticas sociais mediadas pela escrita</i>	<i>25</i>
<i>2.1.3.1 Os modelos de letramento</i>	<i>27</i>
<i>2.1.4 Os gêneros do discurso: objeto de ensino</i>	<i>29</i>
<i>2.1.5. Ensino de oralidade</i>	<i>31</i>
<i>2.1.6 Ensino de leitura.....</i>	<i>34</i>
<i>2.1.7 Ensino de produção de texto</i>	<i>36</i>
<i>2.1.8 Ensino de conhecimentos linguísticos</i>	<i>41</i>
2.2 A construção do conhecimento por meio de projetos.....	43
<i>2.2.1 O que dizem os documentos oficiais</i>	<i>46</i>
<i>2.2.2 As novas tecnologias e sua relação com os projetos na escola</i>	<i>49</i>
<i>2.2.3 O ensino da escrita por meio de projetos</i>	<i>50</i>
2.3 Projetos de letramento: uma nova perspectiva de ensino.....	51
<i>2.3.1 Escola: agência de letramento</i>	<i>54</i>
<i>2.3.2 Trabalho para resolução de problemas</i>	<i>56</i>
<i>2.3.3 A prática social: elemento central do currículo</i>	<i>56</i>
<i>2.3.4 Gêneros do discurso: elemento organizador da ação de ensinar</i>	<i>60</i>
<i>2.3.5 A perspectiva interdisciplinar para a construção do conteúdo temático.....</i>	<i>64</i>
2.4 Como fica a questão da avaliação?	67
<i>2.4.1 Avaliação da instituição</i>	<i>67</i>
<i>2.4.2 Avaliação da aprendizagem dos alunos</i>	<i>68</i>
3 METODOLOGIA.....	73
3.1 Pesquisa-ação: estratégia metodológica de pesquisa social	73
3.2 Quem são os sujeitos da pesquisa	74
3.3 Procedimentos metodológicos.....	75
<i>3.3.1 Primeira etapa: problemas da comunidade escolar</i>	<i>75</i>
<i>3.3.2 Segunda etapa: encontro de formação docente.....</i>	<i>76</i>
<i>3.3.3 Terceira etapa: construção do projeto de letramento.....</i>	<i>76</i>
<i>3.3.4 Quarta etapa: aplicação do projeto de letramento</i>	<i>77</i>
<i>3.3.5 Quinta etapa: avaliação.....</i>	<i>78</i>
<i>3.3.6 Sexta etapa: reflexão das ações.....</i>	<i>78</i>
4 DA TEORIA À PRÁTICA - PROJETO DE LETRAMENTO: COMBATE AO USO DE DROGAS	79
4.1 A comunidade escolar em parceria com a escola.....	79
4.2. Parceria com os professores.....	86
4.3 Planejamento do projeto de letramento	88
4.4 Aplicação do projeto de letramento	91
<i>4.4.1 A primeira tarefa - Debate: o que sabemos sobre as drogas.....</i>	<i>92</i>
<i>4.4.2 A segunda tarefa - Depoimento de ex-usuário de drogas: um gênero pessoal.....</i>	<i>94</i>

4.4.3 A terceira tarefa - Entrevista oral: em busca de mais informações	100
4.4.4 A quarta tarefa - Memórias: um gênero para lembrar	103
4.4.5 A quinta tarefa - A organização textual do gênero memórias	107
4.4.6 A sexta tarefa - Retextualização: dos textos orais (depoimento e entrevista) ao texto escrito (memórias)	113
4.4.7 A sétima tarefa - Edição dos textos e perigrafia do livro	137
4.4.8 A oitava tarefa - Organização e divulgação da “Tarde de Autógrafos”	140
4.4.9 A nona tarefa - Autoavaliação do projeto.....	143
4.5 Avaliação do projeto de letramento	144
4.5.1 Avaliação da instituição	144
4.5.2 Avaliação da aprendizagem dos alunos	147
4.6 Reflexão e análise dos resultados do projeto de letramento	151
4.6.1 Contribuição para os alunos e a escola	152
4.6.1.1 Inserção dos alunos nos problemas sociais da comunidade escolar	152
4.6.1.2 Situações reais de uso da escrita.....	153
4.6.1.3 Escrita como prática social.....	153
4.6.1.4 Eventos de letramento para a ação e a mudança social.....	154
4.6.2 Contribuição para a pesquisa.....	155
4.6.2.1 Processo de implementação e resultados do projeto	155
4.6.2.2 Estratégias de desenvolvimnto de habilidades de escrita	156
4.6.2.3 Limites e possibilidades de implementação de um projeto de letramento	159
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	160
REFERÊNCIAS	163
APÊNDICE A - Bilhete da reunião para pais e/ou responsáveis	171
APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido dos pais.....	172
APÊNDICE C - Termo de assentimento livre e esclarecido dos alunos	174
APÊNDICE D - Questionário aplicado aos pais	176
APÊNDICE E - Questionário aplicado aos alunos	177
APÊNDICE F - Termo de consentimento livre e esclarecido dos professores.....	178
APÊNDICE G - Questionário aplicado aos professores	180
APÊNDICE H - Ofício enviado à Escola Estadual.....	181
APÊNDICE I - Bilhete de autorização para pais e/ou responsáveis sobre utilização do laboratório de informática em outra escola	182

1 INTRODUÇÃO

A proposta de ensino para este trabalho foi elaborada a partir do seguinte questionamento: como desenvolver, na escola, o ensino-aprendizagem de língua portuguesa, de forma que se promova a participação social dos alunos através de práticas de letramento?

Na perspectiva educacional, “letramento designa as habilidades de leitura e escrita de crianças, jovens ou adultos, em práticas sociais que envolvem a língua escrita.” (SOARES, 2010, p. 57).¹ Assim, almejo desenvolver práticas sociais que permitam o uso da escrita como forma de agir socialmente.

O problema emerge da observação da prática pedagógica na escola pública de rede municipal em que trabalho com o segmento de Ensino Fundamental II da Educação Básica (6º ao 9º ano). Nessa etapa da aprendizagem escolar, ocorre uma fragmentação dos conteúdos, os quais são ensinados de maneira isolada, sem, muitas vezes, estarem articulados à prática e à realidade dos alunos. Cada professor tem liberdade para selecionar e organizar os conteúdos a serem trabalhados em suas disciplinas, pois ainda não foi implementado um currículo pela rede de ensino. Como não dispomos de tempo para um planejamento coletivo, não conseguimos executar um trabalho que promova uma educação cidadã capaz de permitir uma formação para a vida.

Na escola em que leciono, portanto, o ensino se constitui na segmentação de disciplinas, é descontextualizado e fragmentado, não permitindo a construção de conhecimentos complexos pelos alunos. “O saber difundido na escola, em geral, é visto como um amontoado de conteúdos, com pouca relação com a realidade em que vivem, não despertando interesse, nem oferecendo referências culturais.” (BRASIL, 1998a, p. 124). Apesar de os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documentos que norteiam as práticas de ensino na Educação Básica, terem sido publicados há quase 20 anos, a realidade que motivou sua elaboração ainda está presente na escola em que leciono.² Os alunos ainda são “bombardeados” por um amontoado de conteúdos que não tem relação com as suas realidades e com os seus interesses. Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, há uma centralidade em conteúdos gramaticais e a disciplina, muitas vezes, não dialoga com outras áreas do conhecimento. Geralmente, o livro

¹ Hoje há conceitos mais amplos de letramento, que dão conta de múltiplas modalidades, mas o conceito aqui apresentado está de acordo com os interesses deste trabalho.

² Atualmente as práticas de ensino também são orientadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e já está em elaboração um novo documento, a Base Nacional Comum Curricular, que servirá de guia para a estruturação dos currículos da Educação Básica.

didático define os conteúdos que serão trabalhados em cada ano escolar. Ainda há uma permanência do ensino baseado em práticas tradicionais, *conteudistas*, desvinculadas do ambiente social, que estabelecem às atividades escolares apenas um caráter avaliativo.

O ensino desenvolve-se de maneira isolada e tem objetivos pré-determinados que não se relacionam com o contexto e a realidade sociocultural em que os alunos estão inseridos, os quais são das camadas populares e trazem para a escola práticas de letramento que, em geral, não são valorizadas nesse ambiente. Os letramentos, na sociedade atual, estão mais sofisticados e exigem novas competências de leitura e escrita; no entanto, a escola não vem acompanhando essas mudanças e permanece presa a práticas escolares tradicionais. A questão está “[...] nas práticas de letramento em que os brasileiros se envolvem (*letramentos múltiplos*) e nas capacidades de leitura e escrita que o envolvimento nessas práticas acarreta (*níveis de alfabetismo*), com as quais, parece, a escola não está conseguindo se confrontar.” (ROJO, 2010, p. 23).

A escola demonstra uma inadequação ao conceber os saberes como desconectados, divididos, compartimentados, pois os alunos se encontram em uma realidade em que os problemas são cada vez mais multidisciplinares, multidimensionais, transversais, globais. O modo como as disciplinas se organizam impede os estudantes de verem o global, pois elas fragmentam o todo em partes, não permitindo uma visão complexa que possibilita a compreensão e a reflexão. “Em tais condições, as mentes jovens perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes e integrá-los em seus conjuntos.” (MORIN, 2006, p. 15).

Tentando vencer as barreiras impostas pelas disciplinas e dialogar com a realidade dos alunos, alguns professores, na primeira reunião pedagógica de 2015, propuseram o desenvolvimento de um projeto que envolvesse todas as turmas do Ensino Fundamental II. Uma professora de Geografia sugeriu que o trabalho partisse da leitura do livro literário *O menino e o rio*, de Nelson Pereira Flôres (2012), que narra a história do autor e sua relação com o rio Paraopeba e a Colônia Santa Izabel, os quais se localizam próximos à escola. A partir desse livro, cada professor abordaria um tema relacionado à sua disciplina e a culminância do projeto aconteceria por meio da realização de uma Feira Cultural.

A maioria dos professores concordou em desenvolver o projeto. Todavia, com o passar do tempo, a equipe pedagógica acabou deixando o projeto de lado e nenhuma ação foi claramente definida. Somente no início do segundo semestre, o assunto foi retomado e os

professores do turno vespertino, que trabalhavam com as turmas de 6º ano, decidiram organizar um cronograma para a execução do projeto. Ficou definido que os professores de Língua Portuguesa iriam ler o livro em sala de aula com os alunos e trabalhar a sua interpretação. Assim que o livro foi lido por todas as turmas de 6º ano do turno vespertino, os professores se dividiram em duplas. Cada dupla de professores ficou responsável por desenvolver um tema do livro com uma turma. Também ficou determinado, em reunião, que os professores de Língua Portuguesa auxiliariam os estudantes no desenvolvimento do trabalho nas turmas em que lecionavam.

Parecia que tudo se encaminhava bem, mas, quando a supervisora pedagógica foi conferir o que cada dupla de professores estava realizando com os alunos, descobriu que havia turmas que não estavam desenvolvendo o trabalho e muitos professores estavam desmotivados. Assim, a maioria dos professores pediu o cancelamento do projeto. No entanto, isso acabaria desestimulando os alunos que já haviam começado a desenvolver seus trabalhos. Para que o projeto pudesse ser concluído, decidi continuar desenvolvendo-o nas três turmas em que lecionava a disciplina de Língua Portuguesa e uma professora de História também deu prosseguimento ao trabalho na turma que ficou incumbida de acompanhar.

Nas minhas turmas, como estava trabalhando com narrativas de aventura, resolvi, em consonância com os alunos, elaborar um livro de narrativas de aventura relacionadas a dois temas do livro lido: o preconceito contra os hansenianos e a poluição do rio Paraopeba. Antes da produção dos textos, os estudantes consideraram que seria interessante realizar uma entrevista com o autor do livro *O menino e o rio* para coletar mais informações para a elaboração das narrativas.

Dessa forma, os alunos se dividiram em pequenos grupos e formularam perguntas pertinentes para fazer a Nelson Pereira Flôres³. Durante a entrevista, os alunos fizeram perguntas relacionadas ao livro e ao autor e, ao final, cada grupo tirou uma foto com o autor para ser utilizada na edição da entrevista. Como forma de agradecimento pela visita, cada grupo entregou a Nelson um cartão de agradecimento. Após o encontro com o autor, os grupos, a partir das suas anotações, revisaram e editaram suas entrevistas em forma de cartazes para serem expostos durante a Feira Cultural. Em seguida, os alunos, em grupos, escreveram, revisaram e editaram suas narrativas de aventura. Depois acrescentaram três ilustrações em

³ Autor do livro *O menino e o rio* (FLÔRES, 2012).

cada história e elaboraram os textos perigráficos para finalizar o livro. Com a ajuda da direção da escola e da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, imprimimos os livros.

Na turma em que a professora de História estava desenvolvendo o projeto, os alunos estudaram sobre a origem da Colônia Santa Izabel, local onde se desenvolve a história do livro lido, e confeccionaram maquetes desse lugar.

Com as maquetes, os cartazes e os livros prontos, já podíamos marcar a data da Feira Cultural para expor os trabalhos. A supervisora pedagógica nos auxiliou nessa questão e organizou com a direção da escola a data e horário do evento. Os pais e responsáveis pelos alunos foram convidados para visitarem a Feira Cultural. Durante a exibição dos trabalhos, os alunos venderam e autografaram os livros, se sentindo verdadeiros autores. Também foram expostas as maquetes da Colônia Santa Izabel e as entrevistas que os alunos realizaram com o autor do livro *O menino e o rio*. Os alunos explicaram para os convidados o motivo do evento, as maquetes e os temas do livro escrito por eles.

A realização desse projeto despertou o interesse dos alunos pelos problemas locais e muitos conseguiram desenvolver aspectos positivos em relação aos temas trabalhados. Com a escrita das narrativas de aventuras, eles aprenderam sobre o preconceito e formas de combatê-lo; e sobre as questões ambientais relacionadas ao rio que fica próximo à escola. Foi um trabalho gratificante para eles, pois perceberam que, por meio de seus textos, poderiam conscientizar a comunidade escolar. O projeto contribuiu para a ampliação da capacidade textual dos alunos e permitiu o desenvolvimento de novas práticas de letramento. A escrita foi utilizada como uma ferramenta de participação na sociedade letrada e os alunos atribuíram sentido às atividades de produção de texto.

Apesar de o projeto ter sido desenvolvido, não foi possível envolver todos os professores e somente quatro turmas acabaram participando de todo o processo. Com essa experiência, a equipe pedagógica e os professores compreenderam que, antes de desenvolver um projeto, é preciso motivar a participação da comunidade escolar e planejar antecipadamente as ações. Além disso, é necessário dispor de tempo e espaço para reuniões de planejamento, avaliação e revisão de ações.

A partir da análise da situação de alunos e professores na escola em que leciono, considero relevante repensar a prática em sala de aula, oportunizando o envolvimento progressivo dos alunos em práticas significativas de escrita que lhes permitam sentirem-se motivados e

interessados pelas atividades escolares e que essas também reflitam fora dos muros da escola. Para motivar os alunos, seria interessante que eles se envolvessem em situações concretas de uso da língua. Com o intuito de superar a distância entre escola e sociedade, os profissionais da educação podem estabelecer um diálogo com os alunos ao buscarem respostas para os problemas sociais considerados prioritários, conectando o ensino, os conteúdos à vida social; através da implementação de um enfoque centrado no desenvolvimento de competências, que são “[...] a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação.” (PERRENOUD, 1999, p. 7).

Para desenvolver um trabalho escolar nessa perspectiva, é apropriado que a escola construa projetos em que seja possível envolver a comunidade escolar. Essa proposta de ensino oferece “[...] uma oportunidade de incorporar uma prática social relevante que impulsiona a investigação, a aprendizagem, permitindo conceber a educação como um processo de vida.” (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 56). Nos projetos podem ser privilegiadas as práticas sociais em que os alunos se envolvem ou podem vir a se envolver através da mediação da escola, a partir da seleção de problemas relevantes para a comunidade escolar que motivem o comprometimento do aluno com sua aprendizagem. Essa proposta metodológica também permite relacionar, de forma contextualizada, as práticas de leitura e produção de textos; cria a necessidade de ler e analisar os textos e suportes dos gêneros que serão produzidos, ajudando a desenvolver o letramento, pois expõe os alunos a vários tipos de textos em situações reais de comunicação.

A perspectiva da prática social pode nortear a construção de habilidades de leitura e escrita através da proposta de um ensino organizado por temas que abordem um problema local da comunidade escolar. Os temas, selecionados a partir de discussões com a comunidade escolar, professores e alunos, podem integrar o interesse da maioria e resultar em um trabalho colaborativo que possibilite a construção de conhecimentos que façam sentido.

Para os alunos construírem sentido para o que leem ou escrevem na escola, uma proposta interessante são os projetos de letramento, que permitem envolver os alunos em situações reais de uso da escrita. Este modelo didático pode ser recontextualizado no ensino escolar para se atingir o objetivo da escola, que é “[...] a formação de usuários autônomos e competentes da língua escrita.” (KLEIMAN, 2008, p. 508). A escola, ao se preocupar com o desenvolvimento do letramento dos estudantes, almeja formar “sujeitos letrados (no sentido pleno da palavra), não apenas sujeitos alfabetizados.” (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 91).

A escola pode desenvolver projetos de letramento em que se definam as habilidades que serão trabalhadas prioritariamente, tendo em vista a sua realidade e a perspectiva de aprendizagem dos alunos ao longo do percurso escolar. A proposta de relacionar os projetos de letramento a um conjunto de habilidades que os estudantes necessitam desenvolver objetiva encurtar a distância entre teoria e prática, na sala de aula, a fim de promover um currículo que contribua para a formação cidadã. O ensino oferecido pela escola é fragmentado; o aluno, muitas vezes, não compreende o papel da escola na sociedade, que é a formação para a atuação no mundo real. “Em todas as sociedades democráticas, uma das principais funções da escola é a de formar o futuro cidadão.” (RANGEL, 2010, p. 183). Para tanto, é necessário que a escola oportunize o domínio da leitura e da escrita, pois são práticas imprescindíveis para o pleno exercício da cidadania.

Dessa forma, os projetos de letramento buscam articular o ensino às práticas sociais, a partir do desenvolvimento de competências de leitura e escrita. É nesse contexto de integração entre escola e sociedade que o presente trabalho procura entender como as práticas sociais de escrita podem ser trabalhadas na escola de maneira eficiente, de modo que permita a inclusão do aluno na sociedade a partir da sua atuação como cidadão.

Oportunizar práticas de letramento na escola consiste em criar eventos de letramento, que podem ser definidos como “qualquer ocasião em que um fragmento de escrita faz parte integral da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos.” (ROJO, 2010, p. 26). Por meio de eventos de letramento, os alunos utilizam as práticas de leitura e escrita para interagir socialmente. Nessa perspectiva, a escola precisa escolher e implementar as práticas de letramento mais pertinentes para a comunidade. A promoção de eventos de letramento na escola permite criar condições pedagógicas que podem levar o aluno a compreender como participar de modo ativo e crítico das ações da comunidade, apropriando-se da função social dessas duas práticas. Pode-se, por exemplo, organizar práticas de leitura sobre um problema social da comunidade que está evidente em vários jornais e, a partir desses dados, produzir uma carta aberta em que os alunos explicitem o seu ponto de vista sobre o problema e cobrem soluções dos órgãos competentes.

Para ajudar o aluno a ler e escrever, a escola pode abordar situações reais em que os estudantes leiam e escrevam para atingir objetivos específicos. Dessa forma, estará contribuindo para o desenvolvimento do letramento dos alunos e capacitando-os para transitar em várias práticas exigidas pela sociedade e não apenas naquelas mais próximas de sua

realidade, sejam elas dentro ou fora da escola, atuando efetivamente como cidadãos. Em vista disso, concordo com Moraes (2004) ao afirmar que “a intensa e profunda marca da educação do século XXI é a formação humana, a grande responsável pelo cidadão comprometido com o outro e empenhado em atuar socialmente.” (MORAIS, 2004, p.11). Vivemos em uma sociedade grafocêntrica, em que o domínio da linguagem escrita é condição para o exercício da cidadania; a escrita pode contribuir para a inserção das pessoas nas práticas sociais. A escola, ao garantir aos alunos os saberes necessários para atuar na sociedade letrada na qual estão inseridos, preocupa-se em desenvolver a leitura e a escrita com autonomia, de maneira a formar cidadãos críticos e reflexivos.

A partir dessas observações, neste trabalho pretende-se, como objetivo geral, construir um projeto de letramento que permita desenvolver práticas sociais de escrita a partir de situações reais e refletir sobre o processo dessa construção. É nesse sentido que os objetivos mais específicos do trabalho, em relação aos alunos/escola, são: implementar um projeto de letramento, a partir do qual os alunos podem contribuir para a solução de um problema social da comunidade escolar; envolver os estudantes em situações reais de uso da escrita; permitir que os alunos compreendam a escrita como prática social; promover eventos de letramento que oportunizem a prática da escrita para a ação e a mudança social. Em relação à pesquisa, os objetivos específicos são: analisar o processo de implementação e resultado do projeto; registrar, a fim de contribuir com o projeto pedagógico da escola, as estratégias de desenvolvimento de habilidades de escrita que obtiverem sucesso; refletir sobre os limites e possibilidades de implementação de um projeto dessa natureza.

Mediante o exposto, a meta deste trabalho é oportunizar práticas de letramento que permitam uma maior participação social dos estudantes, por meio da implementação de um projeto de letramento. Dessa forma, o desenvolvimento de um projeto que visa à escrita de textos com objetivos comunicativos concretos para os alunos torna-se uma estratégia significativa para o ensino da produção escrita.

Nessa perspectiva, a partir de uma situação-problema indicada pela comunidade escolar, o aumento do consumo de drogas na região, implementou-se um projeto de letramento como forma de compreender e contribuir para a solução do problema. Por meio da confecção de um livro de memórias, em que os alunos assumiram o ponto de vista de ex-usuários de drogas, eles buscaram conscientizar a comunidade escolar sobre os perigos do consumo desses entorpecentes. Para a produção do livro, os estudantes coletaram informações por meio da

gravação de depoimentos e entrevistas e retextualizaram esses gêneros em forma de memórias. O projeto de letramento desenvolvido vincula a escola ao mundo exterior, de forma que foram oportunizadas ações para a formação de leitores críticos e autônomos e de produtores de textos eficazes.

O trabalho encontra-se organizado em quatro partes: Pressupostos teóricos para a construção de um projeto de letramento; Metodologia; Da teoria à prática - Projeto de letramento: combate ao uso de drogas; e Considerações Finais.

No primeiro capítulo, são discutidos os principais conceitos e o quadro teórico utilizados para contribuir com a resolução do problema de ensino apresentado. Apresentam-se considerações sobre o ensino de língua, a relevância do desenvolvimento de projetos na escola, a implementação de projetos de letramento e as formas de avaliação adotadas neste trabalho.

A Metodologia apresenta detalhadamente os procedimentos adotados em cada etapa do trabalho para se atingirem os objetivos propostos. Descrevem-se o quadro metodológico que norteia a pesquisa, o contexto do trabalho e o perfil dos alunos e professores envolvidos. Em seguida, apresenta-se o plano de trabalho pedagógico.

O terceiro capítulo discorre sobre os resultados da aplicação do projeto de letramento a partir do que é proposto no referencial teórico utilizado. São apresentadas detalhadamente as etapas de implementação do projeto de letramento, com o desenvolvimento e análise qualitativa dos dados obtidos. Discutem-se as atividades realizadas pelos alunos durante o desenvolvimento do projeto e o processo de escrita do produto final. O capítulo também apresenta uma avaliação da implementação e execução do projeto de letramento, analisando suas contribuições para o desenvolvimento das capacidades de escrita dos alunos. A finalidade da análise é verificar as contribuições do projeto para os alunos, a escola e a pesquisa.

Para finalizar, são apresentadas as Considerações Finais a respeito do planejamento, implementação e resultados do projeto. Destacam-se os limites e as possibilidades de um projeto como o que foi desenvolvido neste trabalho ser aplicado no contexto escolar.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE LETRAMENTO

Partindo do pressuposto de que a escola precisa, como um de seus compromissos, oportunizar o desenvolvimento de habilidades de escrita, este trabalho procura explicitar como essa instituição pode construir um projeto que contemple o desenvolvimento dessas habilidades a partir da promoção de práticas sociais de escrita. O projeto de letramento implementado procura melhorar o desempenho dos alunos a partir do desenvolvimento de práticas de letramento que os inserem em uma situação real de produção de texto. Em virtude disso, as seções deste capítulo são desenvolvidas para permitir um maior aprofundamento teórico sobre questões que dão sustentação para o projeto implementado neste trabalho.

A primeira seção teórica, “Considerações sobre o ensino de língua”, objetiva explicitar a concepção de ensino de língua em que se baseia este trabalho, destacando aspectos como linguagem, letramento e gêneros do discurso. Também são feitas considerações sobre o ensino da oralidade, da leitura, da produção de texto e dos conhecimentos linguísticos. A seção “A construção do conhecimento por meio de projetos” tem como objetivo discutir a noção de *projeto* e destacar a relevância de se executar essa proposta metodológica, na escola, para o envolvimento ativo e colaborativo da comunidade escolar. Também são feitas considerações sobre os documentos oficiais que incentivam o trabalho com projetos, a relação das novas tecnologias com os projetos e o ensino da escrita por meio de projetos. Em “Projetos de letramento: uma nova perspectiva de ensino”, são apresentados os elementos fundamentais para compreender essa proposta de ensino da escrita: escola como agência de letramento; ensino orientado para resolução de problemas; prática social como elemento central do currículo; o ensino por meio de gêneros do discurso; e a interdisciplinaridade para a construção do conteúdo temático dos textos. Na última seção, discutem-se os fundamentos teóricos para a avaliação da instituição e da aprendizagem dos alunos.

2.1 Considerações sobre o ensino de língua

Como as atividades desenvolvidas no projeto de letramento se relacionam com o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa, é importante ressaltar a concepção de ensino de língua que norteia este trabalho, destacando as noções de linguagem, letramento e gêneros do discurso. Também são feitas considerações sobre aspectos abordados nas aulas de Língua Portuguesa: oralidade, leitura, escrita e conhecimentos linguísticos.

2.1.1 Ensino de língua na perspectiva interacionista

Considerando-se o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, é importante ressaltar que as práticas pedagógicas se baseiam em uma concepção de linguagem e ensino.

Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula. (GERALDI, 2003, p.40).

A opção por uma corrente teórica e por um tipo de metodologia revela os valores, as crenças e a identidade do professor. A concepção que o professor tem da língua, bem como sua formação acadêmica e o contexto social no qual ele está inserido vão interferir no modo como ele ensina. Assim, é relevante definir a concepção de ensino de língua em que me baseio para desenvolver este trabalho.

O objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa é “o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem.” (BRASIL, 1998b, p.22). Para planejar as aulas, o professor precisa desenvolver atividades didáticas que orientem o aluno a refletir e usar a língua, de forma que a aprendizagem se efetive.

O ensino de língua portuguesa, neste trabalho, é concebido como uma prática interativa em que alunos e professores constroem juntos os conhecimentos. Assim, a escola é vista como um espaço de exercitação e ampliação das competências de comunicação oral e escrita nas mais diversas situações de interação social; é um espaço para explorar os recursos linguísticos para a produção de sentido; e também é um espaço para se compreender e se produzir os mais variados gêneros discursivos que circulam na sociedade, ou seja, é um lugar para se desenvolver o letramento dos alunos.

O ponto de partida do ensino de língua portuguesa na escola deveria ser a linguagem, em uma abordagem que se inicia pelas práticas linguísticas dos alunos para, progressivamente, permitir o uso de novas habilidades linguísticas. Assim, o objetivo do ensino é permitir que os alunos reflitam sobre a linguagem, de forma que a compreendam e a utilizem de maneira adequada à situação de interlocução. Nesse sentido, “[...] a escola não ensina língua, mas usos da língua e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral. O núcleo do trabalho será com a língua no contexto da compreensão, produção e análise textual.” (MARCUSCHI, 2008, p. 55).

Para o desenvolvimento deste trabalho, também é importante ter clareza da concepção de linguagem que orienta as práticas na implementação do projeto proposto, para que estejam em consonância com as ideias defendidas para o ensino da língua.

2.1.2 A linguagem como ação sociointeracional

É importante que o professor tenha consciência da concepção de linguagem que adota durante a sua prática em sala de aula. Dessa forma, neste trabalho, a linguagem é compreendida a partir da perspectiva sociointeracionista, que implica em “uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos.” (GERALDI, 2003, p. 41). A linguagem é compreendida como prática social que se efetiva a partir de um contexto sociocultural, ou seja, é um fator de interação social. Nesse sentido, de acordo com Faraco (2003),

[...] a linguagem verbal não é vista primordialmente como sistema formal, mas como atividade, como um conjunto de práticas socioculturais - que têm formatos relativamente estáveis (concretizam-se como diferentes gêneros do discurso) e estão atravessadas por diferentes posições avaliativas sociais (concretizam-se diferentes vozes sociais). (FARACO, 2003, p. 106).

A linguagem é entendida como um fenômeno sociocultural e dinâmico que se concretiza na interação, é uma atividade discursiva e cognitiva que permite ao indivíduo realizar ações sobre o interlocutor em uma dada situação de comunicação. Por meio da linguagem, o indivíduo constrói referências culturais que auxiliam na interpretação da realidade e também transforma essas referências.

Este trabalho, portanto, apoia-se numa concepção de linguagem como forma de interação social. A língua, dessa forma, deixa de ser vista apenas como transposição de intenções ou de pensamentos de um indivíduo, para ser uma forma de ação na esfera social. Adota-se a noção de língua como um conjunto de práticas sociocognitivas e discursivas, uma atividade sociointerativa situada.

Essa posição toma a língua como uma atividade sociohistórica, uma atividade cognitiva e atividade sociointerativa. Na realidade, contempla a língua em seu aspecto sistemático, mas observa-a em seu funcionamento social, cognitivo e histórico, predominando a ideia de que o sentido se produz situadamente e que a língua é um fenômeno incorporado e não abstrato e autônomo. (MARCUSCHI, 2008, p. 60).

Nesse sentido, a língua é compreendida como uma atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados. “A língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal e social dos locutores.”

(BAKHTIN, 2003, p. 127). Nessa perspectiva, a língua é dinâmica e se constitui na sua relação com o contexto e com os sujeitos, a partir da interlocução.⁴

Marcuschi (2008) defende que o trabalho da escola, ao operar com a língua como atividade interacional situada sociohistoricamente, deve ser inserir o aluno em situações reais de produção e utilização da língua, ou seja, o domínio de uma língua é desenvolvido na escola a partir de práticas contextualizadas e significativas.

O desenvolvimento de práticas de escrita fundamentadas em uma concepção interativa de linguagem propicia uma aprendizagem significativa, que visa ao desenvolvimento do letramento do aluno, como se explica a seguir.

2.1.3 Letramento: práticas sociais mediadas pela escrita

Letramento é aqui compreendido “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos [...]” (KLEIMAN, 1995, p. 18-19). Letramento, de acordo com Rojo (2009), refere-se aos usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a leitura e a escrita. O termo reflete mudanças sociais, evidenciando um novo fenômeno na sociedade; hoje não basta apenas ser alfabetizado, é preciso aprender a fazer o uso social da leitura e da escrita, tal como afirma Soares (2009):

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais *grafocêntrica*), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita [...] (SOARES, 2009, p. 45-46).

O conceito de letramento foi cunhado no Brasil, em meados da década de 1980, para diferenciar os estudos sobre a alfabetização dos estudos sobre o impacto social da escrita. A alfabetização estaria centrada nas competências individuais, no uso e na prática da escrita na escola. O termo letramento já amplia essa visão para os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita.

⁴ As noções de língua e linguagem, apesar de estarem relacionadas, apresentam algumas diferenças: a palavra língua designa o sistema constituído por palavras, expressões e regras que combinam essas unidades, que é utilizado por um povo como meio de comunicação; a palavra linguagem indica a faculdade humana de utilizar signos para se expressar.

Soares (2004) ressalta que a emergência do termo letramento nos países desenvolvidos relaciona-se à falta e, conseqüentemente, à necessidade do desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em suas dimensões sociais. De acordo com essa estudiosa, o conceito de letramento pretende dar conta de “um problema relevante no contexto da constatação de que a população, embora alfabetizada, não dominava as habilidades de leitura e escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a leitura e a escrita.” (SOARES, 2004, p.3). Nesse sentido, nos países desenvolvidos, o termo é utilizado para diferenciar os conceitos de alfabetização e letramento.

No Brasil, os dois termos se sobrepõem, conforme evidencia Soares (2004): “o despertar para a importância e necessidades de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se basicamente a partir de um questionamento do conceito da alfabetização.” (SOARES, 2004, p. 4).

Kleiman (2005) não estabelece uma dicotomia entre os dois termos; diferencia alfabetização de letramento, caracterizando a primeira como uma prática de letramento que se desenvolve, em geral, na esfera escolar, e o segundo como um “conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplos que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as porém.” (KLEIMAN, 2005, p. 21).

A autora amplia o conceito de letramento, em estudos posteriores, passando a compreendê-lo como “o conjunto de práticas sociais nas quais a escrita tem um papel relevante no processo de interpretação e compreensão dos textos orais ou escritos circulantes na vida social.” (KLEIMAN, 2010, p. 377). Em relação ao letramento escolar, a autora argumenta que o conceito permite um trabalho de ensino de língua a partir de variadas práticas de letramento, que podem envolver diferentes gêneros, estratégias e tecnologias.

Neste trabalho, adota-se essa concepção ampla de letramento, que admite os variados usos sociais da leitura e da escrita, incluindo-os no ensino da compreensão e produção da língua escrita. Para se compreender melhor a questão do letramento nas práticas escolares, é necessário fazer uma distinção entre os modelos de letramento que podem ser desenvolvidos na escola.

2.1.3.1 Os modelos de letramento

Os Novos Estudos do Letramento distinguem dois modelos de letramento: o *modelo ideológico* e o *modelo autônomo*. Portanto, é importante esclarecer qual modelo de letramento é adotado neste trabalho.

O *modelo ideológico* de letramento, de acordo com Street (2010), se refere ao caráter sociocultural das práticas de letramento e suas consequências nas estruturas de poder da sociedade. Os grupos sociais buscam atingir seus interesses também através das práticas de letramento, ao valorizar as formas de ler e escrever que lhes tragam benefícios, passando a se constituírem como um bem social entre esses grupos. As escolhas desses bens sociais apontam para ideologias desses grupos. Conforme Kleiman (1995), através das práticas sociais, os sujeitos envolvidos constroem relações de identidade e de poder. Assim, o letramento varia de acordo com a cultura e o contexto; o que vai determinar recursos, currículos, estratégias pedagógicas diferenciadas para cada comunidade.

Essa concepção de letramento opõe-se às práticas de uso da escrita que geralmente ocorrem na escola, as quais se sustentam em um modelo de letramento denominado por Street (2010) de *modelo autônomo*. Trata-se de um modelo que se denomina “neutro”, que busca a universalização das práticas de letramento, entendido como uma tecnologia universal. Nesse modelo, a escrita é compreendida como um produto completo em si mesmo, independente do contexto de sua produção, das práticas discursivas nas quais está integrada.

[...] o modelo que determina as práticas escolares é o modelo autônomo de letramento, que considera a aquisição da escrita como um processo neutro que, independentemente de considerações contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades necessárias para desenvolver no aluno, em última instância, como objetivo final do processo, a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos, dos gêneros expositivo e argumentativo, dos quais o protótipo seria o texto tipo ensaio. (KLEIMAN, 1995, p. 44).

A escola, de acordo com Kleiman (1995), ao se orientar pelo *letramento autônomo*, pode estar aumentando a dificuldade dos alunos em relação ao domínio da leitura e da escrita de textos mais complexos que extrapolam os muros da escola e exigem experiências de letramento diferenciadas. Nesse modelo de letramento, conforme explica Kleiman (1995), a preocupação se volta não para o letramento social, mas para o desenvolvimento de uma competência individual requerida para o sucesso apenas no âmbito escolar.

Apesar de se apresentar como “neutro”, enfatizando apenas aspectos estruturais da língua, desvinculando-a da realidade sociocultural, o *modelo autônomo* também se mostra hegemônico, pois está a serviço de grupos particulares. O tipo de educação promovido pelo *letramento autônomo* está a serviço da perpetuação das relações de poder já existentes, fazendo com que os indivíduos se conformem ao serem privados de oportunidades para questionamentos.

Com vistas a essa relação, é importante entender que, mesmo as concepções que se apresentam como neutras (letramento autônomo), camuflam pressuposições culturais e visões particulares do mundo social, interessadas em sustentar determinadas relações de poder, sendo, por isso, ideológicas. (OLIVEIRA, 2010, p. 333).

De acordo com Kleiman (1995), para resgatar a cidadania, é necessário transformar as práticas sociais dentro da escola; um dos lugares dessa transformação passa pela desconstrução da concepção de letramento dominante, ou seja, do *letramento autônomo*. Na realidade escolar, muitas vezes, os alunos não estão participando de práticas de letramento significativas que impliquem os usos e funções sociais da escrita. Apesar de alfabetizados, muitos alunos não adquirem as competências para usar a leitura e a escrita nos variados contextos em que precisam fazer uso da linguagem escrita.

O ideal seria que os alunos fossem preparados para atuarem nas práticas de leitura e escrita exigidas nas esferas sociais. Nesse sentido, o desenvolvimento do *letramento ideológico* na escola permite considerar os aspectos socioculturais e históricos dos textos lidos e produzidos, destacando a necessidade de estudar as práticas de leitura e escrita a partir da história e da cultura em que estão situadas. O trabalho com a escrita pode ser ampliado e redimensionado, com vista à inserção dos alunos em diversas práticas de escrita, oportunizando, dessa forma, diferentes formas de agir e de vivenciar práticas sociais significativas para a sua vida escolar e também social.

A escrita, nesse modelo, é compreendida em uma perspectiva social, que pressupõe atividades que envolvem o uso da língua escrita em situações da vida real. Para sustentar esse modelo, o professor precisa questionar sobre os textos que de fato são significativos para os seus alunos e sua comunidade. Assim, o educador passa a se sensibilizar e a considerar as dimensões sócio-histórica e cultural dos alunos como orientadora do processo. Assumir a escrita numa perspectiva social requer a valorização do universo cultural dos alunos e o respeito aos conhecimentos que eles trazem para a escola.

Trata-se de desenvolver um letramento crítico, voltado para os interesses e as necessidades dos alunos, em que se busca desvelar nos textos suas finalidades, intenções e ideologias. Quando a escola almeja um letramento crítico, o currículo “se (re)desenha a partir de questões que emergem das práticas de letramento escolar organizadas em eventos que objetivam atender a necessidades de linguagem específicas de uma comunidade de aprendizes envolta em propósitos também particulares.” (OLIVEIRA, 2010, p. 336).

A escola pode desenvolver o *letramento ideológico* para permitir que os alunos tenham uma visão crítica dos textos que leem e produzem. Dessa forma, essa instituição permite que os alunos construam uma visão crítica sobre os textos que circulam em sociedade. Ao se desenvolver esse tipo de letramento na escola, os estudantes aprendem para transformar a si mesmos e a sociedade, pois o língua passa a ser utilizada como uma forma de ação e de transformação social. O ensino da língua torna-se, assim, um meio para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos e a formação de cidadãos.

Nas atividades humanas, os textos são utilizados em diversas situações e adquirem certas características em comum, que permitem agrupá-los de acordo com suas funções comunicativas e suas características formais. Portanto, as situações específicas de uso da linguagem exigem que sejam utilizados gêneros específicos. Em vista disso, é importante ter claro a noção de gênero do discurso, como será apresentada na próxima subseção.

2.1.4 Os gêneros do discurso: objeto de ensino

Neste trabalho, os gêneros do discurso são entendidos a partir da noção *bakhtiniana*, visto que essa concepção tem impulsionado as discussões teóricas e os desenvolvimentos pedagógicos na área de ensino de língua na atualidade. Bakhtin (2003) questiona o ensino da língua a partir de um sistema abstrato, desvinculado de seu uso:

A língua materna - sua composição vocabular e sua estrutura gramatical - não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). [...] Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero [...] (BAKHTIN, 2003, p. 282-283).

De acordo com Bakhtin (2003), o emprego da língua dá-se em forma de enunciados, que carregam em suas essências significados que refletem as condições em que foram produzidos de acordo com cada situação comunicativa, materializando-se em gêneros. Estes são definidos como “*tipos relativamente estáveis* de enunciados, que refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, mas acima de tudo, por sua construção composicional.” (BAKHTIN, 2003, p. 262).

A relativa estabilidade dos gêneros explica-se pelo fato de responderem às necessidades sociais, as quais estão em constantes mudanças. Assim, os gêneros não podem ser considerados como rígidos e categorizados apenas por suas características estruturais. Nessa perspectiva, os gêneros do discurso apresentam três dimensões essenciais e indissociáveis:

Os *temas*, conteúdos ideologicamente conformados – que se tornam comunicáveis (dizíveis) através do gênero; os elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes aos gêneros (*a forma composicional*); e as configurações específicas das unidades de linguagem, traços da posição enunciativa do locutor e da forma composicional do gênero (marcas linguísticas ou de *estilo*). (ROJO, 2005, p. 196).

Os textos que produzimos apresentam um conjunto de características que configuram diferentes tipos de gênero, que podem ser identificados por alguns aspectos comuns como: conteúdo temático, que se refere ao objeto do discurso; construção composicional, que se relaciona à estrutura formal; e estilo, como tipo de linguagem, seleção vocabular, estruturas frasais etc.

Os estudos do círculo de Bakhtin, conforme Rojo (2005), adotam uma perspectiva discursiva e abordam os gêneros a partir das situações de produção e dos aspectos sócio-históricos dos enunciados. Para Bakhtin (2003), há um vínculo indissociável entre os usos linguísticos e as atividades humanas; em todas as esferas da atividade humana, os homens fazem uso da língua para se comunicar, para tanto se utilizam dos gêneros. Estes são entendidos como diversos e plásticos; constitutivos das práticas discursivas e sociais, exercendo funções sócio-cognitivas no contexto das relações humanas; se confirmam em convenções sociais recorrentes de ações vivenciadas pelos usuários em determinado contexto sócio-histórico e cultural.

Assim, os gêneros têm, sim, uma forma reconhecível, que se repete de um texto a outro. O interessante na ideia de olhar as formas como pertencentes a um gênero é considerá-las de maneira fortemente associada às suas funções - **quando pensamos em gêneros do discurso, pensamos em associações entre, de um lado, os elementos da situação de interação a que os textos pertencem e, de outro, os elementos formais do texto.** Por isso, essas formas não são rígidas, mas resultantes

da dinâmica das interações; podem variar, e, como vimos, de fato variam de acordo com as condições de contexto em que são produzidas. (SIMÕES, 2012, p. 76, grifo da autora).

Existem infinitos tipos de atividades humanas e cada uma delas vai consolidando modos mais ou menos estáveis de organizar os gêneros do discurso. Como as atividades humanas são variadas, também serão variados os gêneros, pois eles são resultados dessas atividades. Essa diversificação deve-se à modificação das relações entre as pessoas e aos propósitos de suas atividades. Dessa forma, os gêneros são compreendidos de acordo com sua situação de produção. Entre os participantes de uma situação comunicativa, estabelece-se uma relação social determinada pelas esferas das atividades humanas em que cada um ocupa um papel social. Cada uma dessas esferas utiliza os gêneros mais apropriados para atingir os objetivos almejados por meio do uso da linguagem. Dessa forma, pode-se alcançar “[...] regularidades dos gêneros não devido às formas fixas da língua, mas às regularidades e similaridades das relações sociais numa esfera de comunicação específica.” (ROJO, 2005, p.16).

Trabalhar com a perspectiva dos gêneros do discurso implica em uma análise que “vai da situação social ou de enunciação para o gênero/enunciado/texto.” (ROJO, 2005, p. 15). A partir dessa análise é que se parte, posteriormente, para o estudo dos aspectos composicionais, estilísticos e linguísticos do gênero.

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998b), o objeto de ensino de língua portuguesa deve ser o gênero e a unidade de ensino, o texto, que se organiza sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. “Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino.” (BRASIL, 1998b, p.24). Assim, o trabalho com gêneros do discurso precisa ser focado nas situações de ensino.

Para entender como as atividades de ensino de língua portuguesa podem ser desenvolvidas na escola, tendo o gênero do discurso como objeto de ensino, é preciso considerar os eixos que são abordados nas aulas de Língua Portuguesa: oralidade, leitura, escrita e conhecimentos linguísticos. Assim, nas próximas subseções são apresentadas considerações sobre o desenvolvimento desses aspectos nas aulas de Língua Portuguesa.

2.1.5. Ensino de oralidade

A importância de se tomar a oralidade como instrumento de ensino pode ser justificada pela posição defendida pelos PCN (BRASIL, 1998b):

[...] cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (BRASIL, 1998b, p.25).

O trabalho com a oralidade pode ser desenvolvido a partir da escuta e produção de textos orais, dos mais simples aos mais complexos, permitindo ao aluno o domínio gradativo dos gêneros que são produzidos através da linguagem oral.

Antunes (2004) propõe que o professor considere o caráter interacional da oralidade para que o trabalho com a linguagem oral possa se caracterizar por uma orientação que se baseie nos seguintes aspectos: construção da coerência global; articulação entre os diversos tópicos da interação; especificidades da língua oral; variedade de tipos e de gêneros de discursos orais; facilitação do convívio social; reconhecimento dos recursos suprasegmentais na construção do sentido do texto; apreciação da literatura oral.

Outro teórico que defende o ensino da oralidade na sala de aula é Marcuschi (2003a), o qual acredita que o estudo da fala permite que se trabalhem o aspecto da variação; a análise dos níveis de uso da língua e suas formas de realização; e aspectos relativos ao preconceito linguístico. Esse autor ressalta que a fala deve ser vista na relação com a escrita. “[...] o estudo da oralidade pode mostrar que a fala mantém com a escrita relações mútuas e diferenciadas, influenciando uma a outra nas diversas fases da aquisição da escrita.” (MARCUSCHI, 2003a, p. 25).

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998b), não se trata de ensinar a falar, mas de fazer com que os alunos possam identificar a ampla diversidade de usos da língua e apropriar-se daqueles que em situações formais são exigidos. Em determinadas situações, será preciso que o aprendiz adéque o seu discurso ao que é exigido em um dado contexto de interação. O aluno precisa aprender a usar a língua em contextos como: seminários, apresentações, entrevista para um emprego, a defesa de seus direitos e de sua opinião, entre outros.

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo. (BRASIL, 1998b, p. 67).

Outro aspecto relevante no estudo da oralidade é a questão da variação, como revela Dionísio (2003), é de grande ajuda mostrar que a língua falada possui variações. Todavia, não se pode apenas mencionar as ocorrências de variações, é preciso por em discussão e reflexão as várias formas de uso da língua falada para que não haja margem ao preconceito e à discriminação. Trabalhar as variações linguísticas, atentando-se para questões relacionadas ao preconceito linguístico, torna-se algo importante à medida que promove a reflexão do aluno e a conscientização de que a ideia de certo e errado é completamente equivocada e preconceituosa. Portanto, é preciso ensinar ao aluno que as variações existentes precisam ser usadas de acordo com o contexto comunicativo. Além disso, “acrescenta-se que é no momento em que o aluno começa a reconhecer sua variedade linguística como uma variedade entre outras que ele ganha consciência de sua identidade linguística e se dispõe à observação das variedades que não domina.” (DIONÍSIO, 2003, p. 88).

Mota e Souza (2007) ressaltam também a necessidade de se estabelecer uma interação dialógica dentro de sala de aula mediada pelo professor, pois não apenas os conteúdos escolares dificultam essa interação, mas também as variações linguísticas reveladas na performance do professor, visto que este muitas vezes trabalha com uma variação bem distante das normas populares com as quais os alunos se identificam. Ainda segundo essas autoras:

As relações interativas, nesse sentido, dão-se dentro de uma conjuntura na qual o domínio da “língua legítima” se torna uma forte moeda de troca nas relações de sobrevivência, instituindo dessa forma um mercado linguístico no qual os “preços” são definidos pelos grupos de posse dessa competência linguística, cujas capacidades são socialmente classificadas, configurando ao mesmo tempo a capacidade de apropriação e sua apreciação. (MOTA; SOUZA, 2007, p. 509).

Por isso é necessário o trabalho com a oralidade, para que o aluno tenha acesso às diversas variações linguísticas, inclusive a variedade culta, a qual circula nos meios de comunicação e cujo domínio se faz necessário, tornando-se também um direito a todo falante e produtor de textos. Um trabalho mais sistematizado em relação à oralidade permite que os alunos aprendam a fazer uso da linguagem oral de maneira adequada em função da situação de interação verbal. A escola pode auxiliar o estudante a desenvolver a competência de adequar a sua fala à demanda da interlocução.

O professor, ao trabalhar a oralidade a partir de seus aspectos interacionais, por meio de variados gêneros e registros textuais, intervém de maneira mais significativa no ensino da oralidade. Portanto, se faz necessário tomar como objeto de ensino a oralidade, respaldada

numa concepção de língua que a considere meio de interação, como algo flexível e plástico, sujeita à ação de seus interlocutores.

2.1.6 Ensino de leitura

A concepção de ensino da leitura também precisa ser definida, pois faz parte dos eixos que devem ser trabalhados pelo professor de Língua Portuguesa. Além disso, torna-se importante tomar a leitura como objeto de ensino porque, segundo Kleiman (2002), o país passa por uma crise de leitura, devido à democratização da escola, que ocasionou a entrada, nessa instituição, de crianças oriundas de famílias com pouca familiaridade com a escrita. Cabe ao professor, portanto, procurar soluções para essa crise, ensinando a leitura como prática social, em que a aula de leitura possa ser concebida como um evento de letramento, tendo em vista a formação de leitores proficientes. “Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos.” (BRASIL, 1998b, p.70).

A leitura é uma atividade de construção de sentidos, os quais não estão no texto, mas dependem da ação do leitor para processá-los. Cafiero (2005) considera a leitura como

[...] uma atividade ou *um processo cognitivo de construção de sentidos* realizado por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico, numa dada cultura. Entender a leitura como processo de construção de sentidos significa dizer que quando alguém lê um texto não está apenas realizando uma tradução literal daquilo que o autor do texto quer significar, mas que está produzindo sentidos, em um contexto concreto de comunicação, a partir do material escrito que o autor fornece. Nesse processo, o leitor busca no texto um ponto de partida, um conjunto de instruções, relaciona essas instruções com as informações que já fazem parte de seu conhecimento, com o que já aprendeu em outras situações, produzindo sentidos ou construindo coerência para o texto. (CAFIERO, 2005, p. 17).

O leitor, no processo de leitura, compreende o que lê ao conseguir estabelecer relações entre o que decodificou e seus conhecimentos anteriores. Para entender um texto, é preciso compreendê-lo por meio de “[...] *um processo criador, ativo e construtivo que vai além da informação estritamente textual*. Ou seja: compreender um texto envolve mais do que o simples conhecimento da língua e a reprodução de informações.” (MARCUSCHI, 2003b, p. 58).

A leitura é fruto de um trabalho conjunto, pois compreender é uma atividade colaborativa que se dá na interação entre autor-texto-leitor em contexto real de uso da língua. Assim, a leitura é um exercício de convivência sociocultural. Marcuschi (2008) explica que “os efeitos de sentido são produzidos pelos leitores ou ouvintes na relação com os textos, de modo que as

compreensões daí decorrentes são fruto do trabalho conjunto entre produtores e receptores em situações reais de uso da língua.” (MARCUSCHI, 2008, p. 242).

Para Cavalcanti (2010), entender a leitura dessa forma, é compreendê-la como uma *leitura autoral*, de caráter social e histórico, que é construída por sujeitos ativos que dialogam com os textos, que interagem com outras compreensões de mundo.

Para montar um programa de leitura, Kleiman (2002) aconselha que o primeiro aspecto que deve ser considerado é o social, especialmente, a realidade social do aluno.

Ensinar a ler a grupos que não vêm de famílias de alta escolaridade implica ajudar o aluno a transformar essa visão utilitária da leitura, enriquecendo-a de modo a incluir, dentre outros aspectos não menos importantes, o seu potencial como instrumento para a aprendizagem independente e continuada. Isso envolve partir das necessidades dos alunos [...] (KLEIMAN, 2002, p. 6).

O professor de Língua Portuguesa pode promover, conforme Antunes (2004), uma leitura de textos autênticos, que realmente circulam na sociedade, interativa e motivada. Essa estudiosa também ressalta que se deve procurar desenvolver práticas de leitura para a formação de leitores críticos, que sejam capazes de interpretar os aspectos ideológicos do texto. O trabalho com a leitura na sala de aula envolve também a escolha de um repertório vasto de gêneros discursivos, pois é importante que o aluno aprenda a ler os diversos gêneros que circulam pela sociedade. Portanto, a exploração da compreensão do texto em sala de aula contribui para a formação de um cidadão crítico.

No ensino da leitura podem ser abordados os seguintes aspectos: o desenvolvimento da compreensão e da competência discursiva; a construção de inferências a partir do texto; a reflexão; o posicionamento crítico. O ensino da leitura precisa ser entendido como um processo de construção de sentido, de compreensão, uma prática social capaz de formar leitores proficientes e críticos.

Ângela Kleiman (2004) afirma o seguinte a respeito do estudo atual sobre a leitura:

A concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social que, na linguística aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos que determinam esses diferentes modos de ler. (KLEIMAN, 2004, p. 14).

Na visão atual, o leitor se acha inserido na realidade social e opera sobre conteúdos e contextos socioculturais. A leitura, nessa perspectiva, é considerada como uma ação solidária e coletiva que se desenvolve em sociedade. Nesse novo contexto, as práticas sociais são consideradas a partir de um aspecto crítico e estão voltadas para atividades sociointerativas. Dessa forma, as atividades de compreensão desenvolvidas neste trabalho levam a reflexões críticas sobre os textos e permitem a construção e a expansão de sentidos.

2.1.7 Ensino de produção de texto

O procedimento didático para o ensino da escrita neste trabalho baseia-se no paradigma sociointeracionista, ou seja, centrado na interação, levando-se em conta elementos sociais, culturais e históricos dos envolvidos na produção textual. Partilho da ideia de Dolz, Gagnon e Decâncio (2010) quando afirmam que se aprende a escrever “[...] em função dos textos a serem produzidos e das situações de comunicação em que são postos em funcionamento.” (DOLZ; GAGNON; DECÂNCIO, 2010, p. 18).

Nas aulas de Língua Portuguesa, o aluno também tem que produzir textos de vários gêneros, adequando-os ao interlocutor, aos objetivos e à situação de comunicação. “Produzir texto na escola [...] deveria ser inserir-se num processo de interlocução, o que significa assumir-se como locutor, tendo algum motivo, algum objetivo, para escrever alguma coisa a um interlocutor, numa determinada situação de interlocução verbal.” (COSTA VAL, 1998, p. 86).

Geraldi (1997) afirma que, para produzir um texto, é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz;
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 1997, p. 137).

Portanto, para o ensino da produção textual, é necessário que os alunos saibam, entre outros aspectos: sobre o quê, com que objetivo, para quem, quando e como se escreve. O primeiro item (ter o que dizer) remete ao conteúdo temático dos gêneros, que varia de acordo com as esferas sociais em que estes circulam e são produzidos. Em relação ao segundo item (razões para dizer), é necessário que aquilo que os alunos têm a dizer se sobreponha a razões artificiais de escrita, caso contrário o texto a ser produzido não fará sentido para os aprendizes. O item c (interlocutores) remete à necessidade de a escola trabalhar com textos verdadeiros, que circulam dentro e fora do ambiente escolar, de trabalhar com uma

diversidade de gêneros, pois cada um deles tem uma concepção de leitor a ser atingido. Assim, é necessário possibilitar aos alunos um trabalho com interlocutores possíveis ou reais. O item d (assumir-se como locutor) exige que a escola possibilite ao aluno tornar-se autor de seus textos. Para a realização do item e (escolher estratégias para dizer), as estratégias devem ser escolhidas levando-se em consideração os itens anteriores; aqui a referência é ao *como dizer* dos textos, como esses devem ser construídos para atingir os objetivos a que se propõem, ou seja, a seleção dos recursos expressivos.

As condições apontadas nos itens acima estão vinculadas às instâncias sociais nas quais os textos são produzidos e por onde circulam, ao uso que os sujeitos fazem da linguagem e aos propósitos comunicativos. Esses são os aspectos que fazem o escritor definir o gênero discursivo mais adequado à situação sociocomunicativa. O texto a ser construído deve ter finalidades específicas, considerando o interlocutor, a situação e o contexto no qual irá circular. Também é necessário observar o propósito comunicativo e utilizar uma linguagem adequada, levando-se em consideração o conhecimento de mundo do provável leitor para que ocorra a interação autor-texto-leitor.

Uma visão interacionista da escrita supõe, desse modo, encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas. Assim, por essa visão se supõe que alguém selecionou alguma coisa a ser dita *a um outro alguém*, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo. (ANTUNES, 2004, p. 45).

De acordo com Costa Val (1998), o processo de produção escrita implica uma série de ações: a primeira é dar-se conta do contexto comunicativo; a segunda seria assenhorar-se do assunto em pauta; a terceira ação é a execução, em que o autor deve verbalizar aquilo que planejou, encontrando as palavras e construindo frases, parágrafos e sequências. Essa autora também ressalta que outra ação acontece ao longo de todo o processo: o controle da própria escrita, a monitoração. O processo também inclui a revisão final do texto, em que o autor avalia a sua adequação aos propósitos e a sua apresentação.

Para dar início a uma proposta de ensino de produção de texto, é preciso considerar a escrita como uma tarefa que se realiza em etapas desenvolvidas gradativamente. Assim, Antunes (2004) propõe uma organização da atividade de produção de texto que engloba as ações apresentadas por Costa Val (1998). A produção de um texto, em função de uma situação de comunicação, compreende, de acordo com Antunes (2004)⁵, as seguintes etapas:

⁵ Antunes (2004) está retomando e ampliando a noção de processo de escrita descrito por Flower e Hayes em 1983.

planejamento, operação e revisão. Essas etapas são interdependentes e intercomplementares, como pode ser observado no Quadro 1, em que a autora apresenta as etapas de produção de um texto escrito.

Quadro 1 - Etapas distintas e intercomplementares implicadas na atividade de escrita

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

Fonte: Adaptado de Antunes (2004, p. 57-58).

A etapa do planejamento consiste em contextualizar o conteúdo de modo a adaptá-lo à situação de comunicação para a produção de um texto coerente. Nessa etapa, são geradas as informações relevantes para o texto que se pretende escrever. Num primeiro momento, o escritor, a partir do tema, busca informações adequadas, levando em conta o perfil de seu futuro leitor e o gênero a ser produzido.

Na etapa de escrita, se produz a primeira versão do texto. Nessa fase, as ideias levantadas no planejamento passam para o papel, num trabalho em que o autor precisa estar atento à organização do texto. Essa etapa diz respeito à conversão em língua escrita das ideias organizadas durante o planejamento, configurando-se num texto provisório, que sofrerá uma revisão na próxima etapa.

Na etapa de reescrita, é importante levar em consideração o modo de interferência do professor nos textos dos alunos. Conforme Ruiz (2010), “[...] a mediação do professor é um dos fatores determinantes do sucesso que o aluno possa ter em seu processo de aquisição da escrita.” (RUIZ, 2010, p. 11). O educador, ao auxiliar o estudante no processo de reescrita, precisa utilizar estratégias de intervenção produtivas que contribuam para uma produção escrita de maior qualidade, levando o aluno a progressos significativos na aquisição da escrita. A reescrita exige um trabalho árduo do autor, que muitas vezes considera essa etapa difícil, como ressalta Ruiz (2010):

E todo trabalho, pela própria natureza, exige esforço (é movimento). Esforçar-se por compreender (ler) ou re/dizer (escrever) o texto do outro (ou o próprio) de muitas formas diferentes é uma tarefa *trabalhosa*, sim, por isso pode parecer “difícil” para quem a executa. Mas é justamente esse trabalho que vi levar o sujeito a fazer o esforço necessário para sair do lugar, da provável inércia comunicativa de seu texto, pois é nesse movimento de voltar para o próprio texto (relendo-o) e de refazer o próprio texto (reescrevendo-o), que o sujeito dará o passo acertado na direção de um novo lugar, um lugar que lhe garantirá o cumprimento do propósito primeiro de sua escrita: a interação. (RUIZ, 2010, p. 162-163).

Nessa etapa, procede-se também à revisão do texto, em que é necessário ler o material textual produzido a fim de examinar aspectos como adequação ao que o uso da língua escrita convencionada, exatidão quanto ao significado, à acessibilidade e à aceitabilidade do texto em função do futuro leitor. Na fase de revisão, conforme Passarelli (2012),

de escritor, o sujeito passa a ser leitor de si mesmo, voltando a ser escritor novamente: altera partes de seu texto, inclui uma sentença ou outra, descarta um parágrafo, examina detalhadamente a adequação do material textual produzido àquilo que a língua escrita convencionada, verifica a exatidão quanto ao significado e à acessibilidade e aceitabilidade por parte do leitor. (PASSARELLI, 2012, p. 160).

O intuito principal, na fase de reescrita, é averiguar se as ideias foram expressas de modo organizado, claro e coerente. Esse processo denota uma preocupação do escritor em adequar seu texto ao interlocutor de acordo com a finalidade pretendida.

Convém ressaltar que o conhecimento metacognitivo das regras gramaticais é relevante nessa etapa, pois, para manter a unidade do texto, a gramática desempenha papel fundamental, colaborando para que se evitem mal entendidos. “Isso pressupõe que o escritor detenha um

conhecimento prático da gramática, o que não se confunde com memorização da terminologia gramatical.” (PASSARELLI, 2012, p. 163).

No processo de produção de texto, Passarelli (2012) acrescenta mais uma etapa: a editoração. De acordo com a autora, essa etapa pressupõe alguns cuidados por parte do escritor em virtude do caráter público que o texto assume. Socializar ou tornar público o que foi produzido pressupõe dar à produção textual uma forma adequada. Essa etapa é necessária quando se cria a possibilidade de socializar o produto final com outros leitores. Assim, é importante deixar claro para os alunos o que se pretende fazer com o texto produzido.

O professor, ao elaborar e aplicar atividades de produção de texto, levando em consideração que o produto final é resultado de um processo que envolve várias etapas, pode desenvolver, de acordo com Antunes (2004), um trabalho com a escrita de autoria dos alunos; de textos socialmente relevantes; funcionalmente diversificada; de textos que têm leitores; contextualmente adequada; metodologicamente ajustada; orientada para a coerência global; e adequada em sua forma de apresentação.

Como se pode ver, há muito o que fazer de extremamente relevante numa sala de aula de Português. Com certeza, explorando cada uma das implicações apresentadas acima [...] vai ter muita gente escrevendo bem melhor, com mais clareza e precisão, dizendo as coisas com sentido e do jeito que a situação social pede que se diga. E aí teremos, de fato, autores. Gente que tem uma palavra a dizer e sabe como dizer. Dessa forma, acima de tudo, a escola terá cumprido seu papel social de intervir mais positivamente na formação das pessoas para o pleno exercício de sua condição de cidadãs. (ANTUNES, 2004, p. 66).

Essa concepção de ensino de escrita é adequada para desenvolver práticas de letramento que insiram o aluno em situações reais de produção de texto, pois considera que o processo de escrita é uma atividade em que os textos são produzidos para alguém com algum objetivo. Diante do exposto, é possível pensar em uma prática pedagógica que possibilite a ampliação de práticas letradas com vista à formação de alunos conscientes de seu poder transformador da sociedade, por meio de produções textuais realmente significativas.

O ensino da escrita é entendido, neste trabalho, como “um processo cognitivo interno desenvolvido pelo sujeito em função de necessidades de uma dada situação discursiva, o que indica que o produto textual tem de estar de acordo com as convenções sociais e discursivas específicas do contexto de circulação.” (PASSARELLI, 2012, p. 64). Assumir o processo de escrita dessa forma requer considerar a função de um texto com base no contexto em que este desempenha uma atividade sociocomunicativa. Quando o sujeito conhece as convenções específicas de um dado domínio discursivo, tem condições de se adequar ao comportamento

linguístico requerido, ajustando o seu discurso ao gênero que dá conta do projeto de dizer. O ato de escrever é compreendido como uma atividade prática, exercida com propósito definido, dirigida a um leitor específico, destinada a cumprir uma determinada finalidade.

Assim, a escola pode levar o aluno a perceber o significado funcional da produção de texto, propiciando-lhe o contato com as várias maneiras como a escrita é veiculada na sociedade. Por isso, torna-se relevante aproximar os usos da escrita do aspecto comunicativo dentro e fora do contexto escolar. Dessa forma, é preciso que os alunos percebam a relevância da aprendizagem da escrita para suas necessidades reais e que o professor reflita, junto com os estudantes, sobre as funções sociais da escrita.

2.1.8 Ensino de conhecimentos linguísticos

O ensino de conhecimentos linguístico pode se orientar por um trabalho que leve o aluno a ser capaz de agir verbalmente de maneira autônoma e segura, considerando os objetivos das várias situações de comunicação. A melhor forma de se trabalhar com os conhecimentos linguísticos, conforme Mendonça (2006), é refletir sobre a língua em uso, através da Análise Linguística (AL), que é uma “alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, dado que possibilitaria a reflexão consistente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos [...]” (MENDONÇA, 2006, p. 204).

A AL procura partir das práticas de letramento, permitindo uma reflexão sobre o funcionamento da linguagem e contribuindo para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta e produção de textos orais e escritos.

O que configura um trabalho de AL é a reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguísticos, com o fim de contribuir para a formação de leitores-escritores de gêneros diversos, aptos a participarem de eventos de letramento com autonomia e eficiência. (MENDONÇA, 2006, p. 208).

As atividades de AL permitem desenvolver um trabalho de gramática reflexiva, que, conforme Travaglia (1995), “é constituído por atividades que focalizam essencialmente os efeitos de sentido que os elementos linguísticos podem produzir na interlocução, já que fundamentalmente estamos querendo desenvolver as capacidades de compreensão e expressão.” (TRAVAGLIA, 1995, p. 150).

A escola precisa, conforme Costa Val (2002), desenvolver um trabalho com a gramática no texto. Para a autora, essa gramática está relacionada ao saber linguístico internalizado dos

falantes que possibilita lidar com os recursos linguísticos na produção e compreensão de textos. Portanto, saber gramática do Português “[...] significa ser capaz de interagir com sucesso nas diversas práticas sociais de linguagem, usando adequadamente diferentes variedades da língua, de acordo com as circunstâncias que condicionam esse uso.” (COSTA VAL, 2002, p. 110).

Os PCN (BRASIL, 1998b) também defendem a posição de Costa Val (2002) ao entenderem que “o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social.” (BRASIL, 1998b, p. 19). A escola, portanto, precisa se responsabilizar pelo acesso de todos os alunos aos saberes linguísticos, de modo a contribuir para o pleno exercício da cidadania.

Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (BRASIL, 1998b, p. 19).

Para planejar as aulas, o professor pode desenvolver atividades didáticas que orientem o aluno a refletir sobre a língua, de forma que a aprendizagem se efetive. Os conhecimentos linguísticos precisam ser trabalhados na escola a partir da consideração de que a língua é uma ação interlocutiva situada que sofre interferências do falante. Esses conhecimentos podem integrar o ensino da leitura, da produção de texto e da oralidade. A escola, ao procurar utilizar uma metodologia reflexiva, enfatizando os usos da língua e os sentidos que os recursos linguísticos ajudam a construir, permite que os alunos construam um conhecimento significativo e percebam que a apropriação do sistema linguístico visa ao uso.

Portanto, no trabalho com a linguagem em uso, leva-se em conta que as ideias do texto têm de estar interligadas de maneira lógica, com organização coerente. Dessa forma, o ponto de partida é o contexto de uso e não a regra gramatical. “O trabalho com os aspectos gramaticais é importante para a produção e a recepção, na medida em que recorrer a tais aspectos nos auxilia na construção dos sentidos.” (PASSARELLI, 2012, p. 124). O ensino da gramática precisa dar lugar à reflexão sobre a linguagem e sobre o funcionamento da língua para os estudantes desenvolverem a competência linguística e a capacidade de reflexão sobre os recursos expressivos e seus efeitos de sentido em funcionamento nos textos.

Mediante o exposto, este trabalho objetiva superar as atividades escolares tradicionais, baseadas em práticas prescritivas e em conteúdos que se distanciam das necessidades dos alunos em relação ao uso da linguagem. Assim, o trabalho se embasa em uma abordagem interacional da linguagem, que considera os usos da escrita como práticas sociais; estas são desenvolvidas na escola visando ao letramento dos alunos. Dessa forma, acredito que o trabalho com projetos, conceito que será abordado a seguir, permite aproximar os alunos das práticas sociais e, assim, desenvolver, de maneira ativa, suas habilidades de escrita.

2.2 A construção do conhecimento por meio de projetos

As atividades escolares ainda estão centradas no cumprimento de uma listagem de conteúdos programados para cada ano escolar. Devido à forma de organização do ensino, muitos professores não se sentem seguros para superar essa forma tradicional de cultura escolar, em busca de novas alternativas que permitam uma maior integração entre os saberes e sua utilização de forma mais eficaz pelos alunos; e despertem o interesse e a participação de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, os projetos são uma possibilidade didática de organização do planejamento das atividades escolares, orientando-se pela construção de uma escola ativa e aberta, em que se valoriza a ação coletiva de toda comunidade escolar. A opção pelo trabalho com projetos fundamenta-se “[...] na relação vida/escola, defendendo os princípios de autonomia, liberdade, igualdade e democracia e buscando, sobretudo, processos de mudança e emancipação social.” (OLIVEIRA; SANTOS; TINOCO, 2014, p. 12). Trabalhar com projetos significa desenvolver um processo de ensino e aprendizagem baseado em princípios democráticos de ação social, em que todos os envolvidos são parceiros na construção do conhecimento.

A elaboração de projetos motiva alunos e professores a superarem seus conhecimentos, rompendo os limites do ensino tradicional, em que o professor fala e os alunos escutam. Os projetos oferecem a possibilidade de os alunos desenvolverem conhecimentos significativos.

Os projetos são oportunidades excepcionais para nossas escolas porque possibilitam um arranjo diferente nas dinâmicas de aprendizagem. Propõem o contato com o mundo fora da sala de aula, fora dos muros da escola, na busca de problemas verdadeiros. Pressupõem a ação dos alunos na busca e seleção de informações e experiências. E como geralmente lidam com problemas concretos, do mundo real, provocam a reflexão sobre questões para as quais não há apenas certo e errado. Essas reflexões geralmente promovem a troca com o outro, seja entre o professor, o colega, os pais de um amigo, o dono da padaria, um profissional do bairro. (ALMEIDA, 2000, p. 35).

Os projetos permitem articular as disciplinas, buscam analisar os problemas sociais e existenciais e contribuir para a sua solução por meio da prática concreta. “A maioria das atividades criativas com que nos deparamos hoje em dia nas escolas tem sido feita por meio de projetos. Esta é uma forma inovadora de romper com as prisões curriculares e de dar um formato mais ágil e participativo ao nosso trabalho de professores e educadores.” (ALMEIDA, 2000, p. 21).

Esse modelo de aprendizagem oportuniza a construção conjunta do conhecimento, permitindo maior aproximação entre professor e alunos, pois ambos têm um objetivo comum negociado entre eles. “O projeto permite ver a sala de aula como um lugar para a comunicação de informações, para o estabelecimento de relações sociais e para a expressão da identidade e de atitudes.” (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 49-50).

Os alunos, na execução dos projetos, são estimulados a construir competências e habilidades de maneira autônoma no processo de aprendizagem. A constituição de um projeto “permite criar o intercâmbio, a cooperação, a policompetência.” (MORIN, 2006, p. 110).

A elaboração de projetos na escola envolve a capacidade de planejar, a partir da seleção de metas, objetivos, organização e reorganização de ações. “No caso do planejamento educacional, esse ainda exige a capacidade de definir, selecionar e organizar ‘conteúdos’ que deverão ser tematizados por meio de ações didáticas distribuídas no tempo e no espaço escolar.” (ROJO, 2001, p. 314).

Assim, o ideal é construir projetos com a participação dos alunos, em um trabalho colaborativo e dialógico. Os projetos podem organizar-se em torno de temas que sejam relevantes para a realidade social da escola e que integrem os interesses de alunos e professores para permitir um trabalho colaborativo. A escolha do tema despertará uma maior participação se for negociada entre alunos e professores, a partir de uma discussão que consiga unir o interesse da maioria. É importante também que os alunos participem da discussão de questões relativas à organização, implementação e avaliação do projeto. De acordo com Kleiman e Moraes (1999), o diálogo deve ser a atividade inicial, medial e final nos projetos, pois, assim, todos os envolvidos participam da elaboração, execução e avaliação dos resultados.

Não é possível imaginar que o professor defina de modo unilateral as situações-problema. É verdade que sua tarefa consiste em propô-las, porém negociando-as o bastante para que se tornem significativas e mobilizadoras para muitos alunos. Não é

uma simples questão de ética: a relação pedagógica é, fundamentalmente, assimétrica. O professor não está ali para atender a qualquer preço as demandas dos alunos. A negociação é uma forma não só de respeito para com eles, mas também um desvio necessário para implicar o maior número possível de alunos em processos de projeto ou solução de problemas. Isso, é óbvio, só funciona se o poder for realmente partilhado e se o professor escutar as sugestões e as críticas dos alunos, lidando corretamente com as situações. (PERRENOUD, 1999, p. 62).

A organização do trabalho escolar em torno de projetos oportuniza a leitura significativa. “De modo geral, os alunos precisam ler textos científicos, com informações sobre o tema pesquisado, textos instrucionais, com orientações sobre como fazer experiências, textos jornalísticos, quando o tema assim o exige.” (LEAL, 2005, p. 82). Além disso, os alunos também precisam produzir textos, uma vez que, conforme Leal (2005),

[...] diversos textos lidos precisam ser estudados, e as informações relevantes precisam ser anotadas ou mesmo organizadas em esquemas, resumos, tabelas, gráficos, que são gêneros textuais de importância crucial no processo de escolarização. Além desses, são, ainda produzidos outros textos para divulgar os resultados do trabalho, ou mesmo para intervir na sociedade, em projetos que envolvem intervenção na comunidade. (LEAL, 2005, p. 82).

A partir da leitura e da escrita de textos significativos, a escola amplia a participação cidadã dos alunos nos problemas da sociedade contemporânea. “As práticas sociais de uso da língua escrita deveriam estar fornecendo o elemento central na definição do trabalho escolar, sob pena de os objetivos e a especificidade da instituição no desenvolvimento de cidadãos críticos e participativos não serem atingidos.” (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 26). Os projetos, ao considerarem a vida social dos alunos, permitem o uso da palavra escrita nas relações sociais para a inserção do aluno no mundo atual, marcado pelo uso cada vez mais intenso da escrita.

Partindo desses pressupostos, a escola pode estimular novas formas de organização dos componentes curriculares, em que a comunidade escolar participe do processo de construção do conhecimento que será desenvolvido na escola de maneira contextualizada.

[...] para selecionar possibilidades de concretização dos projetos, é muito importante conhecer o universo dos alunos para saber não apenas com que temáticas e situações de comunicação eles poderão lidar produtivamente, mas também o que poderá despertar seu **engajamento** no trabalho. (SIMÕES, 2012, p. 61, grifo da autora).

Os alunos precisam sentir-se envolvidos no trabalho, pois a participação é fundamental para a aprendizagem. Assim, é preciso construir junto com os alunos a necessidade e o interesse pelo projeto.

[...] desenvolvimento de projetos na escola pode ser uma alternativa de ressignificação do fazer docente e discente desde que seja pressuposto um trabalho coletivo de planejamento e execução de atividades que têm objetivos e metas

compartilhadas por profissionais com diferentes formações, que oferecem a sua contribuição para, juntos e com a participação ativa dos alunos, chegarem a um ponto definido prévia e coletivamente. (OLIVEIRA; SANTOS; TINOCO, 2014, p. 20).

Através dessa ação coletiva, os projetos aproximam a escola das práticas sociais da vida real, permitindo que a comunidade escolar perceba a importância da escola e do trabalho desenvolvido por ela.

Segundo Gandin (2002), a metodologia de projetos possibilita o estudo de temas relevantes, de interesse dos alunos e da comunidade; permite e requer a participação ativa dos alunos; abre perspectiva para a construção do conhecimento, a partir de questões concretas; ajuda os alunos a desenvolverem a capacidade de solucionar problemas; cria um ambiente de comunicação e cooperação.

Na área de Língua Portuguesa, é possível o desenvolvimento de projetos que estimulem a produção de textos, resultantes das investigações realizadas em torno das questões orientadoras constantes no planejamento. Esse modelo didático se constitui como oportunidade significativa para que os alunos articulem, de maneira pessoal e compartilhada, o uso de diferentes fontes informativas, se posicionem de forma crítica diante do problema estudado e utilizem textos para leitura e escrita.

Para compreender a importância da implementação de projetos no ambiente escolar, torna-se oportuno apresentar as considerações de documentos oficiais sobre esse assunto. Assim, são apresentadas, a seguir, as considerações dadas ao tema nos seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.⁶

2.2.1 O que dizem os documentos oficiais

A LDB (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, propõe um currículo flexível e que a educação escolar esteja vinculada à prática social. Também ressalta, como um dos principais objetivos da escola, a formação cidadã. A lei, no artigo segundo, prevê que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o **exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho.”

⁶ Está em construção a Base Nacional Comum Curricular, documento que apresenta os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que devem orientar a elaboração de currículos para as diferentes etapas de escolarização. Como o documento está em processo de construção, não será analisado neste trabalho.

(BRASIL, 1996, grifo nosso). Os projetos, nessa perspectiva, podem tornar a aprendizagem mais significativa para os alunos, que encontram nas atividades escolares um mecanismo capaz de contribuir para um acesso mais amplo à cidadania.

Essa mesma lei esclarece, no inciso VI, do artigo 12, que uma das incumbências dos estabelecimentos de ensino é “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.” (BRASIL, 1996). Dessa forma, o desenvolvimento de projetos na escola vai ao encontro das ideias apresentadas na LDB, pois propõe o trabalho com temáticas relevantes para a comunidade escolar, ampliando a interação entre escola e comunidade.

Outro ponto importante a ser considerado na LDB é a preocupação de atender às demandas locais da comunidade escolar. Assim, no artigo 26, essa lei declara que

os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigidas pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996).

De acordo com o exposto, a escola precisa incrementar seus currículos com uma parte diversificada que atenda aos interesses da comunidade. Nessa questão, os projetos podem compor a parte diversificada do currículo ao integrarem questões de interesse da comunidade escolar.

Outro documento importante, que merece ser analisado, são os PCN, os quais servem de modelo nacional para a organização dos currículos nas instituições escolares. A utilização de projetos na prática escolar tem sido recomendada pelas orientações dos PCN, que propõem a implementação de um modelo de educação para a vida, em que seja possível aproximar as diferentes áreas do conhecimento e considerar os interesses dos alunos. De acordo com os PCN (BRASIL, 1998a), a escola tem que, como uma de suas funções, contribuir para a implementação de projetos que promovam o desenvolvimento de capacidades para que os alunos possam intervir na realidade e transformá-la. “A característica básica de um projeto é que ele tem um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham e que terá, necessariamente, destinação, divulgação e circulação social internamente na escola ou fora dela.” (BRASIL, 1998b, p. 87).

O trabalho com projetos pode contribuir para a leitura e a escrita em situações concretas da realidade, em que essas práticas são utilizadas para agir socialmente. Os PCN de Língua

Portuguesa (BRASIL, 1998b) recomendam que os alunos sejam inseridos em situações significativas de comunicação que ampliem sua participação social no exercício da cidadania.

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998b), os projetos possuem vantagens pedagógicas como: a flexibilização do tempo de execução; o envolvimento e o compromisso dos alunos com a aprendizagem por meio da realização de atividades e da avaliação dos resultados; a inter-relação necessária entre as práticas de uso da linguagem e de reflexão sobre a linguagem; a necessidade de ler/ouvir e analisar grande variedade de textos que serão produzidos, bem como sua relação com os suportes em que serão veiculados; a produção de textos mais adequados às situações de interlocução.

Segundo os PCN, “o ensino de Língua Portuguesa deve preparar o aluno para a vida, qualificando-o para o aprendizado permanente e para o exercício da cidadania.” (BRASIL, 1998b, p. 13). Dessa forma, a preparação para a vida sugere a formação de sujeitos capazes de produzirem seus próprios discursos nas diversas esferas da sociedade. Para tanto, a escola tem a função de desenvolver práticas de letramento, que implica o acesso a diferentes situações de uso da língua nas modalidades oral e escrita, permitindo o desenvolvimento de competências para a inserção social que visam ao exercício da cidadania.

Outro documento que defende o trabalho com projetos são as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013), as quais destacam, como umas das medidas de caráter operacional, a adoção “[...] de projetos desenvolvidos em aliança com a comunidade, cujas atividades colaborem para a superação de conflitos nas escolas, orientados por objetivos claros e tangíveis, além de diferentes estratégias de intervenção.” (BRASIL, 2013, p. 38).

Na organização da matriz curricular, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013), a definição dos projetos da escola deve referir-se a temas concretos da realidade dos alunos e ser desenvolvidos de modo dinâmico, criativo e flexível, em articulação com a comunidade em que a escola esteja inserida. Nessa perspectiva, a escola pode promover situações que despertem nos alunos a necessidade e a vontade de pesquisar, a partir do contexto local, como forma de aprendizagem.

Como foi explicitado, a utilização de projetos como metodologia de ensino está prevista em documentos oficiais e a sua implementação nas escolas é incentivada, pois permite promover uma aprendizagem mais significativa e consistente para os alunos.

Outra questão importante a ser considerada na implementação de projetos é o crescente uso das novas tecnologias pelos alunos, que não deve ser desconsiderado pela escola, ao contrário, pode ser utilizado a seu favor, de forma a permitir maior participação dos educandos nas atividades escolares. Por isso, considero relevante pensar em projetos que integrem as novas tecnologias, como será apresentado na próxima subseção.

2.2.2 As novas tecnologias e sua relação com os projetos na escola

Em favor do desenvolvimento de projetos na escola, é preciso considerar que as demandas sociais de uso da linguagem exigem níveis de leitura e de escrita cada vez mais complexos. “A necessidade de atender a essa demanda, obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução.” (BRASIL, 1998b, p. 23). Assim, ao se elaborar um projeto, é pertinente considerar as novas demandas de leitura e escrita, principalmente as que se relacionam ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), cada vez mais presentes na vida em sociedade.

Os métodos de ensino precisam considerar o avanço da tecnologia e o crescimento da globalização, elaborando propostas que incluam os multiletramentos, ou seja, devem proporcionar “atividades de leitura crítica, análise e produção de textos multissemióticos em enfoque multicultural.” (ROJO, 2012, p. 8). A escola precisa incorporar os novos letramentos que a cada dia surgem na sociedade contemporânea, incluindo as tecnologias e as variadas culturas produzidas no mundo globalizado. Atualmente, educar linguisticamente exige consideração pelos multiletramentos, que são necessários para a compreensão e produção dos textos que circulam na sociedade. Sobre isso, Rojo (2012) esclarece que

trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos [...] (ROJO, 2012, p. 8).

A educação, voltada para uma visão complexa de mundo, oportuniza práticas reais de leitura e escrita com enfoque nos multiletramentos; auxilia na formação de pessoas preparadas para enfrentar os problemas reais e atuais e comprometidas com a sociedade; e contribui significativamente para que os alunos ampliem suas competências comunicativas no uso da língua. Nesse sentido, Soares (2004) adverte que “[...] não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também fazer o uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente [...]” (SOARES, 2004, p. 20).

Rojo (2009) defende que um dos objetivos da escola é permitir que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita, de maneira ética, crítica e democrática. Para a autora, trabalhar com a leitura e a escrita na escola

é enfocar, portanto, os usos e práticas de linguagens (múltiplas semioses), para produzir, compreender e responder a efeitos de sentido, em diferentes contextos e mídias. Trata-se, então, de garantir que o ensino desenvolva as diferentes formas de **uso** das **linguagens** (verbal, corporal, plástica, musical, gráfica etc.) e das **línguas** (falar em diversas variedades e língua, ouvir, ler, escrever). Para participar de tais práticas com proficiência e consciência cidadã, é preciso também que o aluno desenvolva certas **competências básicas** para o trato com **as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas**, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista. (ROJO, 2009, p. 119, grifo da autora).

Partindo desse entendimento, a escola, ao construir projetos para o desenvolvimento de práticas sociais, procura inserir as novas tecnologias nas práticas de leitura e escrita que serão desenvolvidas pelos alunos.

Como o objetivo do projeto implementado através deste trabalho visa à produção de texto, é importante discorrer sobre o ensino da escrita por meio de projetos. Assim, na próxima subseção, são apresentadas considerações sobre o ensino da escrita e sua relação com os projetos.

2.2.3 O ensino da escrita por meio de projetos

Uma maneira de tornar relevantes as atividades de produção de texto para os alunos é a implementação de projetos, que permitem propor atividades de escrita em que se define com clareza o quê escrever (gênero discursivo), para quem escrever (interlocutor), que ponto de vista deve ser assumido (enunciador), para quê escrever (propósitos) e o meio de circulação do texto (suporte). Como os gêneros do discurso estão relacionados a domínios discursivos diversos, o autor de um texto precisa considerar as condições diferenciadas de produção, a

partir da compreensão do contexto situacional e das estratégias discursivas necessárias para a elaboração do seu texto.

Os projetos também permitem que os alunos trabalhem em busca de informações relevantes para produzirem seus textos, as quais serão utilizadas com o objetivo de despertar o interesse do leitor, ampliando o grau de informatividade dos textos produzidos. Sobre esse assunto, Antunes (2010) explica que

a propriedade que contempla a relevância informativa do texto tem a ver com sua maior ou menor novidade, seja ela expressa pela forma, seja ela expressa pelo conteúdo. Assim, quanto mais um texto apresenta novidades, quanto mais foge a obviedades (formais ou conceituais), mais ele é relevante. (ANTUNES, 2010, p. 74).

Além disso, nessa abordagem metodológica, a escrita é utilizada como uma ferramenta para solucionar questões levantadas pelos próprios alunos, motivando-os a pesquisar e escrever, pois o projeto parte de um interesse real da vida dos estudantes, os quais podem contribuir de maneira ativa para a solução dos problemas da sua comunidade. Assim, o trabalho resulta em textos mais produtivos, adequados à situação de comunicação e socialmente relevantes. O trabalho com projetos permite o desenvolvimento de situações autênticas de produção de textos que contribuem para a participação dos alunos na sociedade.

Na escola, instituição cujo princípio é a reflexão analítica, são esperados obstáculos para a implementação de uma abordagem social. Entretanto, essas dificuldades podem ser amenizadas por meio de projetos de letramento, conforme será discutido a seguir.

2.3 Projetos de letramento: uma nova perspectiva de ensino

Uma estratégia metodológica para a execução de práticas sociais de escrita na escola são os projetos de letramento, que favorecem uma aprendizagem contextualizada e significativa. De acordo com Kleiman (2000), responsável pela introdução do termo no contexto dos estudos sobre letramento, os projetos de letramento são definidos 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. (KLEIMAN, 2000, p. 238).

Esses projetos estão voltados para questões sociais em que a escrita se insere e passa a ser aprendida ou apropriada com a participação efetiva da comunidade escolar. Nesse sentido, as

atividades de leitura e escrita são desenvolvidas para atender às demandas das práticas sociais em que os alunos podem se envolver dentro e fora da escola.

Por isso, são considerados como “[...] planos de atividades visando ao letramento do aluno.” (KLEIMAN, 2007, p. 16). Esses projetos se orientam por um conceito de letramento como prática social da leitura e da escrita, que possibilitam ao aluno agir no/sobre o mundo. Constituem-se, assim, de “práticas de letramento que decorrem de um interesse real na vida dos alunos, servindo para atingir outro fim que vai além da mera aprendizagem da língua, em seu aspecto formal.” (KLEIMAN, 2000, p. 238).

Essa proposta de ensino oportuniza o uso real da escrita, permitindo ultrapassar os objetivos escolares, pois adquire uma relevância social. Dessa forma, os alunos podem sentir-se mais motivados, uma vez que as atividades desenvolvidas na escola passam a estar integradas a seus interesses pessoais.

A formulação de um projeto de letramento envolve várias práticas escritas e contribui para o desenvolvimento cognitivo e sociodiscursivo dos alunos, promovendo a cidadania e a autonomia. Para Oliveira e Santos (2012), os projetos de letramento são uma alternativa pedagógica que pode viabilizar um trabalho de letramento que visa à emancipação nos contextos de ensino e aprendizagem. Como o ensino de língua portuguesa objetiva a ampliação da competência discursiva nas variadas situações de comunicação, a escola pode ampliar a participação dos alunos na cultura escrita, possibilitando, assim, um maior acesso e exercício da cidadania. Os projetos de letramento podem estruturar-se em torno de habilidades de língua portuguesa, objetivando um ensino através de práticas sociais, inseridas em situações reais e relevantes do cotidiano dos alunos; é uma ótima oportunidade de mostrar a eles a força da escrita como instrumento de ação cidadã.

A perspectiva dos projetos de letramento é coerente com o problema que motivou este trabalho: proporcionar práticas sociais que visem ao desenvolvimento do letramento dos alunos. Assim, esse recurso pedagógico constitui-se como uma possível alternativa para desenvolver atividades que satisfaçam as necessidades dos alunos, incentivando-os a participarem de uma situação real de uso da escrita. O caráter social dos projetos de letramento pode motivar os alunos a se engajarem nas atividades escolares, uma vez que partem de uma abordagem interacional e objetivam atender às necessidades reais dos estudantes.

O desenvolvimento de projetos de letramento permite que a escola cumpra uma de suas funções, que é criar condições para que os alunos desenvolvam habilidades de leitura e escrita em situações próximas ao que se faz na vida real. As práticas de escrita no ambiente escolar, que muitas vezes resultam em “redações” baseadas em uma concepção tradicional de ensino, não atendem às demandas atuais nem permitem um desenvolvimento amplo das capacidades básicas para ler e escrever nas diversas práticas sociais em que o uso da escrita é indispensável. Nessa direção,

a escola apresenta-se como um lugar de ruptura com a vida [...] tanto no que diz respeito aos saberes linguísticos selecionados para o efeito de ensino, bem como o que se refere à forma como esse ensino é operacionalizado para fins de aprendizagem da língua há de se perceber uma enorme distância entre o que se ensina na escola e o que, de fato, o aluno necessita saber para usar a linguagem na sociedade. Imerso em processos pouco interativos e caracterizados pela prescrição, o ensino de língua tem como objetivo o repasse de uma metalinguagem, desvinculada de seu contexto de uso. É, pois, contra esse tipo de opção pedagógica que insurge o trabalho com projetos de letramento. (OLIVEIRA; SANTOS; TINOCO, 2014, p. 57-58).

Os projetos de letramento, nesse sentido, são compreendidos como “um modelo didático promissor para o almejado processo de ressignificação do ensino de escrita”. (TINOCO, 2009, p. 176). Esse modelo didático busca articular a prática de ensino, na instituição escolar, às práticas de escrita que ocorrem fora da escola, tentando favorecer o ensino e a aprendizagem por meio da ação social, distanciando-se, portanto, dos métodos tradicionais de ensino.

No entanto, assim como outras propostas didáticas, os projetos de letramento também enfrentam desafios para serem implementados nas escolas. Tinoco (2009) ressalta que “embora os projetos de letramento viabilizem essa ressignificação de saberes e fazeres, alterar a tradição da cultura escolar não é tarefa simples.” (TINOCO, 2009, p. 204).

Trazer para a escola novas práticas pedagógicas que buscam mudar o modelo tradicional de ensino constitui uma das dificuldades dessa proposta. Apesar desses desafios, é possível implementar um projeto de letramento nas escolas, uma vez que possibilitam o envolvimento dos alunos em práticas reais de escrita.

Portanto, os projetos de letramento são uma alternativa para ressignificar o ensino da produção escrita na escola, pois permitem um trabalho voltado para a realidade dos alunos, os quais produzem textos que têm relevância nas suas vidas e no cotidiano da sua comunidade.

A escola, nessa perspectiva, é vista como uma *agência de letramento*, em que alunos e professores trabalham em parceria com o objetivo de contribuir para questões relevantes da

comunidade escolar. Na próxima subseção, será exposto como a escola pode se organizar como *agência de letramento* em que educadores e estudantes passam a ser verdadeiros *agentes de letramento*.

2.3.1 Escola: agência de letramento

Nos projetos de letramento, a escola é compreendida como *agência de letramento*, preocupada em oportunizar práticas de usos sociais da leitura e da escrita dentro e fora dela, contribuindo para que os alunos desenvolvam os seus letramentos.

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 letramento, qual seja, 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).

Partindo da suposição de que há uma lacuna entre o que se ensina na escola e o que o aluno precisa saber para usar a língua em sociedade, os projetos de letramento objetivam reaproximar os saberes linguísticos desenvolvidos na escola dos saberes necessários para o efetivo exercício da cidadania.

Ao desenvolver projetos de letramento, o professor passa a atuar como *agente de letramento*, agenciando práticas sociais para atender às necessidades comunicativas dos alunos. O educador torna-se “[...] 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. 82-83). Nessa perspectiva, o professor promove eventos de letramento que permitem o uso da leitura e da escrita como práticas sociais. Nas palavras de Rojo (2010), um evento de letramento pode ser considerado como “qualquer ocasião em que um fragmento de escrita faz parte integral da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos.” (ROJO, 2010, p. 26). Um evento de letramento está relacionado a um determinado contexto social e a atividades inerentes à leitura e à escrita.

Na sala de aula, o professor agencia a interação dos alunos, permitindo que estes participem e construam suas aprendizagens de maneira colaborativa. A tarefa do professor passa a ser a regulação do processo e construção de problemas de complexidade crescente.

O agente de letramento é capaz de articular interesses partilhados pelos aprendizes, organizar um grupo ou comunidade para a ação coletiva, auxiliar na tomada de decisões sobre determinados cursos de ação, interagir com outros agentes (outros professores, coordenadores, pais e mães da escola) de forma estratégica e modificar e transformar seus planos de ação segundo as necessidades em construção do grupo. (KLEIMAN, 2007, p. 21).

Nessa troca de experiências, o aluno também passa a ser um *agente de letramento*, pois a construção do conhecimento se processa por meio do diálogo e da colaboração entre todos os envolvidos no projeto. O educando tem papel ativo no processo, participa de um esforço coletivo para elaborar um projeto e construir, na mesma ocasião, novas competências. Assim, a sala de aula passa a ser vista como uma *comunidade de aprendizagem*.

Esse conceito corresponde a uma organização de aprendizagem em que alunos e professores, na qualidade de agentes de mudança e num contínuo processo de construção do conhecimento, agem colaborativamente, potencializando recursos para compreender o mundo e alcançar resultados que verdadeiramente lhes interessem. (OLIVEIRA; SANTOS; TINOCO, 2014, p. 51).

Nessa nova prática de ensino, o papel do professor é atuar em parceria com o aluno, em busca da construção de conhecimentos que permitam a transformação do cotidiano e a formação cidadã. Alunos e professores são agentes de mudança e a aprendizagem é colaborativa, pois o trabalho se organiza em torno de atividades que são desenvolvidas em conjunto, com a contribuição de todos para atingir objetivos comuns. Os projetos são negociados e conduzidos junto com os alunos, os quais deixam de ser meros espectadores para serem reconhecidos como agentes, pois participam ativamente do processo de aprendizagem, constituindo-se sujeitos construtores de seu próprio conhecimento.

Trata-se também de uma *aprendizagem situada*, visto que “[...] ocorre numa atividade na qual contexto e cultura são específicos realizando-se na interação, num processo de coparticipação social.” (OLIVEIRA; SANTOS; TINOCO, 2014, p. 50). Dessa forma, ressalta-se o caráter participativo dos agentes no processo de letramento, em que se oferece um ensino a partir da realidade contextual em que estão inseridos os sujeitos. Os conhecimentos são construídos na escola para serem aplicados em outros contextos que vão além da escola, vinculando a escola à vida, ao local e ao global. As habilidades e competências dos alunos são desenvolvidas visando a uma atuação no mundo social.

Nessa proposta metodológica, o professor coordena as atividades, como mediador do processo, identificando práticas relevantes e significativas para os alunos envolvidos; e objetiva desenvolver habilidades para a realização do produto final que visa a atender as

necessidade dos alunos e contribuir para a resolução de problemas da comunidade, como será analisado a seguir.

2.3.2 Trabalho para resolução de problemas

A partir das práticas sociais da comunidade escolar, os projetos de letramento procuram analisar um problema social em busca da sua compreensão e de alternativas de solução, elencando os eventos de letramento a serem desenvolvidos para a resolução do problema. Os projetos objetivam atender a uma necessidade social a partir da mediação da leitura e/ou escrita, ou seja, preocupam-se em dar um sentido social à escrita.

[...] tal como qualquer ação humana no mundo, ao elaborarem projetos, professores e alunos precisam se posicionar frente à resolução de um problema, cuja compreensão exige um esforço colaborativo, permeado de incertezas, dificuldades, conflitos e negociações. É necessário destacar, entretanto, que, embora pareçam ser os professores os organizadores da ação, a compreensão de que os alunos são agentes centrais desse empreendimento é muito forte, podendo partir deles [...] a definição do problema e convergir para eles os benefícios que possam resultar dessa ação. (OLIVEIRA; SANTOS; TINOCO, 2014, p. 51).

A produção do conhecimento se orienta para a resolução de problemas e tem como ponto de partida a prática social, visando atender às necessidades sociais dos alunos a partir da ação coletiva. “No campo dos aprendizados gerais, um estudante será levado a construir competências de alto nível somente confrontando-se, regular e intensamente, com *problemas* numerosos, complexos e realistas, que mobilizem diversos tipos de recursos cognitivos.” (PERRENOUD, 1999, p. 57). Para que o problema seja realista, é necessário que esteja incluído em uma situação que lhe dê sentido, a qual permite que os alunos tomem decisões para alcançar os objetivos escolhidos. Assim, nesses projetos as atividades são desenvolvidas tendo, como elemento central, as práticas sociais.

2.3.3 A prática social: elemento central do currículo

Os projetos de letramento objetivam desenvolver o letramento dos alunos envolvidos por meio do uso da leitura e da escrita para agir socialmente no mundo a partir das práticas letradas, que são “os modos culturais de se utilizar a linguagem escrita com que as pessoas lidam em suas vidas cotidianas.” (ROJO, 2010, p. 26) Na vida real, utilizamos um conjunto de atividades que envolvem o uso da língua escrita para alcançar determinados objetivos em determinadas situações. Nos projetos de letramento, são as práticas sociais que geram ações de leitura e escrita para a análise de um problema social, para o qual se buscam alternativas de compreensão e solução. Aprender por projetos de letramento demanda responder a uma

necessidade vinculada a uma prática social. “Portanto, a noção de práticas de letramento nos possibilita fazer uma reflexão que necessariamente traz implicações para políticas de educação e, portanto, não é uma abordagem que simplesmente descreve eventos e busca regularidades.” (STREET, 2010, p. 40).

De acordo com os Novos Estudos do Letramento, as práticas letradas referem-se ao que as pessoas fazem com um texto, incluindo as ideias, atitudes, ideologias e valores que definem seus comportamentos em um evento de letramento. Portanto, essas práticas se materializam nos eventos de letramento, que são situações comunicativas que envolvem o uso da leitura e da escrita pelas pessoas em um dado contexto social. Um evento de letramento ocorre, por exemplo, quando um texto escrito é utilizado para permitir a interação entre os participantes.

Temos um evento de letramento sempre que as pessoas se organizam ao redor de textos escritos ou de livros em situações que envolvem a compreensão desses textos. Esses eventos seguem as regras de usos da escrita da instituição em que acontecem e dão-se em diferentes esferas sociais, sendo a instituição escolar uma dessas esferas. (MARTINS, 2012, p. 109).

As práticas e os eventos de letramento variam de acordo com os contextos, as comunidades, as culturas, são contextual e culturalmente determinados, “[...] pois os impactos da escrita diferem de sociedade para sociedade e de grupo para grupo dentro de uma mesma sociedade.” (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 93).

Os Novos 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, p. 4). Essas práticas exigem a mobilização de diversos recursos e conhecimentos por parte dos participantes. Nesse sentido, o aluno precisa familiarizar-se com textos dos diferentes agrupamentos de gêneros, cabendo à escola proporcionar aos estudantes eventos de letramento destinados a promover essa familiaridade.

A função da escola passa a ser a de reconhecer os letramentos da comunidade e preparar o aluno para atuar e participar das práticas sociais de leitura e escrita na sociedade em que vive. Dessa forma, as práticas sociais que levam ao letramento. “Nesse caso, o movimento será da prática social para o ‘conteúdo’ (procedimento, comportamento, conceito) a ser mobilizado para poder participar da situação, nunca o contrário, se o letramento for o objetivo estruturante do ensino.” (KLEIMAN, 2007, p. 6).

O ensino, nessa perspectiva, organiza-se em torno da prática social, sendo compreendido como situado social, cultural e historicamente na comunidade. Ao ler e escrever com um objetivo específico, os alunos fazem algo que tem sentido e que é socialmente relevante. Para contribuir para uma formação de cidadãos críticos e autônomos, a escola promove a leitura e a produção de textos que circulam na sociedade, que realmente são lidos e escritos para atingir um objetivo e não apenas serem avaliados pelo professor.

A exploração dos limites e potencialidades dos saberes sobre a linguagem culminou com a proposta de um princípio organizador dos currículos, tanto na universidade, nos cursos de formação do professor, quanto na escola, nas aulas para aprender a ler e escrever textos de diversos gêneros: o elemento estruturante do currículo e, portanto, do ensino seria a prática social e não o construto formal teórico, seja ele textual, enunciativo ou discursivo. (KLEIMAN, 2008, p. 511).

Nos projetos de letramento, contemplam-se situações concretas de uso da língua escrita de acordo com os interesses dos alunos e da comunidade escolar. Os conteúdos necessários para a aprendizagem das competências de língua portuguesa são ensinados, mas não estruturam as atividades, as quais são pensadas a partir das práticas sociais. O foco principal é a língua escrita, que é o principal objetivo da escolaridade, mas uma escrita para além da esfera escolar. “Se, portanto, a escola propõe-se formar alunos autônomos, que produzam textos possíveis de circular também nas esferas extraescolares, é importante que ela privilegie o trabalho de escrita como um processo interlocutivo e contextualizado em práticas sociais e culturais.” (MARCUSCHI, B., 2010, p. 82).

Utilizar a linguagem na escola implica a possibilidade de atender aos interesses dos alunos e vinculá-los a um fato do mundo social do qual fazem parte. Portanto, a escola pode atender às demandas comunicativas dos alunos ao considerar as práticas sociais da vida real. “Os projetos de letramento assim orientados destacarão a importância de a leitura e a escrita serem trabalhadas como ferramentas para a agência social, garantindo a mudança, a emancipação e a autonomia, requisitos indispensáveis ao exercício da cidadania.” (OLIVEIRA; SANTOS; TINOCO, 2014, p. 13).

O aprendizado associado a práticas sociais que têm sentido para os alunos permite desenvolver competências que respondem a uma demanda social e também fornece meios para ampliar as relações sociais. “Toda competência está, fundamentalmente, ligada a uma *prática social* de certa complexidade. Não a um gesto dado, mas sim a um conjunto de gestos, posturas e palavras inscritos na prática que lhes confere sentido e continuidade.” (PERRENOUD, 1999, p. 35). As competências são formadas pela prática, sendo necessário,

portanto, que se desenvolvam em situações concretas. Assim, as habilidades são desenvolvidas num movimento contrário ao que é tradicionalmente encontrado na sala de aula: da prática social para o conteúdo, ou seja, parte-se de uma situação real de uso da escrita para depois se elencar os objetos de estudo necessários para se atingir os objetivos.

Os PCN (BRASIL, 1998b) propõem um redirecionamento no ensino de língua, ao proporem que o ensino se organize por eixos temáticos que permitam a articulação do ensino ao conhecimento dos alunos e às práticas sociais. De acordo com os PCN (BRASIL, 1998b), um dos objetivos do ensino de língua portuguesa é levar o aluno a:

utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos e considerar as diferentes condições de produção do discurso. (BRASIL, 1998b, p. 32).

Dessa forma, o ensino de língua baseia-se numa visão enunciativa, com ênfase nas práticas sociais de uso da linguagem, que considera a situação de interlocução e o contexto de produção para que os agentes sociais estabeleçam diferentes tipos de interação comunicativa, com objetivos diversos e a partir de diferentes lugares enunciativos. O ensino da escrita sistematizado em práticas sociais de uso da linguagem favorece a ampliação das práticas de letramento dos alunos.

A abordagem escolar para o ensino de língua materna, de acordo com Kleiman (2010), pode ser associada a uma perspectiva sociocultural do letramento, permitindo que o professor parta das necessidades de seus alunos em relação aos usos da escrita, que oportuniza um trabalho significativo em sala de aula. Essa postura implica o reconhecimento de que o ensino pode pautar-se pela prática social, a qual se converte em eixo estruturador do programa. A autora explica que, na perspectiva escolar do letramento, as atividades são “práticas em que a leitura e a escrita são ferramentas para agir socialmente.” (KLEIMAN, 2010, p. 379). Nesse sentido, esclarece que

práticas escolares de aprendizagem e uso da língua escrita, ainda que “estritamente escolares”, são também práticas sociais, sendo que muitas delas [...] tomam por base práticas sociais e, portanto, recontextualizam as práticas com as quais os alunos convivem fora da escola, tornando-as mais significativas para eles. (KLEIMAN, 2010, p. 379).

Essa perspectiva de ensino não defende o abandono dos conteúdos escolares considerados relevantes; é importante abordá-los durante as aulas, para uma construção mais ampla do conhecimento sobre a língua, mas a partir da prática social.

Segundo Kleiman (2007), “a prática social como ponto de partida e de chegada implica, por sua vez, uma pergunta estruturante do planejamento das aulas diferente da tradicional, que está centrada nos conteúdos curriculares: qual a sequência mais adequada de apresentação dos conteúdos?” (KLEIMAN, 2007, p. 5). Considerando a prática social o principal eixo estruturador do currículo, a estudiosa também propõe que os professores se perguntem, durante o planejamento das atividades, “quais os textos mais significativos para o aluno e sua comunidade?” (KLEIMAN, 2007, p. 6).

Essa perspectiva curricular implica um movimento que vai da prática social para o conteúdo, ou seja, partindo-se da prática social, chega-se aos gêneros discursivos que serão mobilizados, os quais serão estudados e utilizados para agir socialmente. Os projetos de letramento possuem um caráter social e advêm das necessidades dos alunos que podem ser intermediadas por práticas de leitura e escrita. Dessa forma, as situações específicas de aprendizagem exigem que sejam trabalhados gêneros específicos.

2.3.4 Gêneros do discurso: elemento organizador da ação de ensinar

Ao selecionar as práticas de letramento para atingir os objetivos dos alunos, a escola precisa elencar os gêneros que deverão ser trabalhados, focalizando as habilidades necessárias para a aprendizagem desses gêneros. Nos projetos de letramento, são identificados os gêneros que circulam nas práticas sociais da comunidade para se comunicarem em várias situações do cotidiano e selecionam-se aqueles que atendem à temática em foco, em um trabalho em que se aprende com os gêneros para atuar em sociedade. “O ensinar e o aprender nos projetos de letramento se efetivam por meio do trabalho *com* os gêneros, entendidos como instrumentos mediadores da ação humana no mundo – em termos didáticos, o eixo organizador das atividades com a linguagem.” (OLIVEIRA, 2010, p. 340). Os gêneros são o elemento organizador da ação de ensinar, em que o currículo volta-se para a realidade.

No ensino com os gêneros, estes são trabalhados em sala de aula para serem usados nas práticas sociais em que os alunos se envolvem dentro ou fora da escola; “[...] no letramento crítico, a intenção é que o aluno se aproprie daqueles gêneros (e não de muitos) que lhes sejam úteis para agir no mundo ou para fazer uso de determinadas práticas que lhes convêm em termos de necessidade comunicativa.” (OLIVEIRA, 2010, p. 339).

Nessa perspectiva, os alunos aprendem os gêneros discursivos para agir em sociedade, ou seja, usam os gêneros em práticas sociais, são estas que viabilizam o ensino dos gêneros,

“pois é seu conhecimento o que permite participar nos eventos de diversas instituições e realizar as atividades próprias dessas instituições com legitimidade.” (KLEIMAN, 2007, p. 8).

Os educandos precisam ter contato com variados textos, pertencentes a diferentes gêneros do discurso. Essa variedade de gêneros garante a atuação efetiva dos alunos nas esferas da sociedade, ampliando suas oportunidades de participação social, de exercício da cidadania.

Entendendo-se que os gêneros são os elementos estruturadores da vida social, no letramento crítico, é a prática social o componente orientador para o trabalho didático. A natureza performativa dos gêneros coloca em questão: os gêneros podem ser ensinados? Se podem, que sentido devemos atribuir à palavra ‘ensino’? Se entendemos ‘ensino’ como ‘instrução’, é evidente que *não* poderemos ensinar os gêneros. O que nesse sentido se ensina é a sua dimensão textual – os textos –, e fazer isso é ter uma visão parcial dos gêneros. Se o entendemos como ‘imersão’, assumimos que os gêneros podem ser objetos de ensino, uma vez que a sua apropriação ocorre de modo situado, orientado por propósitos reais. Esse modo de ‘ensinar’ *com* os gêneros e não *sobre* os gêneros requer inserir os alunos numa verdadeira ‘etnografia’ das práticas de linguagem [...] (OLIVEIRA, 2010, p. 339-340).

A partir das considerações de Oliveira (2010), o desenvolvimento da leitura e da escrita, na escola, supõe o contato dos alunos com uma variedade de textos pertencentes a diferentes gêneros. A amplitude dos gêneros oferecidos para leitura e escrita e o resgate de suas funções sociais na prática pedagógica permitem a atuação do aluno em esferas distintas da vida social, preparando-o para exercer sua cidadania. Também favorecem a mobilização da leitura e da escrita como forma de aprender, permitindo que essa atitude se estenda para outras disciplinas e para além da escola.

São as práticas sociais que determinam os gêneros a serem utilizados para leitura e escrita. “Quando se age pela linguagem em diversas situações sociais, os gêneros são mobilizados segundo necessidades imediatas de comunicação, assim como segundo determinantes macrossociais.” (KLEIMAN, 2008, p. 508). Os gêneros emergem das práticas sociais, são uma espécie de conexão entre os textos, a língua e as atividades humanas.

Sendo, então, os gêneros do discurso um elo entre os textos e as atividades das pessoas, ao pensar sobre gêneros que podem ser recriados no contexto da escola, por meio da leitura significativa e da produção de textos, estamos pensando em esferas da vida que passarão a permear o trabalho escolar. Estamos também criando condições para que os conhecimentos adquiridos na escola afetem a participação dos alunos nessas esferas da vida. Esse último aspecto tem a seguinte implicação: pensar no ensino da língua e da literatura do ponto de vista dos gêneros do discurso significa também pensar nas relações possíveis entre os alunos e as esferas da vida a que os gêneros pertencem. O ponto central de uma boa progressão curricular é pensar nas práticas sociais em que os alunos se envolvem e, a partir delas, nas práticas em que poderiam passar a se envolver com a mediação da escola. Esse modo de pensar no percurso do aluno permite que se articulem os pólos indissociáveis da cognição e da cultura. (SIMÕES, 2012, p. 78).

Na esteira dessa discussão, os gêneros do discurso a serem escolhidos para o trabalho serão aqueles que respondam à problematização do projeto. Assim, a seleção de textos responde à perspectiva do tema e do gênero estruturante. Em torno desses textos, selecionam-se os conteúdos para, em seguida, se planejar e elaborar as aulas. Nesse planejamento, de acordo com Simões (2012), são explorados o ensino e a aprendizagem da leitura dos textos; a elaboração de tarefas de produção textual para o ensino e a aprendizagem da produção do gênero do discurso que estrutura o projeto; a análise, pelo professor, dos textos a ler e dos textos produzidos pelos alunos para seleção dos conteúdos para a análise linguística; a preparação de material para as aulas de análise linguística; a integração de todo esse processo para a realização do projeto, por meio do qual os textos dos estudantes serão publicados, favorecendo a participação efetiva em práticas de letramento.

Além da leitura e produção do gênero estruturante do projeto, os alunos poderão ler e produzir textos de outros gêneros que tratem da temática em estudo para enriquecer suas reflexões.

Enfim, o professor começa por montar um acervo de textos a serem lidos ao longo das aulas para três funções: acima de tudo, para proporcionar a aprendizagem da leitura; além disso, para proporcionar a aprendizagem das dimensões textuais do gênero estruturante e para a busca de conteúdos sobre os temas de que tratarão os alunos em suas produções escritas. (SIMÕES, 2012, p. 101).

A função do projeto, assim, não será ensinar os gêneros do discurso, mas praticar os gêneros do discurso em situações reais. Dessa forma, os conteúdos a serem trabalhados no ensino de língua portuguesa são organizados de maneira que os gêneros do discurso, constituídos para atender às demandas das atividades humanas, sejam requeridos pelos temas que serão problematizados em sala de aula.

Segundo os PCN (BRASIL, 1998b), “os textos se organizam sempre dentro de certas restrições de natureza temática, ‘composicional’ e estilística, que os caracterizam como pertencentes a esse ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero precisa ser tomada como objeto de ensino.” (BRASIL, 1998b, p. 23). No entanto, não basta ensinar a produzir textos de um determinado gênero, atendendo apenas às suas características estáveis e forma composicional; é preciso enfatizar, principalmente, seu funcionamento social, que permite responder às necessidades de uso da linguagem. Dessa forma, pode-se considerar que “os gêneros são, em primeiro lugar, fatos sociais e não apenas fatos linguísticos como tal.” (MARCUSCHI, 2011, p. 23).

Os elementos constitutivos de uma situação comunicativa, como os interlocutores, o contexto de produção e recepção do texto, entre outros, podem oferecer aos alunos melhores condições para determinar o gênero adequado à situação de produção. “O gênero funciona, então, como um modelo comum, como uma representação integrante que determina um horizonte de expectativas para os membros de uma comunidade confrontados às mesmas práticas de linguagem”. (ROJO, 2006, p. 26). Os gêneros envolvidos no processo de ensino e aprendizagem constituem-se à medida que as práticas de escrita promovidas na escola exigem-nos. Dessa forma, os gêneros a serem trabalhados não são determinados *a priori*, mas a partir da necessidade de resolver o problema que está sendo trabalhado em sala de aula, decorrendo das situações desencadeadas pelo projeto. Assim, à medida que o projeto é executado em sala de aula, selecionam-se novos gêneros, exigindo o desenvolvimento de habilidades que se pretendem alcançar para a apropriação desses gêneros. Dessa forma, pode-se considerar que

os princípios dos projetos de letramento negam, inequivocamente, que seja possível decidir, *a priori*, para qualquer turma, em qualquer região, que este ano, por ser o décimo ano de escolaridade, deva ser o ano em que serão sistematicamente ensinados o roteiro, o anúncio publicitário e o texto de opinião. Tudo isso pode ser ensinado, outros gêneros podem ser necessários, alguns podem ser reinventados, mas o serão porque o projeto que os alunos estão realizando assim o exige, porque faz parte da prática social. (KLEIMAN; CENICEROS; TINOCO, 2013, p. 76-77).

Nessa perspectiva de ensino, a implementação de um projeto de letramento como proposta para o ensino da escrita implica o reconhecimento da prática social como norteadora da proposta didática, em que se parte das necessidades de escrita dos alunos e os gêneros do discurso são ensinados para atender essas necessidades.

Assim, para a implementação dessa proposta de ensino, é importante diagnosticar as situações de interesse dos alunos que possam ser intermediadas pelo uso da escrita. Os gêneros a serem ensinados serão determinados pelas necessidades de uso da língua em situações reais de interação. Os textos produzidos pelos educandos podem circular dentro e fora da escola, pois partem de uma perspectiva amplamente social.

Para que os estudantes tenham acesso a informações relevantes para produzirem seus textos, com o propósito de contribuir para a solução do problema proposto no projeto, podem-se selecionar textos de várias áreas do conhecimento que estejam relacionados ao tema em estudo para serem analisados. Dessa forma, um trabalho numa perspectiva interdisciplinar pode tornar-se importante para a aquisição de informações relevantes, que serão utilizadas

para alimentar o conteúdo temático dos textos a serem produzidos pelos alunos. Nesse sentido, na próxima subseção, apresenta-se a contribuição da perspectiva interdisciplinar para o desenvolvimento de projetos de letramento na escola.

2.3.5 A perspectiva interdisciplinar para a construção do conteúdo temático

O trabalho com projetos de letramento permite uma aprendizagem que pode agregar várias áreas do conhecimento para a resolução do problema proposto. “[...] os projetos ampliam em muito as possibilidades de trabalhar com os conteúdos, indo além da forma conceitual e articulando diferentes áreas do conhecimento.” (NOGUEIRA, 2001, p. 93). Nesse caso, trata-se de um trabalho de integração, cooperação, troca e construção de conhecimentos.

A escola, historicamente, organiza-se a partir da compartimentalização das disciplinas, mas essa forma de estruturar-se resulta, na maioria das vezes, em um trabalho improdutivo, que não tem implicações na vida dos alunos fora dos muros da escola. Assim, é interessante que a escola organize oportunidades que permitam aos alunos uma formação cidadã, em que as atividades escolares sejam utilizadas nas situações cotidianas das esferas da vida social das quais os alunos participam.

É fato que o trabalho com **projetos de letramento** possui uma vocação fortemente interdisciplinar, uma vez que o que se pretende é uma articulação daqueles componentes, que antes compunham as diferentes disciplinas, em torno de certas metas comuns que têm a ver com o aspecto eminentemente social das práticas letradas. Em outras palavras, pretende-se que, em torno de certas metas que envolve a produção de textos dentro de sua existência mais convencional em nossa sociedade, os componentes curriculares se tornem mais dinâmicos, soltos, flexíveis, sujeitos à interferência do corpo discente, que passa a participar ativamente de todo o processo de produção, consumo e circulação dos textos. (MARTINS, 2012, p. 77, grifo da autora).

A perspectiva interdisciplinar pode ser um caminho para religar as disciplinas, oferecendo oportunidades de usos efetivos da linguagem em situações reais de intervenção, em que se busca dialogar com o contexto e a realidade dos alunos. Sabe-se que o ser humano constrói conhecimento a partir de conexões complexas entre o que aprende e o que já sabe. Quanto mais interligados são esses conhecimentos, mais construções serão possíveis de serem realizadas.

O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. *Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo [...], e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. (MORIN, 2005, p. 38).

A epistemologia da complexidade apresenta-se na forma como os componentes se constituem, formando um todo inseparável, em que existe uma interdependência entre as partes e o todo. O problema do ensino poderia ser pensado “considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada.” (MORIN, 2006, p. 16).

A escola pode propor uma prática que privilegie o pensamento complexo a partir de uma abordagem sistêmica e interdisciplinar do conhecimento, que permite articular e organizar os conhecimentos para reconhecer e conhecer os problemas do mundo. Portanto, essa abordagem “é questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento.” (MORIN, 2005, p. 35). No Brasil, essa forma de pensar fundamenta os PCN (BRASIL, 1998a), os quais propõem a superação do ensino tradicional, em que o conhecimento é fragmentado.

[...] para que a aprendizagem possa ser significativa, é preciso que os conteúdos sejam analisados e abordados de modo a formarem uma rede de significados. Se a premissa de que compreender é aprender o significado, e de que para aprender o significado de um objeto ou de um acontecimento é preciso vê-lo em suas relações com os outros objetos ou acontecimentos, é possível dizer que a ideia de conhecer assemelha-se à de tecer uma teia. Tal fato evidencia os limites dos modelos lineares de organização curricular que se baseiam na concepção de conhecimento como “acúmulo” e indica a necessidade de romper essa linearidade. (BRASIL, 1998a, p. 75).

A interdisciplinaridade permite estruturar o ensino, o qual se volta para a compreensão, integrando os diferentes componentes curriculares para promover uma aprendizagem significativa, que considera a inter-relação entre os diferentes campos do conhecimento, permitindo a troca e a cooperação para o desenvolvimento de capacidades que possibilitam a intervenção e a transformação da sociedade.

As novas demandas sociais exigem a superação da visão fragmentada do conhecimento e uma organização em redes. “O objetivo da interdisciplinaridade é, portanto, o de promover a superação da visão restrita de mundo e a compreensão da complexidade da realidade, ao mesmo tempo resgatando a centralidade do homem na realidade e na produção do conhecimento [...]” (LÜCK, 1997, p. 60). Nesse sentido, a interdisciplinaridade busca superar o currículo tradicional a partir da construção de um conhecimento colaborativo, em que se privilegia a interação social.

A apresentação de conhecimentos curriculares desintegrados entre si e desvinculados de situações concretas não raro nos coloca diante de questionamentos legítimos dos alunos a respeito da utilidade da escola. Alcançamos, assim, um

entendimento conjunto de que vale a pena o esforço para superarmos a educação enciclopédica, separada em disciplinas que acumulam informações, para nos pautarmos por uma abordagem interdisciplinar que produz e mobiliza conhecimentos e competências em torno de questões e problemas situados e da busca de soluções apropriadas. (SIMÕES, 2012, p. 19).

A perspectiva interdisciplinar mostra-se relevante para a escola ao permitir uma integração entre as várias áreas do conhecimento para a resolução de problemas enfrentados pelos alunos em situações reais. Assim, a escola pode se tornar mais útil para os estudantes, os quais aprendem para agir no mundo e transformar sua realidade. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013), “[...] nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas.” (BRASIL, 2013, p. 29).

Na organização da matriz curricular, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013) propõem que a interdisciplinaridade e a contextualização devem ser constantes em todo o currículo. Portanto, torna-se necessário superar a fragmentação das áreas por meio da integração que torne os conhecimentos abordados mais significativos para os alunos.

[...] experiências educacionais são mais autênticas e de maior valor para os alunos quando os currículos refletem a vida real, que é multifacetada - em lugar de ser organizada em pacotes de assuntos arrumados. A instrução interdisciplinar aproveita-se de conexões naturais e lógicas que cruzam as áreas de conteúdos e organiza-se ao redor de perguntas, temas, problemas ou projetos, em lugar de conteúdos restritos aos limites das disciplinas tradicionais. Tal instrução responde melhor à curiosidade e perguntas das crianças e adolescentes sobre a vida real e resulta numa aprendizagem produtiva e atitudes positivas em relação à escola e aos professores. (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 27).

O trabalho dentro de uma perspectiva interdisciplinar permite a produção de conhecimento útil e interliga teoria e prática, estabelecendo relações entre o conteúdo do ensino e a realidade social dos aprendizes. Assim, os alunos, por meio da interdisciplinaridade, constroem conhecimentos sobre a temática que está sendo estudada no projeto de letramento e têm mais informação para produzirem seus textos, de forma a contribuir, de maneira mais significativa, para a solução do problema apresentado.

Para que o trabalho com projetos de letramento seja desenvolvido de maneira plena na escola, é necessário considerar que essa instituição também será avaliada assim como a aprendizagem dos alunos e o engajamento dos profissionais envolvidos. Dessa forma, na próxima seção, são discutidos critérios para a avaliação dos projetos de letramento na escola.

2.4 Como fica a questão da avaliação?

A avaliação é uma das atividades do processo pedagógico, devendo estar inserida no projeto pedagógico da escola. Durante a realização do projeto na escola, busquei avaliar a instituição escolar e a aprendizagem dos alunos. Neste trabalho, a avaliação é compreendida como uma forma de reflexão sobre as ações, objetivando planejar o que precisa ser melhorado e ensinado, por meio de uma reorganização dos saberes. A avaliação foi realizada de forma coletiva e mediadora, em que todos os participantes tiveram a oportunidade de avaliar o processo.

Se a escola é o lugar da construção da autonomia e da cidadania, a avaliação dos processos, sejam eles das aprendizagens, da dinâmica escolar ou da própria instituição, não deve ficar sob a responsabilidade de apenas de um ou de outro profissional, é uma responsabilidade tanto da coletividade, como de cada um, em particular. (FERNANDES; FREITAS, 2008, p. 18).

Nessa perspectiva, propôs-se uma avaliação dialogada, na qual os critérios, objetivos e resultados dos projetos foram amplamente discutidos por todos os envolvidos durante todo o processo. Neste estudo, defendo que a avaliação é um expediente fundamental ao processo de ensino e aprendizagem, uma vez que possibilita reflexões capazes de redirecionar a prática pedagógica do professor e de conscientizar os alunos sobre a dimensão do aprendizado construído por eles.

2.4.1 Avaliação da instituição

Na avaliação da instituição, “[...] o protagonismo é do coletivo dos profissionais que trabalham e conduzem um processo complexo de formação na escola, guiados por um projeto político-pedagógico coletivo.” (FERNANDES; FREITAS, 2008, p. 18). A análise do corpo técnico, pedagógico e administrativo da escola é relevante, uma vez que a forma de interação entre os profissionais da escola interfere no desempenho dos alunos.

Também é importante avaliar a infraestrutura da escola, pois esse aspecto influencia no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, no rendimento dos alunos. “[...] os elementos relacionados à infraestrutura como idade e condições de conservação do prédio podem ter um efeito indireto, na medida em que facilitam o ensino e contribuem para a motivação e o senso de responsabilidade dos funcionários.” (SOARES, 2002, p. 14). Dessa forma, é preciso considerar o número de alunos por turmas, o estado de conservação do prédio, a adequação das instalações, a existência e a qualidade da biblioteca e dos laboratórios. O funcionamento

precário desses itens ou sua não existência podem interferir no desenvolvimento das atividades escolares.

A avaliação da instituição, nessa perspectiva, pautou-se pelos seguintes critérios: condições oferecidas para o desenvolvimento do projeto; recursos disponíveis como biblioteca, vídeos, jornais, revistas; disponibilização de tempo e espaços para reuniões e discussões sobre o projeto e seu desenvolvimento; interesse e envolvimento dos professores no projeto; recursos necessários para futuros projetos.

2.4.2 Avaliação da aprendizagem dos alunos

A concepção de avaliação defendida neste trabalho ancora-se na perspectiva de ações futuras, visando à evolução da aprendizagem dos alunos. Dessa forma, compartilho das ideias de Hoffmann (2001), a qual defende que, em relação à aprendizagem, “[...] uma avaliação a serviço da ação não tem por objetivo a verificação e o registro de dados do desempenho escolar, mas a observação permanente das manifestações de aprendizagem para proceder à ação educativa que otimize os percursos individuais.” (HOFFMANN, 2001, p. 21).

De acordo com a autora, o professor precisa assumir o papel de partícipe do processo de ensino e aprendizagem. Também é importante que a avaliação se concretize em uma experiência dialógica, na qual haja espaço para a autocrítica permanente tanto do professor quanto dos alunos. Assim, as decisões pedagógicas estarão condicionadas à dimensão das observações realizadas.

Na avaliação da aprendizagem dos alunos, o professor é responsável por promover situações que permitam uma avaliação contínua do processo de aprendizagem. “A avaliação [...] deve ser usada tanto no sentido de um acompanhamento do desenvolvimento do estudante, como no sentido de uma apreciação final sobre o que este estudante pôde obter em um determinado período, sempre com vistas a planejar ações educativas futuras.” (FERNANDES; FREITAS, 2008, p. 20).

Geralmente, a noção de avaliação reduz-se à medição de competências e habilidades que os estudantes adquiriram ao final do processo. Trata-se, nesse sentido, de uma avaliação somativa, que objetiva avaliar o resultado alcançado pelos alunos ao final do processo de aprendizagem. Apesar de esse tipo de avaliação ser necessária, a avaliação também precisa

ser realizada ao longo do processo, sendo relevante, portanto, realizar-se uma avaliação formativa, que visa reorientar o processo de aprendizagem.

A avaliação formativa tem o papel de auxiliar professores e alunos a compreenderem o processo de ensino e aprendizagem. Assim, é importante avaliar ao longo do processo a partir da interação entre os sujeitos envolvidos. Esse tipo de avaliação permite que os alunos construam sua autonomia, pois também participam ativamente do processo de aprender, responsabilizando-se por seus avanços e necessidades de aprendizagem. O professor pode negociar previamente com os alunos os critérios de avaliação; estes, por sua vez, se tornam mais responsáveis por seus processos de aprendizagem, pois conhecem os conteúdos que devem aprender, os objetivos que pretendem alcançar e os critérios que serão utilizados para analisar suas aprendizagens.

Neste trabalho, cujo foco se volta para a produção escrita, a prática de autoavaliação configurou-se como expediente de fundamental importância para o processo de apropriação da escrita, por ser uma possibilidade para os alunos reverem seus textos a partir da ação reflexiva, que pode potencializar o aprendizado significativo. “Nessa perspectiva, a autoavaliação, torna-se uma ferramenta importante, capaz de propiciar maior responsabilidade aos estudantes acerca de seu próprio processo de aprendizagem e de construção da autonomia.” (FERNANDES; FREITAS, 2008, p. 22).

Ao realizarem a avaliação de suas próprias produções, os alunos desenvolveram a capacidade de avaliação crítica sobre seus textos e assumiram o protagonismo de suas aprendizagens. Hoffmann (2001) considera relevante tal prática para o desenvolvimento da aprendizagem, mas pondera que

[...] um processo de autoavaliação só tem significado enquanto reflexão do educando, tomada de consciência individual das aprendizagens e condutas cotidianas, de forma natural e espontânea como aspecto intrínseco ao seu desenvolvimento, e para ampliar o âmbito de suas possibilidades iniciais, favorecendo a sua superação em termos intelectuais. (HOFFMANN, 2001, p. 78).

Neste trabalho, a avaliação por meio de práticas sociais passou pela observação individualizada e coletiva em relação à realização das atividades propostas. Ao aprenderem de acordo com esses processos, os alunos estavam em situação de observação formativa. Nesse caso, a avaliação diz respeito aos processos em curso. Durante a verificação da aprendizagem, pode-se “[...] praticar uma avaliação que possibilite vários e variados momentos de reflexão

sobre o que foi feito, o que foi aprendido e como podemos promover novas oportunidades de aprendizagem.” (SIMÕES, 2012, p. 25).

A relação entre um conjunto de tarefas preparatórias e os objetivos do projeto sustentou as oportunidades de aprendizagem. A partir da análise desse conjunto de tarefas, realizaram-se as práticas de avaliação.

Vemos a avaliação como atividade processual, contínua e sinalizadora de que a responsabilidade pela aprendizagem é compartilhada por todos na sala de aula. Ela é realizada constantemente, para prover um acúmulo de informações que permitam ao grupo e a cada um redirecionar suas ações para preservar o funcionamento da turma como uma comunidade colaborativa de aprendizagem. (SIMÕES, 2012, p. 127).

Na avaliação da aprendizagem dos alunos, o professor precisa explicitar, no início do processo, as dimensões a serem avaliadas. Isso será útil para decidir sobre as etapas em que será dividido o projeto além de tornar mais fácil pensar em como avaliar cada etapa.

De acordo com a LDB (BRASIL, 1996), no inciso V, do artigo 24, a avaliação no ensino fundamental deve ser contínua e cumulativa com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e com a participação ativa dos alunos. Essa avaliação contínua coaduna com a proposta de trabalho coletivo a partir de projetos de letramento. A ideia central é avaliar para melhorar a qualidade do ensino. Esse tipo de avaliação também permite a participação dos alunos na discussão de critérios e estimula a sua participação no processo.

O professor tem a função de cuidar da aprendizagem do aluno, mas cuidar de maneira emancipatória, de modo a garantir a autonomia deste. “O aluno que não aprende não pode ser empurrado, mas bem cuidado, de tal forma que possa resgatar suas oportunidades”. (DEMO, 2004, p. 27). O educador, por meio da avaliação, diagnostica a situação dos alunos para resgatar as oportunidades de aprendizagem. Dessa forma, a avaliação contribui para o processo de cuidado da aprendizagem.

Luckesi (2000) afirma que o avaliador precisa estar disposto a acolher uma situação da maneira como se encontra para depois modificá-la. Após o acolhimento, a avaliação envolve diagnosticar o objeto e, posteriormente, tomar uma decisão, a qual deve estar vinculada a um objetivo que se pretende atingir.

No desenvolvimento das tarefas do projeto, os educandos foram constantemente avaliados para que se realizassem adaptações e modificações para atender às suas necessidades de aprendizagem. A avaliação da aprendizagem feita dessa maneira possibilitou uma ação

planejada, permitindo que os estudantes fossem orientados permanentemente em função dos seus desenvolvimentos.

Esse processo de avaliação é importante para a obtenção de informações sobre a realidade da aprendizagem dos alunos. A avaliação faz parte das etapas do processo de ensino e aprendizagem, pois, através dela, são diagnosticadas as necessidades e os problemas dos alunos, possibilitando ao professor o acompanhamento da construção do conhecimento pelos estudantes durante todo o processo. A partir dos resultados obtidos pela avaliação, o professor obtém dados que irão auxiliá-lo no planejamento de atividades de ensino adequadas. Antunes (2004) afirma que “a *avaliação*, em função mesmo de sua finalidade, *deve acontecer em cada dia do período letivo*, pois *a aprendizagem, também está acontecendo todo dia.*” (ANTUNES, 2004, p. 160).

Para que o processo de ensino e aprendizagem obtenha sucesso, é fundamental que haja coerência entre a abordagem de ensino; o planejamento das tarefas; a seleção e a elaboração dos materiais didáticos; e a avaliação, a qual revela o que é considerado importante de ser aprendido, ou seja, mostra o que é valorizado e quais os objetivos pretende-se atingir.

Em relação à avaliação do projeto, estabeleceu-se uma avaliação contínua do processo e não só do produto, ou seja, avaliou-se o cumprimento das tarefas propostas e a adequação da participação nelas, bem como a contribuição nas discussões realizadas ao longo das aulas. Portanto, no projeto, as tarefas, que viabilizaram aos alunos a construção do produto final, definiram quais seriam os critérios de avaliação, da mesma forma que definiram os conteúdos que foram ensinados.

A avaliação é um recurso metodológico que auxilia o professor a organizar seu trabalho, para reorientar-se quanto ao processo ensino-aprendizagem. Assumir o papel de educador - aquele que faz uso da avaliação para seus alunos aprenderem mais e melhor - é ter a avaliação como uma prática educativa, cuja exigência está calcada na reflexão educacional. O educador, num esforço de consciência reflexiva, se revê para interpretar sua ação e a realidade que vive e passa a pensar a avaliação do rendimento escolar não só direcionada ao aprendente, mas também ao ensinante, pois, na verdade, o processo avaliativo tem de estar a serviço do ensino de qualidade que promove a aprendizagem. (PASSARELLI, 2012, p. 171-172).

Por isso, optou-se por uma avaliação formativa, que visa a orientar os aprendizes quanto ao trabalho escolar e subsidia o professor, que passa a conhecer melhor o processo de aprendizagem dos alunos. Ao detectar as dificuldades dos estudantes, o educador pode ajudá-los a descobrir os processos que permitirão seu progresso no processo de apreensão dos conhecimentos, desenvolvimento e aprimoramento de competências.

Conforme Perrenoud (1999), é preciso inserir o aprendente num processo avaliativo em parceria, propiciando-lhe a possibilidade de assumir a responsabilidade por seu desempenho e de acompanhar sua própria aprendizagem. Com o estabelecimento de uma relação intersubjetiva no processo de aprendizagem, o professor observa como os alunos operam e progridem, obtém informações sobre as atitudes deles e intervém, visando a potencializar suas aprendizagens.

A avaliação formativa objetiva orientar o aprendiz quanto ao trabalho escolar; procura localizar as suas dificuldades para ajudá-lo a descobrir os processos que permitirão o progresso em termos de aprendizagem; e considera os “erros” como normais e característicos de um determinado nível de desenvolvimento na aprendizagem.

Após uma discussão sobre os pressupostos teóricos, para dar continuidade ao desenvolvimento deste trabalho, no próximo capítulo, são apresentados os aspectos metodológicos utilizados para a implementação do projeto de letramento na escola.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, será apresentada a estratégia metodológica adotada no trabalho, o contexto onde se desenvolve a pesquisa, o perfil dos participantes, os procedimentos metodológicos e as etapas do desenvolvimento do trabalho.

3.1 Pesquisa-ação: estratégia metodológica de pesquisa social

Este estudo se configura como uma pesquisa-ação, concentrando-se na linha de pesquisa *Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes*. Optou-se por uma abordagem qualitativa, voltada para a compreensão e interpretação dos dados a partir de suas inter-relações e do contexto. Do ponto de vista metodológico, este trabalho foi desenvolvido em situação real de ensino e aprendizagem, em que, enquanto pesquisadora, analisei, interfeirei e transformei minha prática pedagógica, buscando entender a prática escolar a partir de seus aspectos históricos, sociais e culturais.

A investigação configurou-se como uma pesquisa participativa e colaborativa, razão pela qual os participantes, isto é, a pesquisadora, os alunos, os professores e as pessoas da comunidade envolvidas foram tratados como colaboradores. A pesquisa-ação exige o envolvimento ativo dos colaboradores, sendo compreendida como

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

A pesquisa-ação, portanto, é uma estratégia metodológica de pesquisa social que permite a ampla interação entre os participantes, os quais trabalham por meio de ações concretas para contribuir para a solução de problemas coletivos.

Adotou-se um planejamento didático flexível, pois o trabalho foi desenvolvido por meio de projeto e a partir de um problema local, em que a situação de ensino tem uma dinâmica própria. Durante todo o percurso do trabalho, os colaboradores tiveram a oportunidade de refletir, de discutir e de opinar sobre as atividades desenvolvidas coletiva ou individualmente, sugerindo, sempre que necessário, o redimensionamento das ações planejadas. As mudanças foram negociadas coletivamente para desenvolver o projeto a partir da ação para a mudança social.

Evidencia-se o caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, pois possibilita aos colaboradores a compreensão das transformações e mudanças ocorridas no processo. As etapas de planificação permitiram que o processo de ensino e aprendizagem fosse ajustado à realidade concreta dos colaboradores a partir do redimensionamento de categorias como ação, tempo, espaço e ritmos. Assim, o planejamento foi delineado durante toda a pesquisa, sendo determinado pela dinâmica do grupo em relação à situação pesquisada.

A implementação de um projeto de letramento na escola requer uma flexibilidade no seu planejamento e execução. Mesmo sendo conveniente a flexibilização de algumas ações, é necessário planejar, de modo que seja possível repensar e reorientar as ações no decorrer das atividades. Assim, as etapas apresentadas correspondem às expectativas iniciais do projeto, sendo que foram ocorrendo alterações, conforme o desenvolvimento das atividades, que são destacadas no capítulo de análise.

3.2 Quem são os sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública da rede municipal de São Joaquim de Bicas/MG; envolveu 24 alunos de uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental II, os pais e/ou responsáveis desses alunos e os professores dessa turma que se dispuseram a participar e contribuir para a execução do projeto.

Os alunos dessa turma são oriundos das regiões próximas à escola e das zonas rurais do município em que não há escolas de Ensino Fundamental II. Há uma grande heterogeneidade social na sala, que conta tanto com alunos financeiramente carentes quanto alunos que possuem uma situação econômica mais estável. No que diz respeito à relação entre a faixa etária e o nível de escolaridade, a maioria dos alunos está em uma relação adequada, tendo idades entre 11 e 12 anos. A turma também é formada por quatro alunos repetentes, com faixa etária inadequada para o nível de escolaridade.

A equipe docente dessa turma é formada por cinco professores efetivos (Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Ciências e Ensino Religioso) e quatro professores contratados temporariamente (História, Inglês, Educação Física e Música). A maioria dos professores dessa turma já leciona na escola há pelo menos dois anos. Todos esses profissionais possuem curso de graduação na área em que trabalham, sendo que alguns possuem curso de pós-graduação.

3.3 Procedimentos metodológicos

Para a construção e aplicação do projeto, foram previstas as seguintes etapas:

- a) realização de reunião com os colaboradores para escolha de um problema local que pudesse ser trabalhado por meio de um projeto de letramento;
- b) encontro de formação com os professores envolvidos no projeto;
- c) elaboração do projeto de letramento;
- d) aplicação do projeto em sala de aula;
- e) avaliação do projeto;
- f) reflexão sobre as ações.

A seguir, é apresentado como se desenvolveu cada uma das etapas do projeto, tendo em vista um planejamento flexível, que sofreu modificações para atender às necessidades e aos interesses dos colaboradores em função dos objetivos do projeto.

3.3.1 Primeira etapa: problemas da comunidade escolar

Primeiramente realizou-se uma reunião com pais e/ou responsáveis, alunos, professores e supervisor pedagógico da escola para apresentação da proposta de trabalho com projetos de letramento. Durante essa reunião, foi promovido um debate sobre os principais problemas da comunidade escolar e, em seguida, aplicaram-se questionários aos colaboradores para levantamento dos principais problemas sociais presentes na comunidade escolar.

A partir dos dados obtidos com os questionários, foram selecionados os problemas mais relevantes apontados pelos colaboradores. Em seguida, o assunto foi discutido em sala de aula, por meio de um debate, para que os alunos escolhessem qual problema social pretendiam estudar. A escolha do problema a ser trabalhado no projeto se realizou de maneira democrática, por meio de votação. Após a escolha do problema, os alunos apontaram os objetivos do projeto de letramento, o tipo de produto final que pretendiam construir para contribuir para a resolução do problema e as formas de avaliação. Essa etapa visou a permitir que os alunos trabalhassem exatamente com o seu foco de interesse, buscando contribuir para a resolução de problemas que suprissem suas necessidades.

3.3.2 Segunda etapa: encontro de formação docente

Após a definição da temática do projeto, foi realizado um encontro de formação com os professores da turma envolvida, em que se discutiu a possibilidade de adesão ao projeto e aspectos teóricos e metodológicos necessários ao trabalho com projetos de letramento. Nesse encontro, foram planejadas as ações entre os professores para organizar e desenvolver o projeto. Essa formação objetivou dar uma capacitação aos professores para o trabalho com projetos de letramento e incentivá-los a participarem do projeto. Também foi discutido o trabalho com habilidades de língua portuguesa a partir de práticas sociais.

Em seguida, foi aberto um momento de discussão entre os professores para se posicionarem em relação ao projeto e estes tiveram a oportunidade de sugerir atividades a serem desenvolvidas durante a execução do projeto e apontaram as formas de avaliação durante o processo e ao final do mesmo.

3.3.3 Terceira etapa: construção do projeto de letramento

Após um trabalho inicial de escolha do tema e do produto final, o projeto exige uma estruturação, por meio de um planejamento. Dessa forma, nessa etapa elaborou-se o projeto de letramento, contemplando o uso social da leitura e da escrita como forma de contribuir para a resolução do problema. Durante a elaboração do projeto, alunos, professores, supervisão e pais e/ou responsáveis dos alunos podiam dar sugestões para o desenvolvimento das atividades.

No entanto, a construção do projeto se deu em parceria entre alunos e professora, não sendo possível contemplar toda a comunidade escolar como se havia previsto inicialmente. Para articular as disciplinas envolvidas, era necessário promover encontros periódicos, em que os profissionais da educação pudessem refletir sobre as ações, visando redimensionar o que julgassem necessário. Como será exposto no capítulo de análise do projeto, não foi possível realizar esses encontros devido à falta de disponibilização de tempo e espaços na escola.

Em relação aos alunos, estes participaram da discussão de questões relativas à organização e implementação do projeto como: o tempo para desenvolvimento de cada etapa do projeto, com elaboração de um plano para atingir os resultados e um cronograma aproximado para a realização; determinação da elaboração do produto final e das formas de divulgação dos resultados; e discussão de critérios para a avaliação.

O planejamento visou permitir que os alunos compreendessem: sobre o que se estava pesquisando; qual a relevância do tema escolhido; quais os objetivos a serem alcançados; como o projeto seria realizado; como seriam divididas as atividades; quando seriam realizadas as etapas planejadas; e quais os recursos necessários para a realização do projeto.

Durante a elaboração do projeto, buscou-se desenvolver atividades que contribuíssem para a solução do problema abordado e trabalhassem habilidades de língua portuguesa necessárias para o processo de aprendizagem, visando à produção do produto final.

Foi necessário informar aos colaboradores que o planejamento poderia ser alterado no decorrer da execução do projeto, pois esses ajustes são necessários para o bom funcionamento do processo e para atender aos objetivos propostos.

3.3.4 Quarta etapa: aplicação do projeto de letramento

Essa etapa do trabalho refere-se à realização do que foi planejado. Após a elaboração do projeto, este foi aplicado em sala de aula, visando a desenvolver o letramento dos alunos a partir de práticas de leitura e produção de textos.

Após a apresentação do projeto aos alunos, recomendou-se que se concentrassem no tema, procurando ver programas de televisão, filmes, vídeos na internet, ler revistas, jornais e livros relacionados ao tema do projeto.

Durante a realização do projeto, os alunos foram levados a ler para compreender e refletir sobre o problema e a produzir textos a partir dos gêneros selecionados, em uma prática de escrita, revisão, análise linguística e reescrita dos textos produzidos. Também foram ministradas aulas expositivas dialogadas com foco nas habilidades de leitura e/ou escrita que os alunos precisavam desenvolver para atingir os objetivos do projeto. As aulas visavam à leitura e à produção de textos de diferentes gêneros para atender às demandas do projeto, inserir os alunos em diferentes esferas, analisar linguisticamente e reescrever os textos produzidos, os quais circularam em sociedade e chegaram até os seus interlocutores reais.

Regularmente, os alunos apresentavam os trabalhos em andamento e os materiais coletados para a realização do projeto. Os materiais foram analisados, discutidos e organizados com a finalidade de os alunos irem cada vez mais se envolvendo com o projeto.

O processo de geração de dados durante o desenvolvimento do projeto foi realizado por meio do uso de diferentes instrumentos: observação participante; coleta documental a partir de atividades realizadas pelos alunos; textos escritos de diferentes gêneros produzidos pelos alunos etc.

3.3.5 Quinta etapa: avaliação

Durante a realização do projeto, buscou-se avaliar a instituição escolar e a aprendizagem dos alunos. A avaliação da instituição pautou-se pelos seguintes critérios: infraestrutura da escola; disponibilização de tempo e espaços para reuniões e discussões; interesse e envolvimento dos professores no projeto; e recursos necessários para futuros projetos.

Para avaliar a aprendizagem dos alunos, foram analisadas a participação e execução das tarefas do projeto, o resultado do produto final e a apresentação e divulgação dos resultados obtidos. As avaliações foram realizadas segundo critérios discutidos desde o início do projeto, incluindo a avaliação dos grupos entre si e a autoavaliação. Finalizado o projeto, foi realizada uma sessão de avaliação, em que os alunos avaliaram todo o processo.

3.3.6 Sexta etapa: reflexão das ações

Nessa etapa, realizou-se uma análise e reflexão de tudo que foi elaborado nas fases de planejamento, execução e avaliação. Os dados coletados durante a realização do projeto foram analisados sistematicamente, a partir de uma apreciação qualitativa e reflexiva, para verificar se os objetivos propostos foram alcançados. A análise buscou verificar se o desenvolvimento do projeto contribuiu para o desenvolvimento de habilidades de língua portuguesa e proporcionou práticas sociais para desenvolver o letramento dos alunos. A partir da análise dos dados, acredita-se que seja possível compreender como desenvolver e aplicar projetos de letramento na escola de forma a proporcionar o desenvolvimento do letramento dos alunos para uma atuação social mais significativa.

No próximo capítulo, são apresentados os resultados da aplicação do projeto de letramento, levando-se em consideração o referencial teórico utilizado neste trabalho.

4 DA TEORIA À PRÁTICA - PROJETO DE LETRAMENTO: COMBATE AO USO DE DROGAS

Neste capítulo, realiza-se uma análise dos resultados da aplicação do projeto, partindo dos pressupostos que foram discutidos no capítulo de fundamentação teórica. Espera-se que esta análise contribua para a implementação da proposta em instituições de ensino que almejam contribuir para o desenvolvimento cada vez mais consolidado do letramento de seus estudantes.

As ações implementadas no decorrer do projeto de letramento proposto foram executadas em função do propósito inicial deste trabalho: oportunizar práticas de letramento que permitam uma maior participação social do sujeito. Dessa forma, o projeto partiu de uma situação em que os estudantes estavam diretamente envolvidos, favorecendo suas percepções da escrita como um instrumento de mediação e permitindo o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, que foram trabalhadas à medida que se fizeram necessárias para atingir o objetivo final do projeto.

As etapas do trabalho foram planejadas de forma democrática, com a contribuição dos colaboradores envolvidos. Dessa forma, apresenta-se a seguir cada etapa do projeto, por meio das atividades desenvolvidas e da análise qualitativa das informações coletadas durante todo o processo.

4.1 A comunidade escolar em parceria com a escola

Para levantar os principais problemas da comunidade escolar, realizei uma reunião no final do primeiro bimestre letivo de 2016, envolvendo os alunos, seus pais e/ou responsáveis. Antes de realizar a reunião, perguntei à turma qual seria o melhor horário para que os pais e/ou responsáveis pudessem comparecer à escola. A partir do horário indicado pela maioria dos alunos, enviei um bilhete aos pais e/ou responsáveis, conforme Apêndice A, convidando-os para conhecerem e participarem do desenvolvimento do projeto na escola. A reunião foi organizada de acordo com o que está no exposto no Quadro 2.

Embora tenha sido feita uma mobilização e conscientização dos alunos sobre a importância da presença dos pais e/ou responsáveis na escola, apenas nove pais e/ou responsáveis compareceram à reunião, sendo estes representantes de sete alunos da turma. Muitos alunos

justificaram a ausência do responsável devido a compromissos particulares e pelo fato da reunião ter sido marcada durante o horário em que a maioria dos pais está trabalhando.

Apesar da justificativa dos alunos, acredito que seja importante ampliar a participação dos pais e/ou responsáveis na escola e que é necessário pensar em outras alternativas para permitir que se envolvam com as questões escolares dos filhos. A escola pode, por exemplo, desenvolver atividades em horários alternativos como sábados letivos, pois a maioria dos pais encontra-se de folga do trabalho nesse dia da semana.

Quadro 2 - Reunião de apresentação do projeto à comunidade escolar

OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar a concepção de projetos de letramento; • fazer um levantamento dos principais problemas sociais presentes na comunidade escolar.
ATIVIDADES	1ª atividade: exposição do conceito de projeto de letramento e da relação entre problemas sociais e escola.
	2ª atividade: debate sobre os problemas da comunidade.
	3ª atividade: assinatura de termos de consentimento e assentimento; aplicação de questionários individuais sobre os principais problemas da comunidade.
TEMPO PREVISTO	1 aula. ⁷
RECURSOS NECESSÁRIOS	Data show; fotocópias dos termos de consentimento e assentimento; fotocópias dos questionários.

Fonte: Elaborado pela autora.

Mesmo com poucos responsáveis presentes, a reunião foi realizada de maneira proveitosa e com o auxílio do supervisor pedagógico. Primeiramente, expliquei como seria desenvolvido o projeto e qual a contribuição dos pais e alunos para a sua realização. Em seguida, expus brevemente o conceito de projeto de letramento, destacando que se trata de um conjunto de atividades que objetiva o desenvolvimento de práticas sociais de escrita na escola por meio de uma aprendizagem contextualizada e significativa. Assim, o projeto parte do interesse na vida real dos alunos e sua realização envolve o uso da escrita para contribuir para a resolução de problemas sociais da comunidade.

Para prosseguir, expliquei o motivo de ter convidado os alunos e pais e/ou responsáveis para a reunião, explicitando que esta tem como objetivo fazer um levantamento dos principais problemas sociais presentes na comunidade escolar que podem ser trabalhados por meio de práticas de letramento. Para que compreendessem a relevância do projeto, também fiz uma

⁷ Uma aula, no Ensino Fundamental II, equivale a 50 minutos.

exposição sobre a relação entre os problemas sociais e a escola, apontando os seguintes aspectos: preparo para o exercício da cidadania; vinculação entre a educação escolar e as práticas sociais; articulação da escola com as famílias e a comunidade; integração da sociedade com a escola; diversificação das atividades para atender as necessidades locais da comunidade.

Para o levantamento dos principais problemas da comunidade escolar foram utilizados dois procedimentos: debate sobre os problemas da comunidade; questionário individual sobre os principais problemas da comunidade.

Após a exposição do projeto, abri um espaço para que os presentes pudessem apontar os principais problemas sociais que afetam a comunidade escolar. Foi muito gratificante essa parte da reunião, pois todos os responsáveis presentes participaram, dando suas opiniões e muitos alunos também contribuíram para o debate. Os presentes mencionaram problemas da sociedade e até a relevância de serem trabalhados em sala de aula. À medida que davam suas contribuições, sintetizava suas ideias, anotando-as no quadro. Ao final do debate, foram elencados os seguintes problemas: as pichações nos muros; as drogas; as brigas na escola; depredação do patrimônio público; combate às doenças epidemiológicas; uso de palavrões e de gestos obscenos pelos alunos; violência urbana; o preconceito; o *bullying*; a falta de respeito e tolerância; limpeza urbana como coleta de lixo.

Após esse debate, esclareci aos presentes que para os alunos participarem do projeto seria necessário que os pais e/ou responsáveis assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme Apêndice B, e que os alunos assinassem o Termo de Assentimento Livre e esclarecido, conforme Apêndice C. Após a exposição da importância desses documentos, os responsáveis presentes e os alunos assinaram os documentos, prontificando-se a contribuir para a pesquisa.

Em seguida, cada membro da comunidade presente recebeu um questionário, conforme Apêndices D e E, para apontar cinco problemas sociais da comunidade que considerasse importantes serem trabalhados na escola por meio de projetos de letramento. Assim, eles podiam apontar os problemas considerados mais importantes a partir da lista elaborada durante o debate ou acrescentar outros que também considerassem relevantes.

Os alunos cujos responsáveis não compareceram levaram para casa os questionários e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para que os responsáveis respondessem em

casa e os alunos trouxeram esses documentos preenchidos na aula seguinte. Acredito que os responsáveis que não compareceram puderam responder com adequação ao questionário, uma vez que os alunos participaram da reunião e repassaram as informações para os responsáveis.

Como os professores não puderam participar da reunião, devido à necessidade de estarem em outras turmas desenvolvendo suas atividades, aproveitei o horário do intervalo para conversar com eles sobre o projeto. Expliquei-lhes que se tratava de uma pesquisa que almejava melhorar as práticas de ensino na escola e que informações mais detalhadas seriam apresentadas em um encontro de formação que iria acontecer no dia 30 de abril, durante a realização do primeiro conselho de classe. Assim, entreguei aos professores o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme Apêndice F, e o questionário sobre os problemas sociais da comunidade, conforme Apêndice G. Todos se prontificaram em participar da pesquisa e se comprometeram a me entregar os documentos até a semana seguinte. Após receber os questionários respondidos pelos alunos, pais e/ou responsáveis e professores, foi realizada uma análise dos dados para fazer um levantamento dos problemas apontados pelos colaboradores envolvidos, conforme pode ser observado na Tabela 1:

Tabela 1 - Problemas sociais apontados pelos colaboradores

(continua)

	PROBLEMAS	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
1	As drogas: venda e consumo	43	16,0
2	<i>Bullying</i>	33	12,3
3	O preconceito: racismo	26	9,7
4	Disciplina: as brigas na escola	25	9,3
5	O respeito com as pessoas: colegas e funcionários da escola	22	8,2
6	Violência urbana: roubo, assassinato, trânsito	21	7,8
7	Meio ambiente: limpeza urbana, coleta de lixo, saneamento básico, poluição e destruição do meio natural	18	6,7
8	As pichações nos muros	18	6,7
9	Depredação do patrimônio público: escolas, parques, praças	15	5,6
10	Combate às doenças epidemiológicas	8	3,0
11	Uso de palavrões e de gestos obscenos	8	3,0
12	Sexualidade: gravidez na adolescência, abuso sexual de menores	8	3,0
13	A desigualdade social	5	1,9

(continuação)

	PROBLEMAS	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
14	Ética e cidadania: direitos e deveres de um cidadão, valores	5	1,9
15	Combate às doenças epidemiológicas	4	1,5
16	Política: desvio de verbas públicas	3	1,1
17	Transporte: condições dos transportes escolares	2	0,7
18	Respeito aos animais	1	0,4
19	Livros didáticos: falta de livros para os alunos	1	0,4
20	Educação familiar	1	0,4
21	Marginalização dos adolescentes	1	0,4
	Total	268 ⁸	100%

Fonte: Resultado da pesquisa.

A partir dos dados obtidos com os questionários, selecionei os cinco problemas mais relevantes apontados pelos colaboradores para discutir com os alunos: as drogas: venda e consumo; *bullying*; o preconceito: racismo; disciplina: as brigas na escola; e o respeito com as pessoas: colegas e funcionários da escola. Assim, organizei uma aula, conforme Quadro 3, para debater os temas com os alunos e fazer a escolha do problema social a ser estudado.

Quadro 3 - Debate sobre os principais problemas da comunidade escolar

OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar os principais problemas da comunidade escolar; • debater sobre a relevância de se estudar esses problemas; • escolher o problema que será estudado; • delinear o produto final do projeto; • discutir as formas de avaliação.
HABILIDADES ⁹	1.14 ¹⁰ Participar de situações comunicativas: <ul style="list-style-type: none"> - respeitando, nos gêneros orais, a alternância dos turnos de fala que se fizer necessária.
ATIVIDADES	<p>1ª atividade: exposição da tabela <i>Problemas sociais apontados pelos colaboradores</i> para que os alunos se conscientizem dos problemas sociais considerados mais relevantes pela comunidade escolar.</p> <p>2ª atividade: debate, em sala de aula, para que os alunos expressem suas opiniões em relação aos problemas da comunidade escolar, apontando a importância de estudarem esses problemas na escola.</p>

⁸ 24 alunos responderam ao questionário, cada um indicou 5 respostas, totalizando 120 respostas; 23 pais e/ou responsáveis responderam ao questionário, sendo que um apontou apenas dois problemas e dois indicaram quatro problemas, totalizando 110 respostas; 8 professores responderam ao questionário, sendo que um apontou apenas três problemas, totalizando 38 respostas.

⁹ As habilidades selecionadas foram retiradas dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) elaborados pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (2008). Trata-se da proposta curricular oficial do estado de Minas Gerais, que estabelece conhecimentos, habilidades e competências a serem alcançadas pelos alunos na Educação Básica.

¹⁰ A numeração corresponde ao detalhamento das habilidades de acordo com o CBC.

	3ª atividade: escolha, por meio de votação, do problema social que será estudado no projeto.
	4ª atividade: escolha de um produto final para contribuir para a solução do problema que será estudado e organização da avaliação das atividades durante o desenvolvimento do projeto.
TEMPO PREVISTO	1 aula.
RECURSOS NECESSÁRIOS	Data show.

Fonte: Elaborado pela autora.

Durante a aula, primeiramente apresentei aos alunos, por meio da Tabela 1, os problemas sociais apontados pelos colaboradores e pedi para concentrarem suas atenções nos cinco problemas considerados mais relevantes.

Em seguida, os alunos, organizados em grande círculo, foram orientados a debater a importância de estudar esses problemas na escola. Eles apontaram os temas que mais lhes interessavam e argumentaram a favor do seu estudo na escola. Durante o debate, todos puderam apresentar seus pontos de vistas e ouvir a opinião dos colegas sobre os problemas. Assim, os principais pontos levantados pelos alunos foram sobre os seguintes problemas: as drogas, o *bullying* e o preconceito. Os alunos apontaram que as drogas afetam toda a comunidade, pois muitos convivem com esse problema em suas famílias ou têm amigos envolvidos com drogas. Em relação ao *bullying*, eles descreveram que se trata de agressões físicas e psicológicas com o intuito de humilhar um colega na escola e que essa prática está crescendo cada vez mais no ambiente escolar. O preconceito foi defendido como um problema que afeta principalmente os colegas negros, que são discriminados por causa de sua cor e pelo tipo de cabelo.

Após o debate, para que os alunos pudessem escolher o problema social a ser estudado, orientei-os a escreverem em um papel qual dos três problemas eles consideravam mais importante. Assim, cada um pode fazer a escolha segundo sua vontade, sem a interferência de outros colegas. Recolhi os papéis e fui anotando no quadro os problemas escolhidos. O resultado foi: 12 votos para o problema das drogas; 10 votos para o *bullying*; e dois votos para o problema do preconceito racial. Assim, o problema escolhido para ser trabalhado no projeto foram as questões relacionadas à venda e ao consumo de drogas.

Os alunos 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).

Após a escolha do problema, orientei os alunos a pensarem sobre qual produto poderia ser produzido como forma de contribuir para a solução do problema por meio do uso da escrita como atividade social. Dessa forma, concordo 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).

Um aluno sugeriu que a turma entrevistasse pessoas envolvidas com drogas. Outro colega sugeriu que se montasse um painel com essas entrevistas. Também houve sugestão de coleta de depoimentos de ex-usuários de drogas. Pedi aos estudantes que pensassem em como aproveitar essas coletas de informações, por meio de entrevistas e depoimentos, para a produção de textos de outro gênero. Um aluno propôs que transformássemos os depoimentos em textos escritos. Nesse momento, lembrei-lhes que me haviam perguntado quando iriam escrever um livro; então, sugeri que, a partir das entrevistas e dos depoimentos, escrevessem memórias para serem publicados em um livro. Todos aprovaram a ideia e ficaram entusiasmados com a possibilidade de publicarem seus textos. Expliquei-lhes que poderiam escrever as memórias como forma de mostrar as consequências do uso das drogas e de incentivar a pessoas a não consumirem esses entorpecentes.

Para finalizar a aula, discutimos como o projeto seria avaliado. Os alunos sugeriram que as atividades executadas fossem avaliadas periodicamente, por meio dos registros em seus cadernos e da participação nas aulas. As atividades de produção poderiam ser avaliadas pela execução do que foi proposto e o produto final passaria por uma avaliação coletiva da turma ao final de todo o processo.

Dessa forma, algumas ações para atingir o objetivo do projeto de letramento estavam definidas. A partir das contribuições dos alunos, foram definidos três gêneros a serem trabalhados: depoimento de ex-usuário de drogas, entrevista oral e memórias. Os depoimentos seriam coletados por meio de áudio ou vídeo e deveriam ser realizados com ex-usuários de drogas da comunidade. As entrevistas também seriam coletadas da mesma forma que os

depoimentos, por meio de áudio ou vídeo, mas seriam realizadas com familiar ou amigo do depoente. A partir das informações coletadas por meio dos depoimentos e das entrevistas, os alunos iriam retextualizar esses gêneros em memórias para serem publicadas em um livro como forma de conscientizar a comunidade escolar sobre os perigos das drogas.

Após a definição do tema, do produto final e das formas de avaliação com os estudantes, era necessário levar essas informações aos professores da turma para que dessem sugestões e contribuições para o planejamento e execução do projeto.

4.2. Parceria com os professores

Após a definição da temática a ser investigada, foi realizado um encontro de formação com os professores da turma envolvida para discutir possibilidade de adesão ao projeto e aspectos teóricos e metodológicos necessários para trabalhar com projetos de letramento. O encontro aconteceu durante o primeiro conselho de classe de 2016. A diretora disponibilizou trinta minutos para a discussão do projeto. Assim, tive que sintetizar algumas informações para aproveitar melhor o tempo disponível. O encontro foi organizado de acordo com o que está exposto no Quadro 4.

Quadro 4 - Encontro de formação docente

OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Abordar aspectos teóricos e metodológicos sobre projetos de letramento; • discutir possibilidade de adesão ao projeto; • planificar ações para organizar e desenvolver o projeto.
ATIVIDADES	<p>1ª atividade: exposição do conceito de projeto de letramento e da relação entre os problemas sociais e a escola.</p> <p>2ª atividade: incentivar os professores a participarem do projeto, mostrando as vantagens do mesmo para os alunos e a comunidade escolar.</p> <p>3ª atividade: discussão sobre os conteúdos e os gêneros do discurso que cada professor poderia trabalhar com os alunos; e organização das formas de avaliação do projeto.</p>
TEMPO PREVISTO	30 minutos.
RECURSOS NECESSÁRIOS	Fotocópias da <i>Tabela 1 - Problemas sociais apontados pelos colaboradores.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Primeiramente, apresentei aos professores o conceito de projeto de letramento e a relação dos problemas sociais com a escola. Em seguida, entreguei-lhes fotocópias da Tabela 1, que contém os dados obtidos através dos questionários respondidos pelos colaboradores. Informe-lhes que, dos cinco problemas mais graves apontados pela comunidade escolar, os

alunos elegeram como mais relevante o estudo sobre a venda e consumo de drogas na região. Os professores concordaram e disseram que o tema refere-se a um grave problema social que afeta a comunidade escolar e relataram casos de alunos que desconfiavam estarem envolvendo-se com as drogas. Os educadores consideraram importante trabalhar a prevenção do uso de drogas na escola, pois essa instituição precisa prover de informação os alunos e conscientizá-los dos perigos das drogas. Muitos afirmaram que o uso de drogas está iniciando-se cada vez mais precocemente. Devido ao aumento do uso de drogas na comunidade, consideraram ser necessária uma educação preventiva. Senti que se mostraram satisfeitos com o tema escolhido e motivados a participar do projeto. Para dar continuidade, perguntei-lhes se queriam aderir ao projeto, o que poderia contribuir para o desenvolvimento de atividades relacionadas ao tema. Todos se prontificaram a participar, o que demonstra que o tema estimulou-os muito.

Para escrever textos sobre a temática escolhida, os alunos precisavam de informações que contribuíssem para uma produção de melhor qualidade. Assim, expliquei aos professores que poderiam auxiliar com informações relevantes sobre a temática em foco. A partir disso, eles propuseram gêneros do discurso, conteúdos e atividades para serem trabalhados com os alunos em suas disciplinas, conforme exposto no Quadro 5.

Quadro 5 - Proposta de trabalho dos professores

Disciplinas	Proposta de trabalho
Matemática	Gráficos e tabelas com dados estatísticos sobre o consumo e a venda de drogas na região; coleta de dados, tabulação e elaboração de gráficos; exposição dos gráficos sobre o tema na escola.
Geografia	A ocupação do espaço geográfico, as desigualdades e suas consequências para a população, enfatizando a questão das drogas.
História	Leitura de notícias e reportagens sobre o crescimento do consumo de drogas ao longo dos anos na sociedade.
Ciências	Os tipos de drogas; os efeitos das drogas no organismo; doenças associadas ao uso de drogas.
Inglês	Leitura de charges, entrevistas e notícias sobre drogas.
Educação Física	A prática de esportes como forma de evitar que crianças e adolescentes se envolvam com drogas;
Ensino Religioso	As consequências das drogas para o usuário, familiares e amigos; limites e necessidades dos adolescentes; questões sobre drogas no Estatuto da Criança e do Adolescente.
Música	Trabalhar músicas que exploram o tema das drogas e refletir sobre as letras dessas músicas; promover rodas de conversa; tocar e cantar músicas sobre o tema; produzir uma música sobre o tema para ser apresentada à comunidade escolar.

Fonte: Resultado da pesquisa.

Para dar continuidade, apresentei aos professores a proposta do produto final do projeto que foi negociada com os alunos: a confecção de um livro de memórias, a partir de entrevistas e depoimentos, de pessoas que já se envolveram com drogas lícitas e ilícitas na região. Os professores acharam muito interessante a proposta e lembraram-se do projeto que foi desenvolvido no ano anterior, apontando que este ano, como tudo estava sendo planejado antecipadamente, o resultado seria melhor e o impacto na comunidade também. Eles disseram que a culminância poderia ocorrer por meio de uma sessão de autógrafos, em que a comunidade seria convidada a conhecer as memórias produzidas pelos alunos. Também apontaram que durante esse evento seria produtivo expor os trabalhos que seriam produzidos pelos alunos nas outras disciplinas. Os alunos também iriam apresentar a música a ser composta por eles sobre a temática das drogas. Ficou decidido que o projeto seria desenvolvido durante o segundo bimestre (maio e junho), com a culminância na primeira semana de julho.

Para finalizar, foram discutidas questões relativas à avaliação do projeto. Os professores concordaram em avaliar a participação dos alunos, nos trabalhos individuais e em grupos, a partir da observação da atuação e contribuição de cada aluno. Optou-se por uma avaliação contínua do processo e por uma discussão, ao final, com todos os professores, para pontuarem o desempenho de cada aluno. Também foi sugerida por um dos professores a realização da autoavaliação pelos alunos, para estes apontarem o que aprenderam durante e ao final do projeto.

Apesar do pouco tempo disponível para a realização do encontro com os professores, foi muito produtivo e conseguimos estabelecer pontos importantes sobre os conteúdos e as formas de avaliação do projeto. No entanto, após um ensejo inicial dos professores de participarem do projeto, a perspectiva interdisciplinar não se concretizou, pois a integração dos educadores ao projeto não se realizou da forma como foi planejada. Devido à falta de disponibilização de tempo e espaços para a realização de novos encontros, o projeto foi desenvolvido apenas nas aulas de Língua Portuguesa.

4.3 Planejamento do projeto de letramento

Como já foi explicado anteriormente, a implementação de um projeto de letramento precisa ser flexível, de modo que, caso seja necessário, algumas ações são acrescentadas ou modificadas para atender às necessidades dos alunos e do próprio projeto. Dessa forma, o

plano de trabalho descrito nesta seção foi delineado de maneira maleável, visando às possibilidades de reajustes.

As atividades propostas buscaram contribuir para a resolução do problema por meio da confecção de um livro de memórias relacionado à temática das drogas, como forma de mostrar a realidade das pessoas que se envolvem com esses entorpecentes e conscientizar a comunidade sobre o problema. A partir da contribuição dos alunos e colegas de trabalho na escolha dos gêneros que atenderiam à temática em estudo, organizei o projeto em tarefas, que se encontram disponíveis no *Caderno de Atividades*¹¹, conforme pode ser visualizado no *CD* que acompanha este trabalho.

O projeto proposto constituiu-se de várias tarefas que prepararam os alunos para a produção final no projeto, sendo que esta foi apresentada aos alunos, no início do projeto, para que tivessem clareza dos objetivos que se pretendiam alcançar. As tarefas contribuíram para que os estudantes pudessem desenvolver competências e habilidades comunicativas por meio da compreensão e produção de textos de maneira integrada. Analisando o projeto proposto, nota-se que o mesmo seguiu as seguintes etapas:

- a) preparação: ativação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática por meio da visualização de um depoimento de ex-usuário de drogas e uma entrevista oral com um renomado ator que se envolveu com drogas;
- b) coleta de dados: estudo dos gêneros depoimento de ex-usuário de drogas e entrevista oral; e gravação de depoimentos com ex-usuários de drogas lícitas ou ilícitas e entrevistas orais com parentes e/ou amigos dos depoentes;
- c) estudo do gênero memórias: compreensão de textos do gênero memórias; análise da organização textual (foco narrativo; expressões que marcam tempo e espaço; tempos verbais predominantes; pontuação) e de recursos linguísticos (escrita da palavra “mas”, em relação ao aspecto ortográfico; uso de conectores e uso da vírgula, em relação aos aspectos gramaticais) relevantes para a compreensão e produção do gênero.

¹¹ Os quadros indicando objetivos, habilidades, atividades, tempo previsto e recursos correspondem à abertura de cada tarefa e servem de preparação e orientação para o professor conduzir as atividades propostas. As tarefas se subdividem em atividades, que possibilitam a construção de conceitos, o aprofundamento e a potencialização da aprendizagem dos alunos.

- d) produção de texto: produção das memórias pelos alunos, as quais foram posteriormente avaliadas pelos colegas e pela professora;
- e) publicação e divulgação: exposição dos textos, através de um livro de memórias, para cumprir um propósito social;
- f) autoavaliação: espaço em que os alunos refletiram sobre o que aprenderam e o que ainda gostariam de aprender e discutiram sobre o processo de aprendizagem e a participação nas tarefas.

Dessa forma, o projeto partiu de um problema da comunidade escolar (o consumo de drogas por moradores da comunidade); em seguida, selecionaram-se os gêneros estruturantes (depoimento de ex-usuário de drogas, entrevista oral e memórias) que viabilizaram a realização do trabalho de uso e reflexão linguística. Esses gêneros foram alvos tanto da leitura e/ou compreensão oral quanto da produção oral e/ou escrita.

A seleção das habilidades que foram trabalhadas ao longo do projeto realizou-se após a escolha da temática, dos gêneros e do produto final. Assim, a partir dos textos que foram escolhidos para estudo, selecionaram-se as habilidades a serem desenvolvidas e elaboraram-se as tarefas pedagógicas. É importante destacar que, somente após a escolha dos textos que foram alvo de estudo, tomaram-se decisões mais específicas sobre os recursos linguísticos e os conteúdos sociais e culturais que seriam focalizados nas aulas. As decisões tomadas em relação ao projeto, aos textos e aos conteúdos serviram de orientação para a avaliação do que foi ensinado e aprendido.

Os gêneros trabalhados são algumas alternativas que puderam ser mobilizadas a partir do tema escolhido e permitiram, assim, promover a circulação dos alunos por contextos que tratam do assunto que estava sendo estudado. O projeto foi desenvolvido por meio de tarefas pedagógicas, organizadas de maneira gradual, que permitiram aos alunos refletir sobre as características discursivas e linguísticas dos gêneros do discurso estudados ao longo do projeto.

Nas aulas de análise linguística, inseriram-se exercícios de aspectos específicos dos gêneros estudados. Certas dificuldades gramaticais decorrentes de características do gênero a ser produzido podem ser previstas. Dessa forma, essa prática de abordar a gramática a partir dos textos não permite, naturalmente, que todos os aspectos sejam trabalhados de uma só vez e se

esgotem em uma aula. Esse estudo não exaustivo permite um movimento de retomadas e aprofundamento dos conteúdos ao longo do processo de aprendizagem.

O que definiu os recursos linguísticos focalizados foram os textos selecionados, ou seja, os gêneros em estudo. O trabalho com os aspectos linguísticos realizou-se de forma integrada às demais dimensões do texto. De acordo com as necessidades e possibilidades de aprendizagem dos alunos e os objetivos do projeto, selecionaram-se os tópicos que foram estudados e problematizados, sem perder de vista que os recursos linguísticos estão a serviço das práticas sociais de linguagem. Esses recursos foram selecionados em função das condições de produção, das finalidades e objetivos dos textos, das características dos gêneros e dos suportes.

A existência de uma grande variedade de temas possíveis de serem trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa certamente é um fator de indecisão para o professor na seleção dos conteúdos que integrarão o projeto. O educador precisa estar atento a diversos fatores como a idade dos alunos, suas habilidades linguísticas, suas necessidades de conhecimento para uma efetiva participação social e para seu crescimento intelectual, a ocorrência de eventos que possibilitem a produção de textos e sua circulação dentro e fora da escola. Descobrir as necessidades dos alunos é, principalmente, o que fornece respostas à pergunta: que conteúdos podem ser explorados no projeto? Um ponto importante a ser observado na seleção dos conteúdos que compõem o projeto é o estabelecimento de expectativas de aprendizagem viáveis de serem alcançadas nas condições de tempo e recursos disponíveis no contexto de ensino.

Após a elaboração do projeto, em parceria com os colaboradores, foi aplicado em sala de aula. Na próxima seção, são analisadas as atividades propostas em cada tarefa do projeto.

4.4 Aplicação do projeto de letramento

O projeto foi desenvolvido considerando as práticas sociais em que os alunos podiam se envolver por meio da leitura e da escrita. A partir disso, analisou-se o problema social a ser estudado, por meio da sua compreensão e da busca de alternativas de solução. Dessa forma, as tarefas desenvolvidas no decorrer do projeto foram executadas com o objetivo de, a partir das necessidades apresentadas pela comunidade, escrever um livro de memórias para mostrar as consequências do uso das drogas e incentivar as pessoas a não se aproximarem desses entorpecentes.

Como se pode perceber, o projeto procurou, além de desenvolver habilidades de leitura e escrita, contribuir para a resolução de um problema social que aflige a comunidade escolar. O trabalho desenvolvido por meio do projeto surgiu de uma situação em que os alunos estavam diretamente envolvidos, permitindo que eles utilizassem a escrita como forma de mediação de ações. Desse modo, as habilidades desenvolvidas visaram à elaboração do produto final do projeto.

As tarefas que são detalhadas a seguir foram planejadas de maneira democrática, em parceria com os alunos. As atividades didáticas foram organizadas, no interior de cada tarefa, de forma sequencial. O conjunto de atividades objetivava levar os alunos a escreverem um texto do gênero memórias, de modo que as atividades estavam voltadas para a alimentação temática e a produção desse gênero. Assim, o projeto adotou um procedimento didático que enfoca um gênero específico para a ação social, de modo que o gênero produzido, ao final do projeto, provocasse um impacto na comunidade escolar.

4.4.1 A primeira tarefa - Debate: o que sabemos sobre as drogas

Para começar a aplicar o projeto em sala de aula, foi relevante desenvolver uma tarefa que permitisse aos alunos exporem o que sabiam sobre o tema abordado durante todo o projeto, pois estes se viam diante da realidade das drogas há muito tempo, mas não tinham espaço para expressar sua opinião sobre o assunto. Assim, um debate foi proposto com o objetivo de permitir que os alunos expressassem suas opiniões em relação ao problema das drogas na comunidade.

Para os alunos terem subsídios para realizar o debate, propôs-se, como atividade inicial, perguntas pessoais para eles responderem em relação a pessoas do seu convívio pessoal que estão ou estiveram envolvidas com drogas. A maioria dos alunos relatou que convive com pessoas nessa situação, tanto familiares como amigos. Para os estudantes, essas pessoas se envolvem com drogas por causa de más influências ou porque acham que as drogas permitirão a entrada em certos grupos sociais. Para continuar, os alunos apontaram quais drogas são legalizadas e quais são ilegais no Brasil. Finalizamos essa primeira parte com uma pergunta que pede a opinião dos alunos sobre a legalização das drogas. Eles responderam que são contra a legalização das drogas, alegando que elas fazem mal à saúde e trazem consequências negativas para a sociedade como o aumento da criminalidade. Apenas um aluno afirmou ser a favor da legalização das drogas, argumentando que elas são criadas por

Deus e, portanto, podem ser consumidas pelas pessoas. Mas, após ouvir os argumentos dos colegas que eram contra a legalização, este aluno acabou convencendo-se de que quem transforma as coisas feitas por Deus em drogas são os seres humanos.

Em seguida, os alunos assistiram a dois vídeos que tematizam o uso de drogas. O primeiro vídeo é um depoimento de um ex-usuário de drogas, que foi veiculado na internet (BITTENCOURT, 2015); e o segundo, uma entrevista exibida pelo programa *Fantástico* da Rede Globo (GLOBO QUÍMICA, 2012). No primeiro vídeo, um jovem dá seu depoimento sobre a época em que se tornou dependente químico e conta como conseguiu superar essa fase da sua vida. No segundo vídeo, o renomado ator de novelas, Fábio Assunção, relata como foi seu envolvimento com as drogas e por que isso atrapalhou sua carreira. Ele também conta como superou o vício e conseguiu voltar a ser protagonista das novelas da emissora.

Os alunos assistiram aos dois vídeos e realizaram atividades de compreensão para entender os motivos que levam as pessoas a se envolverem com as drogas, os problemas enfrentados por essas pessoas, como amigos e familiares podem ajudar, as formas de tratamento, a questão da legalização das drogas etc. Após essas atividades, foi proposta uma atividade de comparação entre os dois vídeos para os estudantes perceberem como a temática das drogas foi abordada em cada um dos vídeos.

Depois de analisarem os vídeos, os aprendizes prepararam-se para a realização de um debate sobre o tema das drogas. Para que pudessem conduzir, de forma harmônica, as discussões, primeiramente, cada aluno elaborou duas perguntas para os colegas responderem sobre os assuntos abordados nos vídeos: motivos que levam as pessoas a se envolverem com drogas; consequências (físicas, morais, emocionais) do consumo de drogas; mudança de comportamento; a criminalidade e sua relação com as drogas; formas de tratamento; legalização das drogas etc. Os alunos foram orientados a produzirem perguntas que permitissem a reflexão sobre os assuntos a serem debatidos.

Após a elaboração das perguntas, os estudantes foram orientados sobre a organização do fórum de debate, em que cada um deveria respeitar o momento de fala do outro e procurar responder às ideias apresentadas sem ofensas ou ataques pessoais. Cada aluno teve um momento para apresentar suas perguntas e foi concedido um tempo para os outros manifestarem suas opiniões. Eles se posicionaram, defendendo ou discordando dos argumentos apresentados de maneira responsável e amistosa. A partir das ideias discutidas no

debate, os alunos anotaram as questões debatidas e os pontos relevantes apresentados pelos colegas para obterem uma síntese do que foi debatido pela turma.

Para finalizar a primeira tarefa, os alunos foram orientados a coletarem, em revistas, jornais e *sites* na internet, notícias e reportagens sobre as drogas relacionadas à região onde viviam, anotando fonte e data de publicação, para confeccionarem um mural com esses textos. O objetivo do mural era mostrar aos alunos o que estava acontecendo na região em relação ao problema das drogas.

A primeira tarefa foi delineada com o objetivo didático de ampliar as informações dos alunos sobre o problema a ser trabalhado em sala de aula. A execução dessa tarefa contribuiu para a proposição das tarefas seguintes, que permitiram o levantamento de informações relevantes para a produção das memórias ao final do projeto. As habilidades selecionadas foram geradas a partir de necessidades do próprio projeto, considerando o que os alunos precisavam desenvolver para confeccionar o produto final.

Assim, a próxima tarefa abordou o gênero depoimento de ex-usuário de drogas para permitir que os alunos gravassem os depoimentos que seriam, posteriormente, retextualizados em forma de memórias.

4.4.2 A segunda tarefa - Depoimento de ex-usuário de drogas: um gênero pessoal

A tarefa de apresentar uma conceituação do que venha a ser o gênero depoimento de ex-usuário de drogas mostra-se difícil, pois há poucos trabalhos que se ocuparam desse tipo de gênero. Para construir esse conceito, foi necessário compreender esse gênero no âmbito jurídico (GABLER, 1996) e da Psicologia (BRUNER; WEISSER, 1997). A partir das discussões realizadas por esses autores, foi estabelecido um conceito para o gênero depoimento de ex-usuário de drogas.

Glaber (1996) apresenta o gênero depoimento jurídico como um tipo específico de relato que institui um compromisso jurídico com a verdade dos fatos. No depoimento jurídico, o depoente estabelece um compromisso com a verdade, sendo responsável pelo que diz sob pena de ser responsabilizado judicialmente por perjúrio. O locutor é responsável pelo relato dos fatos, devendo esclarecer informações sobre o que, com quem, como, quando, onde e por que aconteceu. Durante o depoimento jurídico, há a presença do interrogador, que orienta a

fala do depoente. Assim, o depoimento é construído com o intuito de satisfazer os interesses dos interrogadores e não os interesses do depoente.

Pelo que foi exposto, pode-se concluir que, no âmbito jurídico, um depoimento é o ato de depor, em que as testemunhas declaram informações sobre determinado fato do qual tenham participado ou testemunhado, orientadas pelas perguntas do interrogador.

Entre o depoimento descrito por Gabler (1996) e o que se pretende descrever neste trabalho, há apenas um ponto em comum: ambos possuem como conteúdo temático a ocorrência de fatos reais nos quais o depoente está envolvido. No entanto, existem motivos para se considerar esses dois tipos de depoimentos como gêneros distintos.

No depoimento jurídico, o depoente pode ou não estar envolvido como participante direto dos fatos. Os interlocutores que assumem o papel de interrogadores já conhecem os fatos e buscam a confirmação ou não das informações por meio de perguntas dirigidas ao depoente. Nesse tipo de depoimento, o objetivo é fornecer informações que sejam de interesse do processo.

No depoimento de ex-usuários de drogas, o depoente relata suas experiências e não as experiências de outras pessoas. Os fatos relatados são do conhecimento apenas do depoente. Os interlocutores somente conhecem os fatos quando assistem ou escutam o depoimento. A fala do depoente é contínua e não há interrupções por meio de um interlocutor. O objetivo é expor experiências sobre vivências pessoais.

Dessa forma, o gênero abordado na segunda tarefa tem pouca relação com o depoimento jurídico. Por isso, foi necessário buscar na Psicologia mais uma fonte para tentar conceituar o gênero depoimento de ex-usuário de drogas.

Os autores Bruner e Weisser (1997) trabalham com o conceito de autorrelato na Psicologia. Esse gênero é descrito como um relato, a partir de um tema, das experiências vividas por um indivíduo, que permite ao relator conscientizar-se sobre as suas ações.

O gênero depoimento de ex-usuário de drogas se aproxima muito do autorrelato, pois diz respeito às lembranças de fatos passados relacionados ao uso de drogas e funciona como um mecanismo de consciência acerca de si mesmo. No entanto, nos depoimentos, não encontramos apenas relatos de fatos passados, encontramos também reflexões e conclusões construídas a partir desses fatos.

Por meio da análise dos gêneros depoimento jurídico e autorrelato, pode-se definir depoimento de ex-usuário de drogas como uma forma de relato que gira em torno do tema das drogas e que tem como objetivo permitir que o depoente, por meio do relato de experiências vividas, conscientize os interlocutores sobre as consequências do uso de drogas. Trata-se do relato de fatos reais relacionados com as drogas que marcaram a existência de uma pessoa. É um texto considerado subjetivo, ou seja, com impressões pessoais. A linguagem utilizada dependerá do contexto, podendo ser formal ou informal. Por ser um discurso de experiências pessoais, os pronomes e as formas verbais são expressas, predominantemente, na primeira pessoa do singular e os tempos verbais encontram-se, geralmente, no pretérito, uma vez que o depoente relata fatos que já ocorreram em sua vida.

A partir dessa conceituação do gênero depoimento de ex-usuário de drogas, foram construídas as atividades para sistematizar esse gênero com os alunos. As atividades sugeridas objetivavam permitir que os alunos compreendessem e produzissem textos do gênero depoimento de ex-usuário de drogas e, por meio destes, conhecessem a vida de pessoas da comunidade que se envolveram com drogas. Os depoimentos produzidos pelos alunos também foram utilizados para a escrita das memórias ao final do projeto.

Na primeira atividade, os alunos assistiram novamente ao vídeo *Depoimento ex-usuário de drogas* (BITTENCOURT, 2015). Em seguida, foram realizadas reflexões pertinentes sobre o gênero depoimento de ex-usuário de drogas: função social (propósito comunicativo), público-alvo, objetivos, contexto de produção, estrutura composicional. Nas questões propostas, os alunos precisavam compreender como se estrutura o gênero, o tema-problema abordado, o público-alvo, o objetivo, o tipo de narrador, o tempo verbal predominante, a sequência textual predominante.

Para finalizar as atividades, os alunos sintetizaram as informações sobre o gênero depoimento em um quadro, em que deveriam completar a segunda coluna a partir das respostas às questões trabalhadas anteriormente. Esse quadro serviu como uma síntese do trabalho desenvolvido com o gênero depoimento de ex-usuário de drogas, em que os alunos reconheceram a função social, o contexto de produção, a estrutura organizacional e as marcas linguísticas e textuais do gênero estudado na segunda tarefa. O quadro sobre o gênero depoimento de ex-usuário de drogas foi completado pelos alunos da seguinte maneira:

Quadro 6 - Formalização do gênero depoimento de ex-usuário de drogas

Tema	O uso de drogas pelo depoente e suas consequências.
Intenção principal	Relatar fatos pessoais com a finalidade de conscientizar os interlocutores para não usarem drogas.
Público previsto	Adolescentes, jovens e adultos interessados no assunto das drogas.
Organização	Apresentação; relato dos principais fatos, das consequências e da forma como se recuperou; opinião sobre os fatos relatados.
Tipo de narrador	Narrador personagem.
Sequência textual predominante	Relato.
Tempo verbal predominante	Passado.

Fonte: Resultado da pesquisa.

Trata-se da construção de um Modelo Didático de Gênero (MDG) que, segundo Dolz e Schneuwly (2004), permite revelar as marcas predominantes do gênero e indica quais os elementos são enfocados no estudo do gênero; é uma ferramenta didática que pode orientar o docente durante a transposição didática, ao mostrar quais são as dimensões ensináveis do gênero.

Para a realização da segunda atividade, os alunos se organizaram em duplas e foram solicitados a pensar em uma pessoa da comunidade que pudesse dar seu depoimento como ex-usuária de drogas. Após decidir quem seria o depoente, cada dupla elaborou um roteiro para a gravação do depoimento e apresentou para a turma. A partir dos roteiros propostos pelas duplas, foi produzida, coletivamente, a versão final do roteiro para a gravação do depoimento, conforme exposto no Quadro 7.

Quadro 7 - Roteiro para gravação do depoimento

Sequência	Descrição
1 ^a	Apresentação: nome, idade, onde nasceu, onde mora.
2 ^a	Quando e como se envolveu com as drogas.
3 ^a	Reação da família e dos amigos.
4 ^a	Problemas e consequências do uso de drogas.
5 ^a	Forma como se recuperou.
6 ^a	Opinião e conselho sobre o uso de drogas.

Fonte: Resultado da pesquisa.

Para finalizar essa atividade, foi solicitada aos alunos a elaboração, em conjunto, de um termo de autorização para os depoentes assinarem, autorizando a gravação dos depoimentos. Foi esclarecido aos alunos que era importante que os depoentes assinassem esse termo para que

seus depoimentos pudessem ser veiculados na escola. Para tanto, os alunos receberam um termo de autorização lacunado, que foi preenchido coletivamente, conforme Quadro 8.

Antes do preenchimento do termo de autorização, era necessário escolher qual seria o nome do projeto. Essa escolha foi realizada nessa parte do trabalho porque, primeiramente, era necessário que os alunos se familiarizassem com o tema e com os objetivos do projeto. Para a escolha do nome do projeto, os alunos foram solicitados a indicarem os nomes que queriam. As opções indicadas pelos alunos estudantes foram anotadas no quadro: *Combate ao uso de drogas; Realidade sem drogas; Batalha contra as drogas; Drogas, fora agora; O mundo sem drogas*. A partir das opções apontadas pelos alunos, foi realizada uma eleição em sala de aula e a primeira opção foi a mais votada. Então, com o nome do projeto definido, os alunos completaram o termo de autorização.

Quadro 8 - Termo de autorização para gravação do depoimento

<p>TERMO DE AUTORIZAÇÃO</p> <p>O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar do Projeto <u>Combate ao uso de drogas</u>, que tem como objetivo conscientizar a comunidade escolar sobre <u>os perigos das pessoas envolverem-se com drogas</u>. Para realizar o projeto, necessitamos gravar seu <u>depoimento</u> sobre <u>a sua vida quando estava envolvido com drogas legais e/ou ilegais</u>.</p> <p>AUTORIZAÇÃO</p> <p>Eu, depois de conhecer e entender os objetivos do projeto, bem como de estar ciente da necessidade do uso do meu depoimento, através do presente termo, autorizo <u>a gravação do depoimento pelos alunos do 6º 1 da Escola Municipal José Antônio Júnior</u>.</p> <p>São Joaquim de Bicas, _____ de _____ de 2016.</p> <p>_____</p> <p style="text-align: center;">Nome do participante</p> <p>_____</p> <p style="text-align: center;">Assinatura do participante</p>
--

Fonte: Resultado da pesquisa.

A terceira atividade consistiu em gravar o depoimento. Com o roteiro e o termo de autorização em mãos, cada dupla foi orientada a gravar o depoimento com a pessoa escolhida. Primeiramente, eles deveriam entregar ao depoente o termo de autorização para que fosse

assinado e explicar a importância da gravação do depoimento. Em seguida, os alunos deveriam entregar o roteiro do depoimento e explicar como seria feita a gravação, buscando criar um clima de respeito e conquistar a confiança do depoente, de modo que este se sentisse à vontade para realizar a gravação. Eles utilizaram celular, filmadora e câmera digital para fazer a gravação de áudio ou vídeo. É importante destacar que a tecnologia pode ser, na medida do possível, aliada às atividades escolares. Os alunos têm facilidade para utilizar aparatos tecnológicos e isso pode ser aproveitado ao máximo se a intenção é aprimorar o trabalho pedagógico.

Para finalizar a tarefa, cada dupla apresentou os registros gerados e comentou como foi a experiência da gravação. Ao ver os depoimentos, fiquei surpresa com o trabalho realizado pelos alunos. Na apresentação dos produtos gravados pelos estudantes, foi possível perceber a relação destes com a multimodalidade, que está cada vez mais presente no cotidiano dos alunos, por meio da cultura tecnológica, e reflete-se também na escola. “O professor que não reconhece as novas mídias como fato consolidado em nossa sociedade, que não concebe o dinamismo das linguagens, também parece ignorar a língua como um fenômeno heterogêneo, social, histórico.” (DIONÍSIO, 2014, p. 71). Portanto, trazer à escola uma combinação de gêneros multimodais é uma prática que promove uma aprendizagem significativa para o aluno, já que este “precisa ir, também, se tornando multiletrado visualmente em cada disciplina.” (DIONÍSIO, 2014, p. 66). Dessa forma, considerei de grande importância o fato de os alunos terem conseguido, por meio dos depoimentos, desenvolverem um trabalho multimodal através do uso das tecnologias que tinham disponíveis.

Apesar do empenho da turma para a gravação dos depoimentos, três duplas não realizaram o trabalho proposto. Duas duplas, formadas por alunos que apresentam muitas faltas, explicaram que não tiveram tempo suficiente para realizar as gravações dos depoimentos. Outra dupla, formada por dois alunos repetentes, alegou que não encontrou uma pessoa disposta a dar seu depoimento.

Expliquei aos alunos que todos tiveram tempo suficiente para realizar as gravações, pois foram concedidas três semanas para finalizarem essa etapa do trabalho. Em relação à disponibilidade de ex-usuários de drogas da comunidade para a gravação do depoimento, informei aos alunos várias vezes, durante as aulas, que, caso tivessem dificuldade de encontrar uma pessoa para gravar seu depoimento, poderiam me informar que os ajudaria a procurar uma pessoa disposta a colaborar.

Como os alunos, ao longo dessas três semanas, me informaram que conseguiriam gravar os depoimentos dentro do prazo previsto, considerei que todos realizariam o trabalho satisfatoriamente. Os alunos que não realizaram as gravações, ao verem as apresentações dos colegas, ficaram constrangidos por não terem feito o trabalho e me perguntaram se poderiam continuar participando do projeto. Informei-lhes que teriam chance de recuperarem-se, pois havia ainda muitas atividades a serem realizadas no projeto. Eles, então, comprometeram-se a participar mais e colaborar com os colegas.

Para dar prosseguimento ao projeto, a próxima tarefa sistematizou o gênero entrevista oral, que precisava ser compreendido pelos alunos para que pudessem gravar entrevistas orais como forma de obter mais informações para a produção das memórias ao final do projeto.

4.4.3 A terceira tarefa - Entrevista oral: em busca de mais informações

Para definir o gênero entrevista oral, foi necessário buscar o conceito na esfera jornalística (LACERDA, 2009) e midiática (CHARAUDEAU, 2006).

A entrevista jornalística oral, de acordo com Lacerda (2009), é um gênero do discurso jornalístico que obedece a uma técnica que produz notícia para o consumo de massa; trata-se de uma comunicação pessoal, objetivando a informação. É um meio de informação acessível às pessoas por ser veiculado principalmente na televisão e no rádio, que são veículos de comunicação de fácil acesso à população. Geralmente, esse tipo de entrevista baseia-se em uma combinação prévia das perguntas a serem realizadas, seguindo o esquema pingue-pongue (pergunta e resposta).

Lacerda (2009) classifica a entrevista oral jornalística a partir de quatro aspectos: função, entrevistados, entrevistadores e conteúdo. Em relação à sua função, as entrevistas pretendem coletar informações da pessoa ou pessoas envolvidas no fato apresentado. Quanto aos entrevistados, pode-se realizar entrevista individual, que se resume na presença de um entrevistador e um entrevistado, ou entrevista de grupo, em que duas ou mais pessoas falam a um jornalista. Em relação aos entrevistadores, a entrevista classifica-se em exclusiva, coletiva, conferência ou *pool*: a entrevista exclusiva é caracterizada pelo fato de o entrevistador falar apenas com um entrevistado; a entrevista coletiva ocorre quando uma ou mais personalidades falam a diversos jornalistas; a conferência se realiza quando altas autoridades se comunicam com jornalistas credenciados; o *pool* ocorre quando vários jornalistas não podem fazer perguntas e recebem informações de outros jornalistas escolhidos para a entrevista. Quanto ao

conteúdo, as entrevistas classificam-se em: informativas, quando servem de base para uma notícia; opinativas, realizadas com pessoas que têm autoridade para falar sobre assuntos nos quais se especializaram; e de personalidades, que procuram mostrar hábitos e ambições de uma pessoa e também podem ser realizadas com parentes e amigos do personagem principal da entrevista.

Na esfera midiática, Charaudeau (2006) caracteriza a entrevista como uma situação dialógica e a sequência temática e alternância de turnos de fala são controladas pelo entrevistador. A entrevista supõe uma organização triangular formada por um entrevistador, um entrevistado e o público. O primeiro tem a função de *fazer falar*; o segundo, pelo *fazer saber*; e o terceiro, pelo *querer saber*.

A partir do que foi exposto, pode-se definir o gênero entrevista oral, explorado na terceira tarefa, como uma comunicação interativa que objetiva informar sobre fatos da vida do entrevistado, sendo realizada através do esquema pingue-pongue (pergunta-resposta). Trata-se de uma entrevista individual e exclusiva, realizada na presença de um entrevistador e de um entrevistado. Quanto ao conteúdo, classifica-se como uma entrevista de personalidade, em que se busca divulgar e repercutir informações sobre a vida do entrevistado.

Nessa tarefa, o objetivo principal consistia em realizar a gravação de entrevista oral com familiar ou amigo da pessoa que deu seu depoimento na tarefa anterior a fim de complementar informações e saber a opinião do entrevistado sobre os fatos documentados no depoimento e como agiu para ajudar seu familiar ou amigo. As entrevistas gravadas pelos alunos também foram uma maneira de coletar informações para a escrita das memórias ao final do projeto. Essa tarefa consistiu, portanto, como produto final, na gravação de uma entrevista com um familiar ou amigo do depoente, previamente discutida e organizada em sala de aula.

Para a realização da primeira atividade, os alunos assistiram novamente ao vídeo *Entrevista de Fábio Assunção ao Fantástico* (GLOBO QUÍMICA, 2012). Em seguida, foram realizadas reflexões pertinentes sobre o gênero entrevista oral: função social (propósito comunicativo), público-alvo, objetivos, contexto de produção, estrutura composicional.

Na segunda atividade, em duplas, os alunos foram solicitados a pensarem em alguém da família ou próxima da pessoa de quem colheram o depoimento para gravar uma entrevista. No entanto, muitos alunos consideraram que seria difícil conseguir convencer um familiar ou amigo do depoente para a gravação da entrevista e me perguntaram se poderiam gravar a

entrevista com o próprio depoente por este já está envolvido no projeto e ter se mostrado disposto a colaborar. Diante dessa solicitação, expliquei aos alunos que eles poderiam, para facilitar a execução do trabalho, caso não fosse possível gravar a entrevista com um familiar ou amigo do depoente, realizar a entrevista com o próprio depoente, mas buscando acrescentar informações ao que havia sido fornecido no depoimento.

Em seguida, cada dupla elaborou um roteiro para a gravação da entrevista, que consistiu em: apresentação da pessoa entrevistada e do assunto abordado; dez perguntas para compor a entrevista com a pessoa escolhida; e finalização, em que o entrevistador agradece e se despede do entrevistado.

Após a escrita do roteiro para a entrevista, as duplas trocaram os textos entre si para que avaliassem o roteiro dos colegas e dessem sugestões para melhorá-los caso fosse necessário. Depois das sugestões dos colegas, cada dupla realizou a revisão final do seu roteiro de entrevista. Esse preparo prévio da entrevista foi necessário para que os alunos tivessem domínio do assunto. Assim, a elaboração de um roteiro de perguntas consideradas plausíveis auxiliou os estudantes a alcançarem os objetivos propostos.

Com o roteiro pronto, era preciso elaborar um termo de autorização para a gravação da entrevista. Os alunos foram orientados a elaborarem esse termo de autorização a partir do modelo elaborado, na tarefa anterior, para a gravação do depoimento. Assim, baseando-se no modelo que já haviam preenchido, cada dupla produziu seu termo de autorização para a realização da entrevista. Eles também foram orientados sobre a importância de o entrevistado assinar o termo de autorização para que a entrevista pudesse ser veiculada na escola.

A terceira atividade consistiu na realização das entrevistas utilizando celular, filmadora ou câmera digital para a gravação de áudio ou vídeo. Com o roteiro da entrevista e o termo de autorização prontos, cada dupla realizou a entrevista com a pessoa escolhida. Para tanto, seguiram as seguintes recomendações: entregar à pessoa o termo de autorização para ser assinado e explicar a importância da gravação da entrevista, criando um clima de respeito e conquistando a confiança do entrevistado para se sentir à vontade; gravar a entrevista utilizando um celular, uma filmadora ou uma câmera digital, a partir do roteiro com a apresentação, as questões preparadas e a finalização da entrevista; mostrar ao entrevistado como foi importante a sua contribuição.

Para finalizar a terceira tarefa, na quarta atividade, os alunos apresentaram os registros gerados nas gravações das entrevistas. Eles apresentaram as entrevistas para a turma e comentaram como foi a experiência da gravação.

Nessa etapa de apresentação das entrevistas, os mesmos alunos que não haviam realizado a gravação do depoimento acabaram por não realizar a entrevista. Então, compreendi que era preciso recuperar suas oportunidades de aprender e optei por dividi-los entre as duplas que haviam realizado as gravações para que eles continuassem participando do projeto e tivessem a chance de se sentirem acolhidos pelos colegas.

Ao finalizarem essa tarefa, os estudantes já tinham material para a escrita das memórias, mas, antes de propor a produção final, eles precisavam conhecer esse gênero e compreender suas principais características como foi explorado na próxima tarefa.

4.4.4 A quarta tarefa - Memórias: um gênero para lembrar

As designações que usamos para os gêneros não são uma invenção pessoal, mas uma denominação histórica e socialmente constituída. No entanto, é difícil determinar o nome e as características de certos gêneros discursivos. Conforme já havia notado Bakhtin (2003), os gêneros se imbricam e se interpenetram para constituírem novos gêneros. Assim, é necessário aprofundar o conceito sobre o gênero memórias para compreender a forma como é designado neste trabalho.

Para definir o gênero memórias, primeiramente busquei o conceito na esfera literária. De acordo com Marcuschi (2012), as memórias literárias possibilitam uma visão de contextos sócio-históricos passados por meio das lembranças das pessoas. As memórias literárias, no espaço social, remetem a tempos antigos desde uma perspectiva contemporânea e valorizam a singularidade e a estética literária. Esse gênero permite recuperar acontecimentos constitutivos da memória cultural e preocupa-se com a natureza estética do texto. Embora se baseie no real, seu discurso sobre o mundo pode subverter a lógica natural, aparecendo, dessa forma, a ficcionalidade, por meio da transgressão do real a partir de um olhar reflexivo sobre acontecimentos históricos e sociais, do uso mais intenso de recursos estilístico da linguagem, da vontade de provocar experiências estéticas no leitor.

As memórias literárias têm como propósito sociocomunicativo mais saliente recuperar, numa narrativa escrita de uma perspectiva contemporânea, vivências de tempos mais remotos (relacionadas a lugares, objetos, pessoas, fatos, sentimentos, valores etc.) experienciadas pelo autor (ou que lhe tenham sido contadas por outrem,

mas que lhe digam respeito), numa linguagem que se configure como um ato discursivo próprio e recrie o real, sem um compromisso com a veracidade ou com a magnitude das ocorrências. (MARCUSCHI, 2012, p. 56).

O autor, ao rememorar fatos passados, reconfigura as lembranças devido ao distanciamento temporal e às mudanças de valores, experiências e desejos. Ao recordar, o memorialista adiciona ao passado detalhes que foram sendo elaborados ao longo dos tempos.

Nas práticas sociais, o autor de memórias literárias retoma lembranças por ele vivenciadas ou a ele relatadas, narra as ocorrências preferencialmente em primeira pessoa e entremeia acontecimentos reais e ficcionais, com uma linguagem própria, autoral e pertinente à esfera literária. Há um compromisso com as vivências que afetam a memória afetiva, sem ter um compromisso com o real.

Também se buscou o conceito do gênero memórias no âmbito da Psicologia Social. Bosi (2003) explora o gênero memória no campo da experiência pessoal a partir dos eventos do dia a dia, recordados e contados para outrem. Trata-se de uma memória compartilhada, de uma relação com o outro nas várias esferas do cotidiano em que o sujeito age e interage. Nesses atos, sempre há um interlocutor disponível para escutar, momento em que a memória é compartilhada.

Bosi (2003) identifica a memória nos diálogos praticados face a face ou mesmo por meio da tecnologia (*skype*, telefone, celular) quando se tem um interlocutor atento, que ganha *status* de testemunha do que se relatou. Esse relato (diálogo) é de dimensão social e colabora para a efetividade de uma *memória coletiva* a partir da *memória individual*. Esse tipo de diálogo contribui com esse *outro* (que se pôs a escutar e interagir) na ampliação de suas experiências pessoais pelo diálogo que compartilhou com o falante. Na Psicologia Social, esse sujeito falante se denomina *depoente*. Nesse diálogo, há sempre uma troca e cumplicidade, há respostas, há compreensão respondente de maior ou menor grau. O sujeito, por meio de sua *memória individual*, constitui o testemunho para a *memória coletiva* em um tempo coletivo. No momento da interação com o *outro*, o sujeito conta suas experiências, reflete com esse *outro* suas lembranças por meio de suas crenças, costumes e comportamentos adquiridos em seu grupo.

Após a reflexão sobre o conceito do gênero memórias no âmbito da Literatura e da Psicologia Social, é preciso compreender, em primeiro lugar, que esse gênero compõe diversos outros gêneros na rede da comunicação humana. Pode ser situado nas esferas das atividades humanas

que correspondem à *esfera da vida* e à *esfera da arte* (BAKHTIN, 2003). Em segundo lugar, é preciso registrar que nem todas as memórias são literárias, apenas as que possuem um trabalho estético com a linguagem, próprio da Literatura.

O gênero memórias, por se tratar de um discurso de experiências pessoais, geralmente é narrado em primeira pessoa, no qual os verbos se encontram, predominantemente, nos tempos do pretérito, e a linguagem pode variar, podendo ser tanto formal quanto informal, tudo dependerá do grau de intimidade que existe entre narrador e seus interlocutores. Assim, as memórias são narradas de maneira subjetiva; o assunto é abordado de forma a destacar a participação ou o ponto de vista do narrador sobre o que é relatado.

No âmbito do projeto de letramento desenvolvido neste trabalho, as memórias pertencem ao domínio social da documentação e memorização das ações humanas, o aspecto tipológico dominante é a narração e a capacidade de linguagem que predomina é a representação pelo discurso de experiências vividas, através da recriação da realidade, sempre no sentido de olhar a vida de um modo singular. Os enunciadores das memórias produzidas, ao final do projeto, são ex-usuários de drogas da comunidade e os autores são os alunos, pois são estes quem escrevem os textos.

No processo de ensino e compreensão responsiva, tanto pelo professor quanto pelo aluno, a classificação do gênero não é a parte mais importante, mas sim o entendimento da *forma arquitetônica* do gênero em função de sua *esfera de produção, circulação e recepção*. Além disso, as memórias não são concebidas em suas formas arquitetônicas como estáticas, pois promovem um trabalho com a linguagem que singulariza o modo como cada sujeito, cada autor vê o mundo.

A partir da conceituação do gênero memórias, foram delineadas as atividades da quarta tarefa, em que os objetivos eram: ler e analisar textos de memórias; identificar quais são as principais características do gênero memórias; conhecer a situação de comunicação de textos de memórias; produzir um texto do gênero memórias.

A primeira atividade objetivou apresentar aos estudantes o gênero memórias. Primeiramente, foram feitas perguntas pessoais sobre a temática do texto que seria lido, que aborda uma situação difícil vivenciada pelo narrador e como ele reagiu diante dessa situação. Em seguida, o texto foi lido em sala de aula e os alunos responderam a questões de interpretação.

Em seguida, foi proposta a segunda atividade, que consistia em identificar características do gênero memórias. As questões exploravam os seguintes aspectos do gênero: intenção principal; assunto; organização (estrutura, sequência textual predominante, foco narrativo, tempo verbal predominante); e linguagem.

Na terceira atividade, foi apresentado mais um texto do gênero memórias para os alunos lerem, interpretarem e, ao final, construírem um conceito para esse gênero. Antes da apresentação do texto, os alunos leram a sinopse do livro de onde foi retirado o texto de memórias que seria explorado na atividade. Trata-se do livro *Paguei o maior Mico*, de Arlete Heringer, em que a autora, a partir de entrevistas com pessoas famosas e anônimas sobre alguns vexames que os entrevistados passaram em suas vidas, retextualiza as informações em memórias. Assim, primeiramente, os alunos leram a sinopse e responderam a questões relativas a esse texto para compreender o contexto de circulação e produção do texto de memórias que seria lido em seguida.

Após a leitura e compreensão da sinopse, passamos à leitura de um dos textos do livro, em que o ator e cantor Evandro Mesquita conta um fato inusitado ocorrido com ele durante a gravação de um programa de televisão: a perda de um dente provisório. Após a leitura do texto, foram propostas questões de compreensão. Para formalizar o conceito sobre o gênero memórias, os alunos completaram um esquema em que sintetizaram os conhecimentos construídos sobre esse gênero ao longo do desenvolvimento das atividades propostas.

Para finalizar essa tarefa, na quarta atividade, foi apresentada uma proposta de produção de texto do gênero memórias a partir da temática do segundo texto lido, ou seja, os alunos deveriam escrever um texto de memórias narrando um grande “mico” que aconteceu em suas vidas.

Após a escrita, os alunos sentaram-se em duplas para que cada um pudesse ler o texto do outro e avaliar se o texto escrito pelo colega apresentava as características do gênero memórias. Caso tivesse alguma sugestão para melhorar o texto do colega, deveria fazer um comentário por escrito, ao final da primeira versão feita pelo colega, para que este pudesse levar em consideração durante o processo de reescrita do texto. Para escrever a segunda versão, cada aluno fez uma revisão do seu texto, observando aspectos linguísticos e buscando

atender às características do gênero memórias. Depois da reescrita das memórias, os alunos leram seus textos em voz alta para socializá-los com seus colegas.¹²

Os textos produzidos pelos alunos destinaram-se à leitura oralizada para a classe. Essa atividade objetivou a produção de textos de memórias a partir das experiências de vida dos estudantes. O tema escolhido foi muito motivador, pois os alunos gostaram de contar fatos engraçados que já viveram; a socialização dos textos foi muito divertida para eles, uma vez que puderam conhecer mais sobre a vida dos colegas e saber que todos já passaram por uma situação engraçada que os deixou constrangidos.

Essa tarefa apresentou para os alunos o gênero memórias em seu parâmetro de escrita, finalizando-se com as primeiras produções dos alunos, que serviram de diagnóstico para adaptar as próximas tarefas às necessidades reais da turma. Agindo assim, o professor pode adequar as atividades para atuar na Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD) dos aprendizes, que possibilita mais aprendizagens, mais apropriações, mais desenvolvimento. Para Vigotski (1998), a ZPD:

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1998, p. 112).

Na próxima tarefa, os alunos estudaram algumas características do gênero memórias, especialmente referentes às marcas linguísticas. Além disso, a partir da leitura das memórias escritas pelos estudantes na quarta tarefa, foram propostas atividades que abordaram algumas dificuldades apresentadas pelos alunos.

4.4.5 A quinta tarefa - A organização textual do gênero memórias

Nessa tarefa, as atividades foram destinadas à identificação das marcas linguísticas do gênero memórias, abordando-se os seguintes aspectos: presença do narrador (pronomes pessoais, pronomes possessivos, verbos em primeira pessoa), marcadores temporais e espaciais, tempos verbais (pretérito perfeito e imperfeito) e sinais de pontuação. Essas marcas linguísticas e discursivas precisavam ser explorados pelos alunos, pois são importantes na organização de narrações de experiências vividas, como acontece no gênero memórias.

¹² Os textos de memórias escritos pelos alunos nessa atividade estão disponíveis no Anexo A do CD que acompanha este trabalho.

Na primeira atividade, os alunos realizaram exercícios para localizar marcas linguísticas do narrador-personagem nos textos de memórias lidos na tarefa anterior. Em seguida, fizeram a retextualização de uma anedota, mudando o foco narrativo da terceira pessoa para a primeira pessoa. Essa atividade foi necessária, pois, na escrita das memórias ao final do projeto, os alunos precisariam posicionar-se de outro *ponto de vista*, daquele que observa a vida e colhe dela os assuntos para contar em primeira pessoa. Ao produzirem as memórias, os alunos assumiriam a perspectiva de um ex-usuário de drogas da comunidade, sendo este o enunciador do texto.

Para dar continuidade ao estudo dos aspectos dos textos de memórias, na segunda atividade, foi explorado o uso dos marcadores temporais e espaciais. Os alunos buscaram essas marcas linguísticas nos textos lidos na tarefa anterior e citaram outros exemplos desses tipos de marcadores. Também se estudou o valor semântico dos marcadores temporais que servem para introduzir um fato inesperado.

Na terceira atividade, abordou-se o uso dos tempos verbais com o objetivo de fazer com que os alunos compreendessem a diferença de uso do pretérito perfeito e do pretérito imperfeito no gênero memórias. Os alunos compreenderam que o pretérito perfeito marca o primeiro plano (ações das personagens) e o pretérito imperfeito marca o segundo plano (pano de fundo, em que se descrevem espaços, ambientes, personagens).

Para explorar os recursos expressivos da pontuação, na quarta atividade, explorou-se a função desses sinais dentro do texto. Para aprofundar seus conhecimentos, os alunos fizeram a pontuação de um texto a partir da leitura feita por mim e explicitaram o motivo pela escolha de cada sinal de pontuação.

Na quinta atividade, foram estudados aspectos analisados nos textos de memórias produzidos pelos estudantes na tarefa anterior. Comungo da ideia de Dolz, Gagnon e Decândio (2010), ao afirmarem que “os erros dos alunos não devem ser repreendidos, pois fazem parte dos processos de aprendizagem e nos informam sobre o estado de seus conhecimentos.” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 35). Dessa forma, os “erros” servem de indicadores dos conteúdos que precisam ser desenvolvidos com os alunos, são uma fonte de informações importantes para o professor saber o que precisa ser ensinado, tendo em vista uma nova intervenção didática.

Em relação à produção de texto, os “erros” se constituem como uma passagem que permite aos alunos a apropriação da escrita. “Um dos objetivos da avaliação formativa é justamente de detectar os erros e os disfuncionamentos em relação às tarefas de aprendizagem.” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 37). A avaliação formativa permite que o professor leve em consideração os obstáculos da escrita apresentados pelos estudantes para a elaboração de novas atividades didáticas. A intervenção nesse nível pode ser desenvolvida de maneira diversificada e progressiva, permitindo ajustar as atividades e o processo e selecionar os conteúdos que serão abordados de maneira gradativa, pois não é possível trabalhar todos os problemas detectados nas produções dos alunos em uma única intervenção.

Após a leitura dos textos produzidos pelos alunos, verifiquei que a maioria havia escrito de forma satisfatória, atendendo às características do gênero memórias e produzindo textos coerentes. No entanto, alguns textos apresentaram sérios problemas gramaticais e ortográficos.

A partir dessa leitura, selecionei os seguintes conteúdos para serem aprofundados com os alunos: a escrita da palavra “mas” (conector adversativo), nos aspectos ortográficos; o uso de conectores (uso da partícula continuativa “ai”) e pontuação (uso da vírgula para separar o adjunto adverbial de tempo ou orações adverbiais de tempo; uso da vírgula para separar palavras justapostas) em relação aos aspectos gramaticais. No Quadro 9, são apresentados trechos dos textos dos alunos que justificaram a escolha desses conteúdos para serem abordados em sala de aula de forma mais sistemática.

Quadro 9: Problemas detectados nos textos dos alunos¹³

PROBLEMA	EXEMPLOS
Escrita do conector “mas”	<p>“mais inquanto eu corria com eles eu escorreguei em pedrinhas e cai.”</p> <p>“Quando nos estavamos voltando eu tropecei na causada e cai novamente nos rimos muito mais depois nos voltamos em segurancia pra escola.”</p> <p>“Mais quando eu batir no carro todos ficou desesperado [...]”</p> <p>“mais pra falar a verdade parecia mais com minha irmã [...]”</p> <p>“[...] eu não gostei porque elas riram mais foi divertido.”</p> <p>“[...] mais ta bom não machuquei [...]”</p> <p>“[...] esse mico foi na minha casa mais só minha mãe vil [...]”</p> <p>“[...] mais no final deu tudo certo.”</p>

¹³ Esses problemas foram selecionados para serem trabalhados com os alunos, mas os textos apresentaram outros problemas como: supressão dos “r” finais nos verbos em infinitivo; supressão do “u” na terceira pessoa do passado; forma sincopada do gerúndio; falta de distinção na escrita da “fala do narrador” da “fala dos personagens”; concordância verbal; acentuação; ortografia; paragrafação; pontuação; organização textual etc.

	<p>“mais assim que eu levantei levei outro tombo ai sim todo mundo viu e começo a rir de mim.”</p> <p>“Mais depois de um tempo todo mundo esqueceu [...]”</p> <p>“[...] mais não gostei [...]”</p>
<p>Uso da partícula continuativa “ai”</p>	<p>“E ele me chamo so que não tinha garupa na bicicleta ae eu sentei no quadro da bicicleta ele pegou e falou.”</p> <p>“Estava no recreio conversando com minhas amigas conversando sobre uma prova que iria ter, ai o sinal para subir bateu, todos subiram.”</p> <p>“[...] até eu comecei a rir ai nos fomos comprar os lanches.”</p> <p>“depois descemos para nadar ai eu escurreguei na escada e saí rolando.”</p> <p>“Um dia o meu primo dava andano de skate ai eu perguntei ser podia andar [...]”</p> <p>“Ai depois eu foi andar [...]”</p> <p>“Uma pedra no asfalto ai eu caiu de cara no chão [...]”</p> <p>“Estava andando com elas e eles estavam do outro lado ai eu fui passar pelo Daniel ele deu de ombro com o meu ai eu quase cair [...]”</p> <p>“E ai fui trocar de calças e me limpar [...]”</p> <p>“Eu estava andando para a mesa do café, ai, dei um tropeço no chão [...]”</p> <p>“[...] quando eu caio no degral da escada da casa dela ai as irmãs da Brenda começou a rir a Bruna, Amanda e a Elissa que e prima da Brenda ai elas me ajudaram a levantar e continuaram rindo [...]”</p> <p>“[...] tava todo mundo brincano ai tinha umas meninas bonitas ai ta eu comecei a brinca com elas, ai Eu comecei a corre e meu amigo veio atraz de min e mi enpurou ai eu cai de cara no cão. ai eu levantei. ai todo mundo. ficou rindo de min, ai sai correndo. eu tambem tava rindo foi munto ingrasado eu ralei minha cara. toda ai no outro dia nem sair pra rua.”</p> <p>“Ai o meu colega falou que era para mim colar os pedaços [...]”</p> <p>“mais assim que eu levantei levei outro tombo ai sim todo mundo viu e começo a rir de mim.”</p>
<p>Uso da vírgula para separar o adjunto adverbial de tempo ou orações adverbiais de tempo</p>	<p>“Quando ele foi virar nos caímos...”</p> <p>“Quando cheguei em casa contei tudo para minha mãe nós rimos muito.”</p> <p>“Quando eu sai da mesa empurrei a cadeira e cai no chão [...]”</p> <p>“Quando eu fui descer da escada e os degraus eram caidos pra baixo quando estava no segundo degrau eu torce o pé e caí e dei de cara com uma...”</p> <p>“[...] quando cheguei em casa minha família riu.”</p> <p>“mais inquanto eu corria com eles eu escorreguei em pedrinhas e cai.”</p> <p>“Quando nos estavamos voltando eu tropecei na causada e cai novamente nos rimos muito mais depois nos voltamos em segurança pra escola.”</p> <p>“Mais quando eu bater no carro todos ficou desesperado [...]”</p> <p>“[...] quando eu caio no degral da escada da casa dela ai as irmãs da Brenda começou a rir [...]”</p>

	<p>“[...] quando estava no meio da rua meu vestido rasgou [...]”</p> <p>“Quando sai do caixote vi o furo e todos começaram a rir [...]”</p> <p>“mais assim que eu levantei levei outro tombo aí sim todo mundo viu e começo a rir de mim.”</p> <p>“Mais depois de um tempo todo mundo esqueceu [...]”</p>
Uso da vírgula para separar palavras justapostas	<p>“[...] eu e minhas irmãs e algumas crianças que estava lá fomos pra varanda brincar.”</p> <p>“Um dia estava eu o meu irmão, e minha mãe e eu.”</p> <p>“[...] eu, minha mãe e meu pai, fomos ver minha sobrinha no hospital [...]”</p> <p>“[...] eu estava em um sítio com meu pai, minha madrasta e meus irmãos, e os pastores da minha igreja que eu vou.”</p>

Fonte: Resultado da pesquisa.

A partir da leitura dos textos produzidos pelos alunos, pode-se perceber que uma das maiores dificuldades ortográficas é a escrita indevida do conector adversativo “mas”, que é escrito como “mais”. Essa variação é proveniente de interferência da oralidade na grafia da palavra. Para superar esse problema, é necessário estar sempre propondo atividades interventivas de ortografia. Dessa forma, as atividades propostas pretendiam permitir que os alunos ultrapassassem um obstáculo de escrita por meio de exercícios de descoberta, de sistematização e de automatização de um aspecto pontual de ortografia.

Foi possível perceber que as variações de escritas encontradas nos textos dos alunos podem ser sanadas facilmente se o professor souber diagnosticar os problemas e desenvolver propostas adequadas para cada tipo de problema encontrado.

[...] a norma ortográfica se constitui num objeto de conhecimento que precisa ser ensinado na escola de forma reflexiva. Para tal o professor necessita não só de se apropriar das características desse objeto de conhecimento, como de reconhecer nos erros dos alunos a sua tentativa de compreender o funcionamento da nossa ortografia. (REGO, 2007, p. 30).

O professor pode diagnosticar as dificuldades ortográficas dos alunos através das produções de textos feitas por eles. Após categorizar os problemas detectados, o educador poderá propor atividades pedagógicas adequadas para solucionar os problemas, de acordo com a sua natureza. As variações de escrita são vistas como indicadoras do que o professor pode trabalhar em sala de aula. Portanto, é o aluno que aponta para o professor o conteúdo que precisa ser ensinado.

Em relação aos processos de coesão¹⁴ dos textos, muitos alunos construíram os períodos em blocos de orações justapostas, ligadas pela partícula continuativa “aí”, evidenciando marcas de oralidade no uso de conectores em suas produções textuais escritas. Assim, foi conveniente incluir elementos de estruturação linguística, mais especificamente da coesão por conexão¹⁵, no trabalho em sala de aula.

A coesão pode ser construída pelo leitor a partir da estrutura textual. O uso de recursos linguísticos sinaliza os modos como se devem juntar as partes de forma que o texto se constitua como um todo e não como uma sequência aleatória de palavras e/ou frases. A coesão por conexão, conforme Antunes (2005), consiste no estabelecimento de relações sintático-semânticas entre os termos, orações, períodos e parágrafos. Essas relações podem ser estabelecidas por diferentes tipos de elos coesivos. As principais marcas linguísticas desse tipo de coesão são os conectores (preposições, conjunções, advérbios e respectivas locuções) usados para “ligar” constituintes textuais. Os conectores estão a serviço da coesão do texto; indicam relações semânticas de causalidade, temporalidade, oposição, finalidade, adição, entre outras, as quais sugerem a direção argumentativa do texto; além de funcionarem como elos com que se conectam as várias partes do texto, ou seja, desempenham a função de promover a *sequencialização* de diferentes porções do texto.

Em relação à partícula continuativa “aí”, que foi foco de interesse neste trabalho, ela funciona como um marcador conversacional, típico da modalidade oral da língua, que serve para organizar os episódios de um texto e possui valores semânticos diversos; funciona como elo coesivo entre os episódios. Pode ser definida basicamente como tendo valor semântico sequenciador, ligando as orações que formam o *esqueleto* da história. Geralmente abrangem as relações aditivas, temporais e opositivas dentro do discurso.

Ao produzirem seus textos, muitos alunos ligaram as orações por relações coesivas marcadas pela partícula continuativa “aí”. Para que os alunos aprendessem a fazer adequadamente a escolha do conector apropriado para estabelecer o tipo de relação desejada, foi necessário que tivessem bem claro as relações que pretendiam estabelecer entre os enunciados do texto e que conhecessem os elementos linguísticos adequados para cada relação semântica.

¹⁴ Coesão é a “[...] propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática.” (ANTUNES, 2005, p. 47).

¹⁵ Antunes (2005) distribui as relações de coesão em: reiteração, associação e conexão. Neste trabalho é abordada especificamente a relação de conexão.

Assim, os exercícios propostos buscaram fazer com que os alunos entendessem a função dos conectores como elementos de ligação de partes do texto e que esses conectores são elementos indicadores de relações de sentido e de orientações argumentativas para a compreensão do texto. O mais relevante é compreender o tipo de relação estabelecida, ou seja, avaliar o valor semântico dos conectores e os efeitos semânticos que provocam nas relações entre os termos, as orações, os períodos, os parágrafos.

Em relação à pontuação, foi necessário restringir o estudo a um único sinal de pontuação; neste caso, selecionou-se o ensino do uso da vírgula. Como as regras do uso da vírgula são bastante complexas para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, optou-se por um estudo de dois casos específicos de uso desse sinal de pontuação: separar o adjunto adverbial de tempo ou orações adverbiais de tempo; separar palavras justapostas. As atividades propostas partiram da construção das regras do uso desse sinal de pontuação de maneira dedutiva pelos alunos. Em seguida, foram propostos exercícios de sistematização para que os alunos utilizassem esse sinal de pontuação e compreendessem o seu uso nos dois casos destacados.

Após o estudo de aspectos discursivos e linguísticos relacionados ao gênero memórias, os alunos já estavam preparados para realizar a produção dos textos de memórias como foi explorado na próxima tarefa.

4.4.6 A sexta tarefa - Retextualização: dos textos orais (depoimento e entrevista) ao texto escrito (memórias)

As memórias não são dos autores (alunos), mas de uma terceira pessoa, cuja perspectiva é assumida pelos alunos em primeira pessoa. Dessa forma, os alunos, com base na temática previamente delimitada, foram em busca de informações de pessoas da comunidade que pudessem contribuir para os propósitos previstos para em seguida relatá-las como se fossem suas próprias memórias. A perspectiva da temática que o projeto aborda em seu cerne é a da dimensão social, pela valorização das pessoas que têm o registro de suas experiências na comunidade onde vivem. Tais experiências são *memórias vivas* de uma sociedade.

O processo de escrita das memórias é bastante complexo para alunos do Ensino Fundamental II, por isso precisou ser devidamente dimensionado no decorrer das atividades. Essas questões foram trabalhadas em sala de aula por meio de um trabalho de retextualização, visando à produção das memórias pelos alunos. A retextualização de gêneros discursivos funciona como uma ferramenta importante para a produção dos textos, uma vez que são trabalhadas as

características dos gêneros de fonte e de destino, a compreensão textual, bem como os critérios de textualidade. É importante porque favorece reflexões sobre as operações linguísticas, textuais e discursivas envolvidas na produção do novo gênero.

A primeira atividade referiu-se a questões que possibilitam a retextualização. Antes de iniciar as orientações dessa atividade, foi necessário apresentar aos alunos o conceito de retextualização para que se apropriassem desse termo e aplicassem-no nas atividades que foram propostas.

Luiz Antônio Marcuschi (2010) desenvolve esse conceito quando busca construir um modelo para analisar as diferenças entre fala e escrita resultantes da passagem de um texto da modalidade oral para a modalidade escrita. Essa passagem do texto falado para o texto escrito é uma das formas de realizar o que é denominado de retextualização.

No caso dos depoimentos e da entrevistas que foram retextualizados pelos alunos da modalidade oral para a modalidade escrita da língua, eles foram além da tradução ao interpretarem os seus registros. Essa percepção é que dá um *tom* especial ao texto de memórias. Assim, no caso das atividades pensadas para essa tarefa, é interessante compreender que a retextualização do texto falado para o texto escrito

[...] não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização. Trata-se de 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. (MARCUSCHI, L., 2010, p. 46).

O processo de retextualização é mais do que textualização, é interpretação, é construção de sentido. Envolve estratégias de eliminação (por exemplo, de marcas interacionais, hesitações) e inserção (por exemplo, de pontuação), substituição (por exemplo, de uma forma mais coloquial para uma mais formal), seleção, acréscimo, reordenação, reformulação e condensação (por exemplo, agrupamento de ideias). No entanto, como ressalta Luiz Antônio Marcuschi (2010), as transformações de um texto em outro não estão atreladas simplesmente ao código ou às regras que fazem parte dele, mas sim ao contexto em que se inserem. Segundo Dell'Isola (2007),

a retextualização é um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidencia uma série de aspectos de relação entre oralidade-escrita, oralidade-oralidade, escrita-escrita, escrita-oralidade. Retextualização é a refacção ou a reescrita de um texto para outro, ou seja, trata-se do processo de transformação de uma modalidade textual a outra, envolvendo operações específicas de acordo com o funcionamento da linguagem. (DELL'ISOLA, 2007, p. 36).

Dentro da proposta das atividades desenvolvidas, também se considerou o conceito de Matêncio (2003), para quem a retextualização é

[...] a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referências. (MATÊNCIO, 2003, p. 3-4).

A partir de estudos sobre retextualização, pode-se compreender que se trata de um processo de transformação de um gênero em outro (por exemplo, um artigo científico em um resumo) e/ou a passagem de uma modalidade à outra (do oral para o escrito ou do escrito para o oral).

A partir do que se compreende por retextualização, na primeira atividade, foi apresentado aos alunos o conceito para que compreendessem esse processo:

Denomina-se *retextualização* o processo de produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base. Em eventos linguísticos rotineiros, a atividade de *retextualização* é exercida para atender aos mais diversos propósitos comunicativos: uma secretária que anota informações orais do chefe para redigir uma carta, uma pessoa contando a outra o que leu em jornais e/ou revistas, alunos que fazem anotações em uma aula, dentre outros. (BENFICA, 2015).

Em seguida, foi discutido com os alunos o conceito de retextualização com a finalidade de que compreendessem esse processo e que estamos constantemente retextualizando textos, seja de forma oral ou escrita.

As atividades de retextualização são rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra. (MARCUSCHI, L., 2010, p. 48).

Dessa forma, procurei mostrar aos alunos que a prática da retextualização é muito comum. Como exemplo, os alunos citaram as possíveis situações nas quais utilizam o processo de retextualização: escrever um recado que alguém pediu para outras pessoas, contar o capítulo de uma novela, resumir um texto etc.

Além disso, ressaltéi para os alunos que, como os gêneros discursivos servem às diversas necessidades e propósitos comunicativos das pessoas e visto que, de acordo com Dell'Isola (2007), a busca de um referente textual pré-existente faz parte da dinâmica constitutiva de cada um dos textos com os quais interagimos diariamente, há sempre a necessidade ou o interesse de transformarmos um determinado texto já produzido em outro que atenda às

exigências da nova situação comunicativa, o que frequentemente requer mudança de gênero discursivo.

Nessa atividade, os alunos, considerando as combinações entre fala e escrita, também trabalharam as possibilidades de retextualização, que são apresentadas por Luiz Antônio Marcuschi (2010), conforme Quadro 10.

Quadro 10 - Possibilidades de retextualização

Possibilidades de retextualização					
1. Fala	→	Escrita	(entrevista oral	→	entrevista impressa)
2. Fala	→	Fala	(conferência	→	tradução simultânea)
3. Escrita	→	Fala	(texto escrito	→	exposição oral)
4. Escrita	→	Escrita	(texto escrito	→	resumo escrito)

Fonte: Adaptado de Luiz Antônio Marcuschi (2010, p. 48).

Os alunos foram orientados a pensar em gêneros que costumam retextualizar, citando um gênero discursivo e em qual gênero ele pode ser retextualizado a partir das quatro possibilidades de retextualização apresentadas por Luiz Antônio Marcuschi (2010), conforme pode ser visualizado no Quadro 11.

Quadro 11 - Possibilidades de retextualização apresentadas pelos alunos

Da fala para a escrita	De uma entrevista oral para uma entrevista escrita.
Da fala para a fala	De um capítulo de novela para um resumo oral.
Da escrita para a fala	De um relatório para uma exposição oral.
Da escrita para a escrita	De um livro para um resumo escrito.

Fonte: Resultado da pesquisa.

Após a apresentação do conceito de retextualização e de algumas possibilidades de transformação envolvendo a modalidade oral e escrita, os alunos verificaram as transformações necessárias para a retextualização de uma entrevista oral, *Entrevista com ex-usuário de drogas* (TV RIO PRETO, 2012), para a modalidade escrita.

Faz-se necessário explicitar que essa atividade objetivou a análise de uma retextualização e não de uma transcrição, como explica Luiz Antônio Marcuschi (2010):

Como lidamos com materiais orais e escritos, há uma distinção interessante a ser feita entre a atividade de *retextualização* e a de *transcrição*. Transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados. Seguramente, neste caminho, há uma série de operações e decisões que conduzem a mudanças relevantes que não podem ser ignoradas. Contudo, as mudanças operadas na transcrição devem ser de ordem a não interferir na natureza do discurso produzido do ponto de vista da linguagem e do conteúdo. Já no caso da retextualização, a interferência é maior e há mudanças mais sensíveis, em especial no caso da linguagem. (MARCUSCHI, L., 2010, p. 49).

A transcrição consiste, basicamente, na passagem das palavras pronunciadas para uma formatação escrita, ou seja, há a passagem do sonoro para o gráfico. Já na retextualização da modalidade oral para a escrita, há a introdução de novos elementos, como a pontuação, e a eliminação de outros, como as hesitações.

Para compreender melhor a diferença entre transcrição e retextualização, é pertinente analisar determinados aspectos de distinção entre as modalidades oral e escrita destacados, conforme aponta Luiz Antônio Marcuschi (2010), pela linguista francesa Rey-Debove (1996). Levando em conta quatro parâmetros de análise (forma e substância; conteúdo e expressão), essa teórica identifica quatro níveis de relação entre fala e escrita:

- (1) *nível da substância da expressão*: diz respeito à materialidade linguística e considera a correspondência entre letra e som, podendo entrar também questões idioletais e dialetais (um problema que a sociolinguística poderia esclarecer);
- (2) *nível da forma da expressão*: neste caso consideram-se os signos falados e os signos escritos, situando-se aqui a distinção entre forma do grafema (a grafia usual) e do fonema na realização fonética (a pronúncia) (p. ex.: *menino* e [*mininu*] [...]);
- (3) *nível da forma do conteúdo*: consideram-se aqui as relações entre as unidades significantes (expressões, itens lexicais ou sintagmas) orais e as correspondentes unidades significantes escritas que operam como sinônimas no plano da própria língua tal como dicionarizada, mas de realização diferente na fala e na escrita (p. ex.: “*o que queres comer?*” [na escrita] e “*que que qué comê?*” [na fala]);
- (4) *nível da substância do conteúdo*: em que se dão realizações linguísticas que se equivalem do ponto de vista pragmático, isto é, do uso situacional e contextual específico como, por exemplo, quando numa carta escrita dizemos: “*com os meus cumprimentos, inscrevo-me*”; ao passo que num telefonema diríamos: “*olha, um abraço e um cheiro pra você, tá*”, na variante pernambucana. (MARCUSCHI, L., 2010, p. 50).

Os dois primeiros níveis, atinentes à forma e à substância da expressão, são operacionalizados no processo de transcrição, pois estão relacionados à materialidade linguística. Do ponto de vista da substância e forma do conteúdo, a mudança é mais significativa. No caso da retextualização, interfere-se tanto na forma e substância da expressão como na forma e substância do conteúdo. Pode-se, por exemplo, eliminar algumas formas linguísticas e introduzir outras, substituir ou reordenar outras. “Posteriormente, surgem outras operações que afetam as estruturas discursivas, o léxico, o estilo, a ordenação tópica, a argumentatividade [...]” (MARCUSCHI, L., 2010, p. 55).

Nessa etapa, os alunos refletiram sobre as semelhanças e as diferenças entre uma entrevista oral e uma entrevista escrita. As questões trataram dos recursos que são necessários para retextualizar uma entrevista da modalidade oral para a escrita. Primeiramente, foi exposto o contexto de produção da entrevista oral: exibida pelo Portal *TV Rio Preto*, em que o entrevistado fornece informações sobre o seu contato com as drogas e sua recuperação. Em

seguida, fizemos uma comparação entre as modalidades oral e escrita do gênero. A retextualização para a modalidade escrita teve como objetivo a sua publicação em um jornal popular de circulação diária. Os alunos foram questionados sobre as semelhanças e diferenças entre as duas modalidades – oral e escrita – do gênero entrevista. Objetivou-se uma comparação entre o gênero entrevista oral e o gênero entrevista escrita a fim de verificar algumas transformações estruturais e funcionais no ato da retextualização.

Fui anotando no quadro as observações feitas pelos alunos para que pudessem compreender o processo de retextualização da entrevista oral para a entrevista escrita. Como os estudantes apresentaram dificuldade para apresentar as semelhanças e diferenças entre essas duas modalidades, busquei instigar os alunos por meio de perguntas do tipo: Como se inicia uma entrevista oral? E uma escrita? Como são sinalizadas as falas do entrevistado e do entrevistador na entrevista oral? E na entrevista escrita? No Quadro 12, é apresentada a síntese que os estudantes construíram sobre as semelhanças e diferenças entre essas duas modalidades em relação ao gênero entrevista.

Quadro 12 - Semelhanças e diferenças entre as modalidades oral e escrita do gênero entrevista

ENTREVISTA ORAL E ENTREVISTA ESCRITA	
SEMELHANÇAS	DIFERENÇAS
<ul style="list-style-type: none"> • Tanto na modalidade escrita como na falada, os papéis sociais dos interlocutores são bem definidos: geralmente uma pessoa pergunta e outra responde a indagações sobre sua vida; • nas duas modalidades, há uma apresentação do entrevistado: na escrita, o primeiro parágrafo é destinado a esse papel e na falada, antes de começar a fazer as perguntas, o entrevistador fala um pouco sobre a vida do entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Na modalidade falada, observamos o respeito aos turnos de fala, uma vez que é raro o entrevistador falar junto com o entrevistado, pois, ao fazer a pergunta, ele espera a resposta; • na modalidade falada, além das perguntas e respostas, temos acesso a outros tipos de informações como: gestos, entonação da voz, olhares, rubor da pele, entre outros; • na modalidade escrita, distinguem-se as falas do entrevistador e do entrevistado por meio de recursos gráficos; • na modalidade escrita há eliminações: supressão de marcas interacionais, hesitações; • na modalidade escrita há adequação vocabular: substituição de um termo ou expressão informal para seu equivalente no estilo formal; • na modalidade escrita, há adequação verbal: substituição de um verbo conjugado inadequadamente para sua conjugação formal.

Fonte: Resultado da pesquisa.

Em seguida, foi apresentado aos alunos um trecho de uma entrevista oral, *Urlan, ex-usuário de drogas, jogando futebol Santo Antônio de Jesus – BA* (TVSAJ, 2010) para que eles retextualizassem em entrevista escrita. Para sistematizar as etapas utilizadas para essa retextualização, os alunos foram levados a refletir sobre o processo desenvolvido por eles, registrando as etapas que seguiram até chegar à versão final do texto escrito.

Dessa forma, essa atividade visou a desenvolver nos alunos uma compreensão do processo de retextualização e das operações necessárias para retextualizar um texto da modalidade oral para a modalidade escrita.¹⁶

Na segunda atividade, foi apresentada a proposta de retextualização dos depoimentos e das entrevistas gravados pelos alunos da modalidade oral para a modalidade escrita. Para a realização dessa atividade, foi necessário levar os aprendizes a uma escola próxima que tivesse um laboratório de informática, pois, para dar continuidade ao projeto, era preciso utilizar computadores. Como a escola em que leciono não tem um laboratório de informática e nem computadores disponíveis para os alunos, a única solução era levá-los a uma escola que possuísse esses recursos.

Dessa forma, encaminhei à escola mais próxima, a Escola Estadual Professora Geralda Eugênia da Silva, um ofício, conforme Apêndice H, pedindo à direção dessa escola que disponibilizasse seu laboratório de informática para que os alunos pudessem fazer uso dos computadores disponíveis de modo a dar continuidade ao projeto de letramento que estava sendo desenvolvido. A diretora dessa escola se prontificou imediatamente em colaborar e autorizou o uso da sala de informática.

Para que os estudantes pudessem deslocar-se para outra escola, foi necessário que os pais e/ou responsáveis autorizassem. Dessa forma, os alunos levaram para suas casas um bilhete, conforme Apêndice I, que foi assinado pelos pais e/ou responsáveis, autorizando a ida dos aprendizes à Escola Estadual Professora Geralda Eugênia da Silva no dia combinado com a turma.

¹⁶ As atividades apresentadas, até este momento, foram desenvolvidas durante o segundo bimestre letivo (maio e junho). O projeto estava previsto para terminar na primeira semana de julho, mas, devido às várias mobilizações dos profissionais da Educação da rede municipal como reduções de módulo e paralisações, foi necessário adiar o fim do projeto para final de agosto. No entanto, neste mês fui acometida por uma doença grave e tive que me afastar da sala de aula, pelo período de dois meses, para me recuperar. Assim, o projeto teve que ser interrompido e foi retomado no quarto bimestre letivo.

Antes de os alunos partirem para o processo de retextualização, foi necessário destacar um ponto importante, a compreensão, “pois para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente *compreender* o que foi que esse alguém disse ou quis dizer.” (MARCUSCHI, L., 2010, p. 47). Dessa forma, antes de ocorrer o processo de transformação textual, na passagem de uma modalidade da língua (oral) para outra (escrita), ocorre a atividade de compreensão.

As atividades de retextualização englobam várias operações que favorecem o trabalho com a produção de texto. Dentre elas, ressalta-se um aspecto de imensa importância que é a compreensão do que foi dito ou escrito para que se produza outro texto. Para retextualizar, ou seja, para transpor de uma modalidade para outra ou de um gênero para outro, é preciso, inevitavelmente, que seja entendido o que se disse ou se quis dizer, o que se escreveu e os efeitos de sentido gerados pelo texto escrito. (DELL'ISOLA, 2007, p.14).

A prática de produção escrita orientadas pelo desafio de transformar um texto em outro, mantendo fidelidade às suas informações, é uma atividade bastante produtiva. Dessa forma, para a realização dessa atividade, como ponto de partida, consideraram-se as seguintes variáveis apontadas por Luiz Antônio Marcuschi (2010):

- a) o *propósito* comunicativo ou objetivo da retextualização;
- b) a *relação entre o produtor do texto original e o transformador*;
- c) a *relação tipológica* entre o gênero textual original e o gênero da retextualização;
- d) os *processos de formulação* típicos de cada modalidade.

Quanto ao propósito, os alunos tinham que atentar para o nível de linguagem do texto, passando as falas descontraídas e casuais para uma escrita com estruturação argumentativa mais ordenada por meio da reorganização das sequências, uma vez que, o texto final a ser produzido no projeto (memórias) precisava ter uma organização estrutural mais próxima da linguagem formal, mas deixando transparecer o modo de falar dos depoentes.

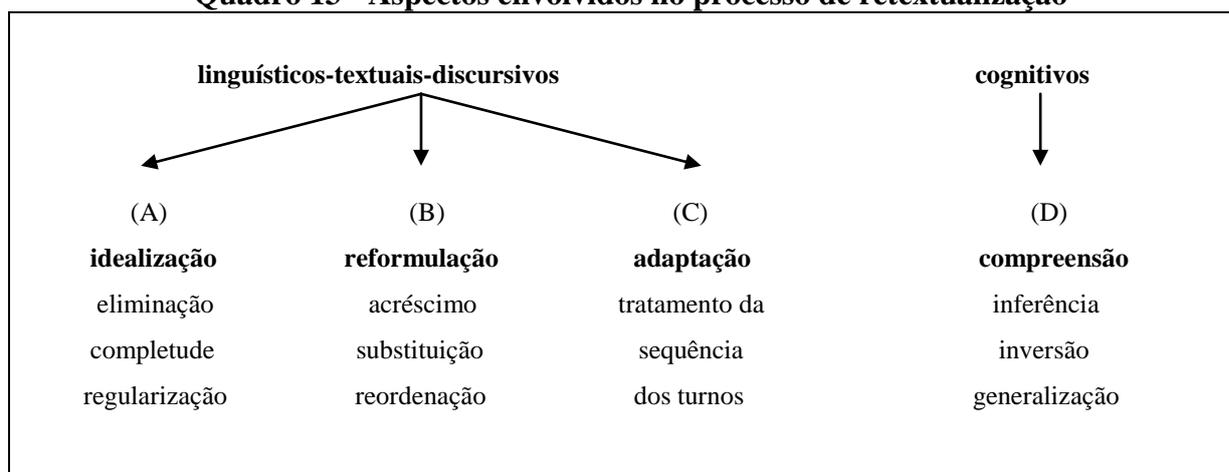
Quanto à relação entre o produtor do texto original e o produtor do novo texto, os alunos estavam retextualizando textos orais planejados por eles para a modalidade escrita. No entanto, no depoimento, as informações foram fornecidas pelo depoente e, a entrevista foi construída de forma interativa, resultando em um texto que traz falas do entrevistador (aluno) e do entrevistado.

No caso da relação tipológica, temos a retextualização de gêneros orais para os mesmos gêneros escritos. Dessa forma, as modificações foram menos drásticas que de um gênero a outro. Já na transformação dos depoimentos e das entrevistas para o gênero memórias, as mudanças foram mais acentuadas, pois o processo envolveu a passagem de dois gêneros distintos para um novo gênero.

Em relação aos processos de formulação, trata-se da questão de produção textual vinculadas a cada modalidade (oral e escrita). Na modalidade oral, por exemplo, a correção é parte integrante do próprio texto oral; na modalidade escrita, o processo de correção não é visível ao receptor da versão final do texto.

Para dar continuidade ao processo de retextualização, os estudantes tiveram que realizar operações linguísticas, textuais e discursivas; e processos relativos à compreensão (cognição), como aponta Luiz Antônio Marcuschi (2010):

Quadro 13 - Aspectos envolvidos no processo de retextualização

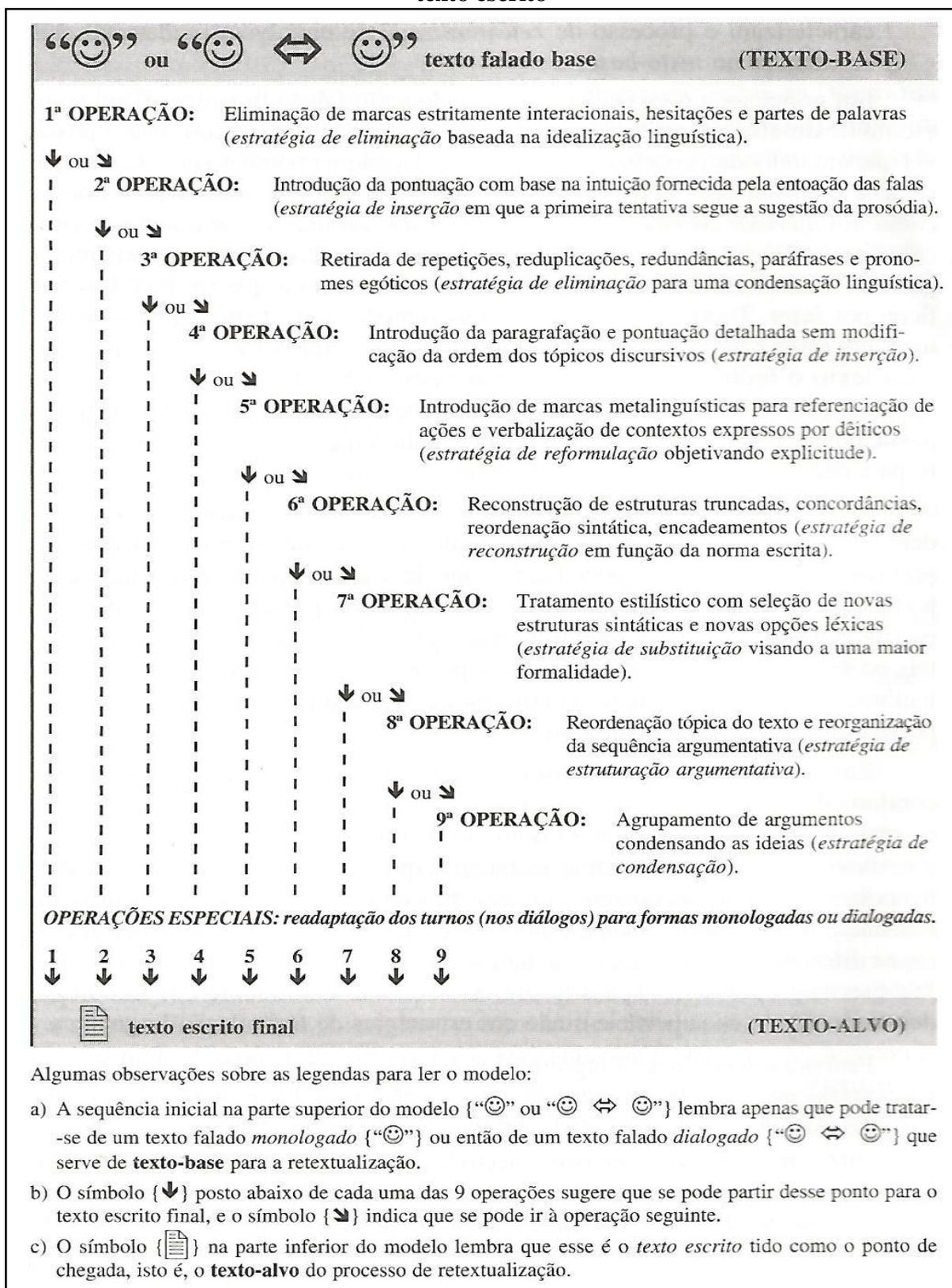


Fonte: Adaptado de Luiz Antônio Marcuschi (2010, p. 69).

Luiz Antônio Marcuschi (2010) divide os aspectos envolvidos no processo de retextualização apontados no Quadro 13 em três subconjuntos diferenciados de operações:

- os blocos A e B se relacionam às operações e processos de natureza linguístico-textual-discursiva, atuando diretamente no código. Para esse bloco, o autor desenha um modelo completo de operações, conforme Figura 1;
- o bloco C diz respeito a operações de citação (tratamento dos turnos);
- o bloco D comporta operações cognitivas e distribui-se ao longo de todas as demais operações.

Figura 1 - Modelo das operações textual-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito



Fonte: Luiz Antônio Marcuschi (2010, p. 75).

Para compreender melhor o processo de retextualização, toma-se como base o modelo construído por Marcuschi (2010), o qual pode ser utilizado no ensino. O esquema proposto na Figura 1, como esclarece o autor, dar conta apenas de explicitar os aspectos textual-discursivos envolvidos nos blocos A (atividades de idealização) e B (atividades de reformulação), os quais se aplicam na transformação da modalidade oral na modalidade escrita.

No modelo proposto por Luiz Antônio Marcuschi (2010), as operações de 1 a 4 se relacionam ao bloco A e se referem às estratégias de eliminação e inserção. As operações de 5 a 9 se fundem em estratégias de substituição, seleção, acréscimo, reordenação e condensação, relacionando-se ao bloco B, ou seja, às atividades de transformação, as quais caracterizam o processo de retextualização.

Optou-se por adaptar as operações de retextualização propostas por Luiz Antônio Marcuschi (2010), pois seu modelo é bastante complexo para alunos do 6º ano do Ensino fundamental II. Assim, foi necessário adequá-lo para que os alunos pudessem compreender o processo e chegar a um resultado satisfatório.

Os educandos retextualizaram os depoimentos e as entrevistas, passando da modalidade oral para a modalidade escrita, a partir das seguintes orientações:

- a) eliminar as marcas interacionais, como as hesitações (*ah...*, *eh...*, *e...e...e...*), marcadores conversacionais (*sim*, *né*, *hã*, *ai*) e palavras não concluídas;
- b) introduzir parágrafos e pontuação com base na entonação das falas;
- c) introduzir dados necessários para identificar pessoas, tempo e lugares;
- d) reordenar as frases, caso seja necessário, para melhorar a compreensão;
- e) compreender os fatos relatados e, caso haja termos desconhecidos, consultar o dicionário;
- f) substituir palavras que julgarem necessárias por outras sinônimas;
- g) trocar os nomes dos envolvidos nos fatos relatados por pseudônimos;

- h) após a primeira escrita, identificar se há no texto repetições de palavras ou expressões muito próximas e avaliar a possibilidade de eliminar essas informações ou substituir por outras;
- i) verificar a adequação da linguagem à situação proposta;
- j) verificar a grafia das palavras.

Como se pode verificar nas orientações, inseriu-se, como uma das operações, a troca do nome dos envolvidos nos fatos relatados por pseudônimos. Era necessário que os alunos soubessem que, por questão de ética, os nomes das pessoas envolvidas nos fatos relatados deveriam ser trocados para que estas não pudessem ser identificadas, já que os textos se baseiam em fatos verídicos. Sendo assim, levei os alunos a refletirem por que era necessário mudar os nomes das pessoas. Diante desse questionamento, fizemos uma discussão sobre ética em caso da escrita de textos a partir de fatos verídicos. Eles entenderam que não seria conveniente expor os nomes das pessoas e que isso poderia trazer problemas, inclusive legais, quando fossem publicar o livro.

No laboratório de informática, os alunos, em duplas ou em trios, ouviram e/ou assistiram aos depoimentos e entrevistas que haviam gravado e retextualizaram-nos para a modalidade escrita. Após terminarem de escrever os textos, pedi-lhes que fizessem uma revisão, verificando se haviam cumprido as orientações propostas para a retextualização. Em seguida, eles escreveram as versões finais¹⁷, que seriam utilizadas na produção das memórias.

Para iniciar a terceira atividade, primeiramente os alunos fizeram uma comparação entre os gêneros depoimento de ex-usuário de drogas, entrevista oral com depoente, familiar ou amigo do depoente e o gênero que seria produzido (memórias) a fim de verificarem algumas transformações estruturais e funcionais que seriam necessárias para realizarem a retextualização final. Para tanto, os estudantes completaram um quadro comparativo entre esses três gêneros, levando em consideração os seguintes aspectos: propósito comunicativo, público-alvo, tema (assunto), organização (estrutura), suporte, variação de linguagem, tipo de discurso predominante, modalidade da língua, tipo de narrador e tempo verbal predominante. Os alunos perceberam, como pode ser visualizado no Quadro 14, semelhanças e diferenças entre os três gêneros que foram discutidas em sala de aula para compreenderem quais

¹⁷ As versões finais das retextualizações dos depoimentos de ex-usuários de drogas (Anexo B) e das entrevistas orais (Anexo C) para a modalidade escrita encontram-se disponíveis no *CD* que acompanha este trabalho.

adaptações precisariam realizar durante o processo de retextualização dos depoimentos e das entrevistas para o gênero memórias.

Quadro14 - Aspectos dos gêneros depoimento, entrevista oral e memórias

	DEPOIMENTO DE EX-USUÁRIO DE DROGAS	ENTREVISTA ORAL COM DEPOENTE, FAMILIAR OU AMIGO DO DEPOENTE	MEMÓRIAS DO DEPOENTE
PROPÓSITO COMUNICATIVO	Conscientizar as pessoas sobre os perigos das drogas por meio de relato de fatos ocorridos com o depoente.	Obter mais informações sobre a vida do depoente.	Partilhar vivências e registrar fatos ocorridos no passado com o depoente como forma de conscientizar a comunidade escolar sobre o perigo das drogas.
PÚBLICO-ALVO	Adolescentes, jovens e adultos interessados no assunto.	Adolescentes, jovens e adultos interessados no assunto.	Pessoas que gostam de ler histórias baseadas em fatos reais.
TEMA (ASSUNTO)	O uso de drogas pelo depoente e suas consequências.	O uso de drogas pelo depoente e suas consequências.	O uso de drogas pelo depoente e suas consequências.
ORGANIZAÇÃO (ESTRUTURA)	Apresentação; relato dos principais fatos, das consequências e da forma como se recuperou; opinião sobre os fatos relatados.	Apresentação; perguntas e respostas; agradecimento.	Situação inicial, complicação, ações (para o clímax), resolução, situação final, avaliação.
SUPORTE	Televisão, rádio, internet.	Televisão, rádio, internet.	Livro.
VARIAÇÃO DE LINGUAGEM	Formal ou informal, depende do depoente.	Formal ou informal, depende do entrevistado.	Formal, mas deixando transparecer o modo de falar do depoente e o grau de intimidade que se quer estabelecer entre narrador e seus interlocutores.
TIPO DE DISCURSO PREDOMINANTE	Relato.	Interativo.	Narração.
MODALIDADE DA LÍNGUA	Oral.	Oral.	Escrita.
TIPO DE NARRADOR	Personagem.	-----	Personagem.
TEMPO VERBAL PREDOMINANTE	Pretérito.	Pretérito.	Pretérito.

Fonte: Resultado da pesquisa.

Ao preencherem o quadro, os alunos puderam fazer uma síntese das características principais de cada gênero e compreender o que precisaria ser adequado para se chegar à produção das memórias por meio da retextualização dos outros dois gêneros.

Em seguida, foi apresentada a situação de comunicação para a escrita do gênero memórias, na qual se definiu o contexto de produção: interlocutores envolvidos, objetivo da interação (propósito), tempo e espaço de produção.

Antunes (2004) destaca que a escrita compreende as seguintes etapas: planejamento, operação e revisão. Para executar eficazmente essas etapas, o escritor precisa tomar uma série de decisões. Assim, buscou-se trabalhar primeiramente com o planejamento do texto que seria produzido.

À primeira etapa, a *etapa do planejamento*, corresponde todo o cuidado de quem vai escrever para:

- a) delimitar o tema de seu texto e aquilo que lhe dará unidade;
- b) eleger objetivos;
- c) escolher o gênero;
- d) delimitar os critérios de ordenação das ideias;
- e) prever as condições de seus leitores e a forma linguística (mais formal ou menos formal) que seu texto deve assumir. (ANTUNES, 2004, p. 54-55).

Discutimos também sobre escolhas importantes para a construção do texto, como: tipo de linguagem (formal/informal), papel social do produtor do texto, pessoas do discurso (primeira/terceira pessoa), foco narrativo (narrador personagem/observador) e modo de organização do texto.

A partir do que preconiza Antunes (2004), a etapa do planejamento pode ser considerada como a delimitação de escolhas linguísticas, de estratégias, de informações relevantes, além de oferecer maior segurança quanto à organização do texto. Trata-se de uma etapa de suma importância, considerada imprescindível no ensino de produção textual.

Após fazerem o planejamento, os alunos passaram para a segunda etapa, denominada por Antunes (2004) de operação, que se refere à escrita do texto. Eles tinham, portanto, que colocar no papel o que foi planejado.

É quando aquele que escreve toma as decisões de ordem lexical (a escolha de palavras) e de ordem sintático-semântica (a escolha das estruturas das frases), em conformidade com o que foi anteriormente planejado e, evidentemente, em conformidade ainda, com as condições concretas da situação de comunicação. Sempre atento, sempre em estado de *reflexão*, para garantir sentido, coerência, relevância. (ANTUNES, 2004, p. 55).

Para realizar essa etapa, os alunos tinham como textos-base os depoimentos e as entrevistas gravados por eles e posteriormente retextualizados para a modalidade escrita, que serviram de “matéria-prima” para a produção do texto de memórias. Os estudantes precisaram ter clareza de quem seria o leitor ao qual se dirigia o texto, do que ele precisava saber a respeito dos fatos, dos lugares, das personagens. Esses apontamentos conceituais colaboraram para não se privilegiar apenas a textualização no texto escrito. Dessa forma, os alunos puderam valorizar as marcas linguísticas, textuais e discursivas por meio do uso social da escrita.

Nessa atividade, portanto, ocorreu o trabalho de retextualização dos depoimentos e das entrevistas para o gênero memórias, em que os alunos escreveram seus textos em duplas ou em trios, com base nas atividades realizadas e nas reflexões sobre as principais características do gênero memórias.

Durante a atividade de produção das memórias, os alunos assumiram, ao retextualizarem o discurso do outro, o papel social de ex-usuário de drogas, o qual é o personagem principal do texto; e tiveram que considerar o contexto de produção: escrever um texto de memórias para ser publicado em um livro que tem como objetivo conscientizar a comunidade escolar sobre os perigos das drogas.

Essa relação dialógica é o encontro de uma complexa *inter-relação de texto* (objeto de estudo e reflexão) e de *contexto* (dimensões que produzem sentidos, sempre de ordem ideológica); é o encontro de *três textos* (os que estavam prontos: o depoimento e a entrevista) e o que ficaria pronto (retextualizado pelos alunos-autores: as memórias).

As palavras enunciadas pelos alunos-autores retratam as experiências vividas e lembradas com toda sua singularidade pelos depoentes e pelos entrevistados. Vale constar que alunos, depoentes e entrevistados são sujeitos que vivem na mesma comunidade, o que lhes possibilita um elo de aproximação por afinidades. Os alunos-autores compreendem o discurso do depoente e do entrevistado quando constroem identidades de sentidos de acordo com seu mundo cultural. Dessa forma, o resultado do depoimento e da entrevista está registrado tanto em papel quanto na *memória* dos alunos-autores, que tiveram o discurso do outro como “matéria-prima” para a elaboração do seu texto na forma de memórias.

O depoimento e a entrevista são gêneros da modalidade oral da língua, e, se foram gravados, certamente apresentam várias marcas da oralidade. Os escritores das memórias estavam cientes disso e seu trabalho foi transformar aqueles textos orais em texto escrito. Além disso,

precisaram atentar para algumas características específicas do gênero memórias que deviam ser atendidas. Os alunos-autores, por exemplo, assumiram a voz do depoente, ou seja, o texto foi escrito em primeira pessoa. Não se trata de um simples relato do que ouviram no depoimento e na entrevista e sim de uma reinterpretação, de uma recriação da realidade, que resulta em um texto narrativo em sua maior parte.

Ademais, em nenhum momento, pode-se perder de vista que há um leitor curioso para conhecer a vida do depoente, de modo que o texto deveria ser escrito com criatividade, de tal maneira que esse leitor se sentisse envolvido pela história. Enfim, cabia aos escritores das memórias posicionarem-se como pesquisadores que buscam recuperar as memórias do depoente.

Os alunos se posicionaram como autores, desenvolvendo uma escrita em primeira pessoa, imprimindo suas impressões sobre o que escutaram e conseguiram registrar. Nesse sentido, para a atividade de escrita, buscaram, em seus registros orais e escritos, os fatos que lhe foram relatados pelo depoente e pelo entrevistado, o que possibilitou um exercício de cidadania e respeito aos membros da comunidade. Dessa forma, as atividades em torno dos depoimentos, das entrevistas e das memórias oportunizaram espaços de reflexão na vida dos alunos.

Essa tarefa encerrou-se com a terceira etapa, a revisão e a reescrita do texto por cada dupla ou trio.

À terceira etapa, a *etapa da revisão e da reescrita*, corresponde o momento de análise do que foi escrito, para aquele que escreve confirmar se os objetivos foram cumpridos, se conseguiu a concentração temática desejada, se há coerência e clareza no desenvolvimento das ideias, se há fidelidade às normas da sintaxe e da semântica - conforme preveem as regras de estrutura da língua - se respeitou, enfim, aspectos da superfície do texto, como a ortografia, a pontuação e a divisão do texto em parágrafos. (ANTUNES, 2004, p. 55-56).

Após a primeira escrita, os alunos trocaram os textos entre si, para que pudessem ler o texto produzido pelos colegas e avaliar qualitativamente. Para avaliar os textos dos colegas, os alunos buscaram responder aos critérios de avaliação, conforme Quadro 15. Depois da avaliação do texto pelos colegas, os alunos reescreveram seus textos, atentando para os aspectos que precisavam melhorar.

Após esse primeiro processo de revisão e reescrita, os alunos entregaram-me os textos para que pudesse avaliá-los e corrigi-los de modo a permitir que, a partir de minhas observações e orientações, realizassem a segunda reescrita.¹⁸

Quadro 15 - Avaliação do texto produzido pelos colegas

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	SIM	NÃO
A escolha do título está adequada?		
A linguagem é de fácil entendimento?		
Os fatos foram narrados com clareza?		
O texto consegue envolver o leitor? Ele desperta interesse e prende a atenção?		
O narrador usa a primeira pessoa para narrar os fatos?		
Os verbos do pretérito perfeito e imperfeito foram usados corretamente?		
Há indicações e descrições de lugares em que se desenvolveram os fatos?		
Há marcações de tempo em que se desenvolveram os fatos?		
Foram apresentadas impressões e sentimentos a respeito dos fatos?		
Pode-se perceber a opinião do narrador sobre os fatos?		
Há no texto trechos com marcas da linguagem oral informal (“né”, “daí”, “aí” etc), que devem ser substituídos por expressões mais adequadas ao gênero? Indiquem no texto.		
Há alguma palavra que não esteja escrita corretamente? Indiquem no texto.		
Há alguma pontuação que não esteja correta? Indiquem no texto.		

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos de Clara, Altenfelder e Almeida (2016, p. 147).

Para orientar a segunda reescrita, restringi o trabalho de correção de erros ortográficos (maiúscula, minúscula, acentuação, grafia), lexicais (impropriedade vocabular), de concordância (verbal e nominal) e de coesão por conexão (utilização de conectores) ao que Ruiz (2010) denomina *correções indicativas* para que os próprios alunos pensassem na forma mais adequada de reescrever. Esse tipo de correção foi utilizado para indicar os problemas mais superficiais de produção. Marquei, por meio de alguma sinalização, o problema de produção detectado, ou seja, indiquei para os alunos o local das alterações a serem feitas por eles mesmos. Procurei sublinhar, circundar ou delimitar por colchetes unidades linguísticas de curta extensão que apresentavam erros ou eram pouco claras.

Para auxiliar na organização da paragrafação, pontuação do texto, coesão referencial (repetição de palavras ou expressões) e coerência interna (foco narrativo), utilizei a *correção classificatória*, em que, conforme Ruiz (2010), se identificam os erros através de uma classificação por meio do uso de um conjunto de símbolos metalinguísticos (letras, abreviações

¹⁸ As memórias produzidas pelos alunos (segunda versão) e as correções estão disponíveis no Anexo D do CD que acompanha este trabalho.

etc.). Esse tipo de correção foi feito no próprio corpo do texto para classificar o tipo de problema encontrado. Para que os alunos compreendessem os símbolos, eles receberam um quadro que busca estabelecer uma convenção a cerca do próprio código em uso por meio de um conhecimento metalinguístico compartilhado entre professora e alunos. O Quadro 16 dispõe os códigos metalinguísticos que permitiram falar da própria linguagem e eram conhecidos dos alunos, que manipularam esse código, no momento da revisão, de forma a compreenderem a intervenção feita por mim.

Quadro 16 - Símbolos utilizados na correção de produção de texto

SÍMBOLO	SIGNIFICADO
X	Pontuação
/	Paragrafação
R	Repetição
FN	Foco narrativo

Fonte: Elaborado pela autora.

Nas *correções indicativas e classificatórias*, os aspectos focalizados foram de natureza *pontual* ou *local* (referente a partes do texto, a frases ou a sequências de frases dentro do texto), não atingindo o nível global dos textos (que diz respeito à coerência temática). Trata-se de problemas que se resolvem no nível da superfície, por meio de operações de revisão muito simples (seja de adição, supressão, deslocamento ou substituição de elementos). Esses problemas permitem-se sinalizar no corpo do texto, uma vez que são explicitamente revelados por meio de marcas linguísticas formais na superfície do texto. As indicações que se fizeram no corpo dos textos, a fim de reforçar a sinalização dos símbolos, são pistas mais precisas fornecidas por mim de como os alunos poderiam proceder à revisão.

Para ajudar os estudantes a organizarem o nível global dos textos (coerência temática), atendendo ao gênero memórias, foram feitas, por escrito, algumas orientações. Ruiz (2010) denomina essa prática de *correção textual-interativa* e considera que ela incentiva o trabalho de *refacção* pelo aluno, reforçando positivamente a revisão realizada. Essa intervenção ocorreu em forma de “bilhetes” escritos em sequência ao texto dos alunos, oportunizando a interlocução entre professora, como leitora dos textos, e alunos-autores, indo além das formas tradicionais de intervenção. Como afirmam Guedes e Souza (2007),

[...] é preciso que o professor seja professor e examine esses textos para orientar minuciosamente as reescritas que vão qualificá-los. Orientar a reescrita não é apenas adequar o conteúdo às verdades estabelecidas da ciência nem a forma do texto ao modo consagrado de escrever [...], é principalmente levar o autor a repensar a pertinência dos dados com que está lidando [...] perguntar-se para que vai servir o que está escrevendo. (GUEDES; SOUZA, 2007, p. 149).

Após analisar os textos, expus aos alunos alguns problemas que poderiam ser melhorados na segunda reescrita. Nos “bilhetes”, primeiramente, busquei focalizar as qualidades dos textos para que percebessem o que estava bom. “Nas atividades de reescrita, não se pode deixar de apontar os pontos positivos do texto, o que permite aos alunos observarem os conhecimentos (muitos deles sofisticados) que já têm sobre a língua.” (CAVALCANTI, 2010, p. 184). Assim, no processo de correção pelo professor, é importante apontar as qualidades do texto para que os aprendizes sintam-se estimulados a realizar as práticas de revisão e reescrita dos textos produzidos por eles.

As *correções textual-iterativas* demandaram uma leitura cuidadosa e alterações mais profundas nos textos. Os problemas de coerência foram apontados quando as escolhas formais dos produtores implicaram em problemas de interpretação, ou seja, poderiam dificultar o processamento do texto pelo leitor. Os “bilhetes” também versaram acerca das correções feitas no corpo dos textos por meio de indicação ou classificação.

Os “bilhetes” que focalizaram casos de problemas tipicamente locais, como acentuação ou ortografia, só ocorreram em casos de grande reincidência de tais problemas e foram utilizados com o intuito resolutivo em face da previsível dificuldade dos alunos em proceder à revisão. As correções que tematizaram aspectos linguísticos formais fizeram sentido em contextos bem particulares, onde tais aspectos chamaram a atenção pela recorrência ao longo do texto. As indicações e os códigos de correção são limitados em termos de significação, o que pode dificultar a compreensão pelos alunos. Para facilitar a interpretação dessas correções, recorri aos “bilhetes” como forma de explicar essas intervenções.

Como se pode perceber, a *correção textual-iterativa* é um recurso de intervenção escrita em que o professor tematiza a tarefa de revisão (pelo aluno) e/ou a sua própria tarefa de correção (como professor). Ao tematizar a revisão, cobrei um trabalho não realizado e também parabeneizei os alunos pelo que já haviam produzido; e, ao tematizar a correção, busquei justificá-la ou esclarecê-la, explicitando problemas que extrapolam o nível microestrutural.

As *correções textual-iterativas* voltaram-se para a relação entre a forma da expressão e seu sentido. Essas correções buscaram incentivar o trabalho de reescrita pelos alunos, reforçando positivamente o trabalho realizado, e também estabeleceram um diálogo entre o professor-leitor-revisor e os alunos-autores. “É, pois, a marca por excelência do diálogo - altamente

produtivo - entre esses sujeitos que tomam o texto e o trabalho com o texto por objeto de discurso.” (RUIZ, 2010, p. 50).

Desse modo, pode-se considerar que a reescrita faz parte do processo de produção de texto e pretende auxiliar os alunos-autores a buscar autonomia, levando-os a reconhecerem-se como sujeitos protagonistas de seus textos através da análise, identificação dos aspectos questionados, resolução de problemas, observação e socialização dos resultados.

A segunda reescrita realizada pelos alunos, a partir das sugestões de revisão e correção apontadas nos textos de maneira indicativa e classificatória e por meio dos “bilhetes”, mostrou-se muito produtiva. Eles sentiram-se motivados a realizar mais uma reescrita ao perceberem que seus textos poderiam ser melhorados a partir das sugestões apontadas principalmente pela *correção textual-iterativa*. Em retorno a esse tipo de correção, os alunos realizaram uma retomada global de todo o texto, com adições de informações bastante qualitativas, já que buscaram responder satisfatoriamente às observações que compuseram os “bilhetes”. Os textos foram praticamente refeitos, ficaram muito mais ricos em informações e ganharam uma força expressiva considerável.

Os estudantes avançaram nas alterações que promoveram na segunda reescrita de suas produções ao retomarem seu discurso original pelo uso de formas alternativas, superando, assim, as expectativas por mim pretendidas. Mais que alterar a forma de dizer, eles acabaram alterando o próprio dizer de seus textos em virtude da interação com o provável leitor de seus textos. Ao tentarem responder às *correções textual-iterativas*, eles foram levados a reelaborar as informações, a explicitar fatos, deixando os textos com menos lacunas, mais explícitos, mais compreensíveis.

Os alunos incorporaram as sugestões feitas nos “bilhetes” na segunda reescrita e demonstraram ter um novo rumo para suas memórias. Por meio das intervenções feitas em seus textos, esforçaram-se para corrigir os próprios erros. Eles refletiram sobre o texto, concentrando-se nos seus erros ou na natureza linguística desses erros, o que lhes pode permitir que evitem a repetição dos mesmos numa próxima produção.

Ao receberem os textos com as minhas considerações, a tarefa de revisar efetivamente o texto passou a ser dos alunos, os quais tiveram que ler o texto para encontrar seus possíveis problemas, analisar a natureza linguística de tais problemas e proceder ao processo de reescrita. Durante o processo de revisão, “a reescritura é o momento da produção de um texto

em que paralelamente também se produz leitura”. (MENEGOLO, E.; MENEGOLO, L., 2005, p. 77). Portanto, a reescrita faz parte do processo contínuo de leitura/escrita em que os alunos se percebem como leitores de si mesmos.

As reescritas dos textos, por meio das considerações das minhas intervenções, levaram os alunos a conscientizarem-se da multiplicidade de formas linguísticas que a língua oferece, desenvolvendo estratégias de autocorreção que lhes garantirão um melhor desempenho em outras produções, e a perceberem que os textos produzidos por eles são passíveis de alterações.

Em relação às *correções indicativas* e às *correções classificatórias*, muitas vezes, foi necessário explicar aos alunos o que precisava ser corrigido, pois muitos não encontraram uma solução para o problema. Diante de uma indicação ou de um símbolo metalinguístico, os alunos apresentaram dificuldades na execução da tarefa de reescrita devido à hesitação em efetuar a correção. Muitas vezes, a tarefa de corrigir os próprios erros se mostrou difícil quando estes foram meramente indicados ou codificados. Esses tipos de correções exigiram dos alunos atenção às indicações e à significação dos códigos, releitura da própria produção para identificar o tipo de problema e encontrar uma solução, apresentando-a por escrito.

As *correções textual-interativas* exigiram dos alunos uma solução mais trabalhosa e eles se dispuseram a enfrentar o desafio e reescrever os textos, levando em consideração as intervenções solicitadas nos “bilhetes”. Esse tipo de correção demonstrou um maior envolvimento dos alunos com aspectos mais profundos do próprio discurso. A correção centrada na perspectiva *textual-interativa* ampliou o universo de percepção de problemas de produção textual, alargando o universo de conhecimentos linguísticos dos alunos, o que permitiu uma escrita mais elaborada.

Procurei efetuar as correções de modo a considerar os alunos como autores, sendo responsáveis pelo que diziam em seus textos. O processo de produção de texto foi desenvolvido de maneira interativa, de modo que atuei como uma verdadeira interlocutora, participando dialogicamente do espaço de linguagem em que os alunos estavam atuando.

A partir das correções *indicativas*, *classificatórias* e *textual-interativas*, os estudantes foram solicitados a fazerem uma releitura de suas produções e nem sempre efetuaram as alterações solicitadas ao reescreverem os textos, pois estavam, de fato, realizando a revisão dos seus textos, corrigindo e incorporando o que achavam que fosse relevante. Eles refletiram sobre os

textos a partir de um elemento fundamental: a linguagem. Por meio dessas correções, “[...] duas são as linguagens em pauta: a linguagem do próprio texto (a redação escrita pelo aluno) e uma outra, a linguagem acerca do texto, isto é, a linguagem da intervenção (a correção da redação pelo professor).” (RUIZ, 2010, p. 78).

Nessa perspectiva, pode-se perceber o caráter *dialógico* (BAKHTIN, 2003) dessas correções, uma vez que as intervenções feitas por mim pressupuseram uma interpretação pelos alunos, apontando para a participação efetiva destes na construção das alterações realizadas na reescrita. Pode-se presumir que “[...] o professor dá voz ao aluno. A voz do aluno/outro mostra-se, entrevê-se no próprio texto interventivo, revelando a perspectiva dialógica do discurso de correção. Nesse sentido, seu texto é, pois, *dialógico*.” (RUIZ, 2010, p. 80). Essa atuação dialógica permitiu que os alunos percebessem a natureza inconclusiva dos seus textos e a revisão possibilitou que realizassem um trabalho de reflexão sobre o próprio dizer.

As intervenções, portanto, proporcionaram aos alunos uma participação ativa através do trabalho de releitura e reescrita, etapas fundamentais no processo de produção de texto. As revisões feitas pelos alunos a partir das minhas intervenções revelaram tentativas de reverem seus discursos, assumindo-se como autores. A segunda reescrita exigiu um grande trabalho por parte dos alunos. Percebi que estavam se dedicando ao máximo, pois o incentivo de publicar um livro os encorajava a continuarem. Concordo com Passarelli (2012) quando afirma que “para a produção de um texto adequado, é relevante ter em mente que isso é possível em decorrência de um trabalho extenso e árduo para o qual muito empenho e dedicação são requeridos.” (PASSARELLI, 2012, p. 150).

Após a primeira escrita e duas etapas de reescrita, os avanços me pareceram significativos, já que os estudantes foram capazes de selecionar informações para produzir um texto utilizando a técnica da retextualização e realizando as transformações necessárias de acordo com as especificações do gênero, do suporte, do propósito comunicativo e do público-alvo.¹⁹

Depois da escrita da terceira versão dos textos, era necessário digitá-los para proceder ao processo de edição e publicação. Como a escola não possui computador disponível para os alunos, estes explicaram que poderiam digitar os textos em casa ou em uma *lan house* e trazê-los gravados em um *CD* ou *pen drive*. Considerei muito positiva a atitude dos alunos para solucionar o problema e percebi que estavam muito entusiasmados com a possibilidade de

¹⁹ As memórias produzidas pelos alunos (terceira versão) estão disponíveis no Anexo E do *CD* que acompanha este trabalho.

seus textos serem publicados em um livro. Assim, ficou definido que um aluno de cada grupo ficaria responsável por levar o texto para casa e trazê-lo digitado na próxima aula.

Após receber os textos digitados pelos alunos, considerei que alguns trechos ainda permaneciam confusos para o entendimento do leitor. Ao ler as memórias, me deparei com lacunas de várias ordens. Fui buscar no contexto (universo externo ao texto) e no cotexto (universo interno ao texto) a informações que me permitiram seguir as pistas para compreender os textos. Entretanto, busquei não assumir o papel de corretor que social e institucionalmente é atribuído a mim enquanto professora de Língua Portuguesa. Nesse papel, “[...] o professor muitas vezes tenta, por meio da correção, exigir do aluno produtor uma postura de transparência total, solicitando que este resolva todas as opacidades do texto - o que [...] é praticamente impossível, não só para o aluno, como para qualquer produtor de textos.” (RUIZ, 2010, p. 23). Assim, busquei ler as memórias como um leitor ativo que constrói os sentidos dos textos por meio das pistas deixadas pelos autores, completando as informações faltantes nos textos através do contexto e do cotexto.

Os textos também apresentavam alguns problemas ortográficos e de pontuação. É importante salientar que, apesar de apresentarem alguns desvios em relação à norma culta da língua, a leitura das memórias foi realizada sem grandes dificuldades. Contudo, era necessário que os alunos percebessem esses problemas para que fossem capazes de evitá-los em futuras produções de texto.

Para auxiliar os alunos na escrita da versão final dos textos, exibi as memórias produzidas por eles em *data-show*. Assim, puderam realizar uma revisão e reescrita coletiva, em que discutiram os textos produzidos pela turma e apontaram as alterações necessárias.

Nessa etapa de reescrita final, optei por uma correção *resolutiva*, que, segundo Ruiz (2010), consiste em corrigir os erros por meio da reescrita de palavras, frases ou períodos. As estratégias de correções *resolutivas* ocorreram por meio de substituição, adição, supressão e deslocamento. Esse tipo de intervenção mostrou-se um recurso de grande importância para levar os alunos a uma análise linguística profícua.

Os erros não foram eliminados pela solução que refletisse a minha opinião. Procurei dar autonomia aos alunos para que apontassem os erros e juntos construíssem a solução mais adequada para os problemas encontrados. Essa correção se configurou como uma tentativa de

os alunos assumirem a reformulação dos textos produzidos pela turma, em um trabalho de reflexão e reestruturação coletiva das memórias.

O primeiro aspecto analisado na revisão coletiva referiu-se à ortografia.

Trata-se de uma etapa necessária e presente em práticas de escrita que ocorrem no dia a dia. Realizá-la não é o mesmo que riscar e contar os “erros”, substituindo-o pelas formas corretas, mas fazer uma adaptação do texto às normas vigentes da escrita. Nessa etapa, é importante que o professor discuta com os alunos o que leva o autor da redação a escrever as palavras da forma que escreveu, procurando entender as razões dos “erros”. A discussão permite mostrar que se trata de ocorrências naturais no processo de aquisição de escrita e não, como a escola costuma considerar, fruto de alguma deficiência mental. (CAVALCANTI, 2010, p. 176).

Na análise dos aspectos ortográficos, os alunos puderam construir conhecimento sobre algumas normas vigentes da ortografia. Expliquei aos alunos que, geralmente, quando o revisor de texto do *Word* sublinha uma palavra de vermelho, ocorreu um desvio ortográfico. Dessa forma, eles mesmos conseguiram visualizar e indicar nos textos as inadequações ortográficas, corrigindo-as prontamente sem uso do dicionário ou de qualquer outro recurso, pois a visualização das palavras em destaque permitiu que os alunos rapidamente localizassem os desvios ortográficos e sugerissem a forma correta de escrita.

Pude identificar desvios causados também pela falta de pontuação, muitas vezes comprometendo o sentido dos textos dos alunos. Dessa forma, após a revisão ortográfica, os estudantes passaram à revisão da pontuação, indicando quais seriam as pontuações mais adequadas. Eles confundiam principalmente onde se colocam ponto final e vírgulas. Então, de forma sucinta, expliquei - ainda que ciente das limitações desta explicação - que uma das maneiras de saberem quando se usa ponto final é perceber o limite onde termina um assunto e começa outro, o que parece tê-los ajudado. Quanto às vírgulas, fiz diferentes explicações de acordo com o que aparecia nos textos, ressaltando principalmente as regras de uso da vírgula que foram estudadas durante a realização do projeto.

Em seguida, os estudantes analisaram aspectos relacionados às informações dos textos. Para realizarem essa etapa da revisão final, à medida que liam os textos, davam opiniões sobre as informações que precisavam ser explicitadas, as quais foram acrescentadas às memórias. Disse-lhes que seria necessário que o leitor tivesse acesso a mais informações para que pudessem atribuir sentido aos fatos que estavam sendo relatados. Desse modo, os alunos foram levados a atentar à falta de informação que alguns textos apresentavam. Em certos momentos, os autores dos textos explicaram o que pensaram durante o momento de escrita,

mas que não conseguiram deixar esse pensamento claro no texto. Por meio de suas explicações, novas informações foram incorporadas aos textos.

Nas correções feitas de maneira *resolutiva*, os estudantes acrescentaram, retiraram e alteram acentos gráficos, vírgulas e pontos; reescreveram palavras com ortografia incorreta; reestruturaram períodos; e acrescentaram informações. Dessa forma, essa revisão coletiva serviu para finalizar a escrita dos textos, possibilitando sua edição, que foi realizada na sétima tarefa.

4.4.7 A sétima tarefa - Edição dos textos e perigrafia do livro

Nessa tarefa, objetivou-se que os alunos editassem os textos de memórias para a publicação e que elaborassem os textos perigráficos do livro.

Para enriquecer as memórias, cada grupo ilustrou seu texto. Para isso, os estudantes seguiram as seguintes etapas: leitura do texto; seleção de duas partes que consideraram interessantes; ilustração de cada uma dessas partes em uma folha de papel branca; *escaneamento* e inserção das ilustrações próximas às partes correspondentes do texto.

Após os alunos ilustrarem os textos, pedi autorização da direção para usarmos a impressora e o computador da secretaria da escola para *escanearmos* e inserirmos as ilustrações nos textos. Depois, cada dupla ou trio editou o seu texto de forma que todas as memórias ficaram com o mesmo formato. Assim, cada grupo me acompanhou à secretaria e pudemos fazer a edição das memórias de maneira satisfatória.

Após a edição dos textos, os alunos foram orientados a produzirem a perigrafia do livro. Para compreenderem quais são as partes perigráficas de um livro, distribuí livros de coletâneas de contos para que os manuseassem e analisassem cada parte constante nos exemplares. Pedi aos alunos que me dissessem o que observavam entre os livros em relação às partes perigráficas. Eles verificaram que algumas partes eram comuns como capa, quarta capa, sumário, folha de rosto, ficha catalográfica, biografia do(s) autor(es). Em alguns livros, perceberam que havia apresentação, dedicatória, agradecimentos e orelhas. Após a identificação das partes perigráficas, pedi aos alunos que explicassem a função de cada uma delas.

Em seguida, perguntei aos alunos que partes perigráficas eles consideravam importantes para a confecção do livro que estavam produzindo. Um dos alunos propôs que fizéssemos todas as partes, pois, assim, o livro ficaria completo e poderia atrair mais leitores. Os outros alunos

concordaram com a proposta do colega. No entanto, expliquei-lhes que a produção das orelhas poderia acarretar um valor mais elevado para a produção do livro. Em vista disso, os alunos acharam melhor incluir as informações que ficariam nas orelhas dentro do próprio livro para não aumentar o custo da produção do mesmo.

Antes de começar a produção das partes perigráficas, solicitei aos alunos que sugerissem títulos interessantes para o livro, sabendo que o título precisava instigar o leitor a ter curiosidade e vontade de ler o livro. Um aluno sugeriu que o título fosse o nome do projeto, ou seja, *Combate ao uso de drogas*. Os alunos concordaram, mas expliquei-lhes que seria interessante pensar em um título que remetesse ao conteúdo das memórias que iriam compor o livro. Um aluno então sugeriu que o título fosse *Dando a volta por cima*, pois se lembrou de umas das memórias que foi lida em sala de aula, cujo título era *Volta por cima*, em que o narrador passa por um problema pessoal muito difícil e consegue reconstruir a sua vida. Esse aluno disse que, em todas as memórias, os narradores têm problemas com as drogas, mas conseguem superar o vício e dar a volta por cima. Os estudantes concordaram com o título, mas outro colega sugeriu que fossem acrescentadas mais informações ao título que remetessem o leitor à questão das drogas. Então um terceiro aluno sugeriu o título *Todos contra as drogas*. A partir dessas sugestões, o título do livro passou a ser *Dando a volta por cima: todos contra as drogas*.

Após a escolha do título, dividi os alunos em quatro grupos, delegando para cada grupo a produção de algumas partes da perigrafia do livro, que foram distribuídas da seguinte forma:

- a) grupo 1: capa e folha de rosto;
- b) grupo 2: ficha catalográfica e dedicatória;
- c) grupo 3: agradecimentos e apresentação;
- d) grupo 4: quarta-capa (sinopse).

O primeiro grupo, responsável pela capa e folha de rosto, foi orientado a fazer de maneira bem criativa a capa, colocando o título na parte superior; no meio, uma ilustração que representasse o tema do livro; abaixo da ilustração, uma denominação para os autores do livro; e, por fim, o ano de publicação. Em relação à folha de rosto, pedi-lhes que colocassem os dados constantes na capa, exceto a ilustração, que consta geralmente apenas na capa do livro.

Para a produção da ficha catalográfica, expliquei aos alunos do segundo grupo que deveriam consultar as fichas catalográficas dos livros de contos utilizados em sala de aula para o estudo da perigrafia. A partir dos dados constantes nas fichas analisadas pelos alunos, pedi-lhes que produzissem a ficha catalográfica do livro, consultando os dados da capa do livro produzido pelo primeiro grupo e considerando que a editora seria a própria escola, já que se tratava de uma produção independente. Para a produção da dedicatória, orientei o grupo a pensar primeiramente a quem eles gostariam de dedicar o livro e justificar o motivo pelo qual decidiram dedicar o livro a essas pessoas.

Em relação à produção dos agradecimentos, os alunos do terceiro grupo foram orientados a agradecerem às pessoas que ajudaram a realizar o projeto, colocando o motivo dos agradecimentos a cada uma dessas pessoas. Para a produção da apresentação, orientei-os a apresentarem primeiramente, de maneira sucinta, quem eram os autores do livro, qual o gênero produzido, como as memórias foram escritas, qual o assunto das memórias, qual o objetivo do livro e, por fim, convidar o leitor a ler o livro.

Para a produção da quarta-capa, pedi ao quarto grupo que produzisse uma sinopse do livro, contando resumidamente qual o assunto das memórias e a forma como foram escritas, com o objetivo de despertar o interesse do leitor pelo livro.²⁰

A próxima etapa consistiu em produzir as biografias. Para execução dessa atividade, os alunos sentaram-se em duplas e cada um escreveu sobre o outro colega. Disse-lhes que as biografias poderiam ser escritas de forma simples e em linguagem informal. Para a produção das biografias, os estudantes orientaram-se pelas seguintes questões: qual o seu nome completo?; qual a sua idade?; qual a data de seu nascimento?; onde você nasceu?; o que você mais gosta de fazer?; qual(is) a(s) sua(s) melhor(es) habilidade(s)?; qual foi o fato mais marcante na sua vida?; de que tipo de música você gosta?; que tipo de leitura você faz habitualmente?; qual a sua opinião sobre o projeto?; o que você aprendeu no projeto?. A partir dos dados fornecidos por meio das respostas às perguntas pessoais, os alunos escreveram as biografias de seus colegas para que os leitores do livro tivessem informações sobre a vida dos autores das memórias.²¹

²⁰ As versões manuscritas dos textos perigráficos (capa, folha de rosto, ficha catalográfica, dedicatória, agradecimentos, apresentação e quarta-capa) encontram-se disponíveis no Anexo F do *CD* que acompanha este trabalho.

²¹ As versões manuscritas das biografias encontram-se disponíveis no Anexo G do *CD* que acompanha este trabalho.

Para a próxima aula, pedi aos alunos que trouxessem uma foto de que gostassem muito para ser colocada ao lado de suas biografias. No entanto, muitos alunos, na aula seguinte, me informaram que não poderiam entregar-me as fotos solicitadas porque seus pais e/ou responsáveis não permitiram que imagens de seus filhos fossem inseridas no livro, alegando que essa situação poderia expor excessivamente os alunos. Então, após uma conversa com a turma, os alunos decidiram que seria melhor não acrescentar as fotos nas biografias para evitar maiores problemas com os pais e/ou responsáveis.

Para adiantar essa tarefa, pois a data do lançamento do livro estava marcada para a semana seguinte, levei os textos perigráficos para casa e digitei-os, buscando realizar a correção gramatical e ortográfica. Também acrescentei um sumário à obra de modo a facilitar para o leitor a localização das memórias de cada grupo.

A fim de auxiliar os alunos na escrita da versão final dos textos perigráficos, optei por exibi-los em *data-show* para que pudessem fazer uma revisão e reescrita coletiva dos textos, em que discutiram oralmente os textos produzidos e apontaram as alterações necessárias. Essa correção coletiva permitiu que os alunos lessem os textos perigráficos para reordenar e acrescentar informações. Com a obra pronta e revisada, encaminhei-a a uma gráfica, que providenciou a impressão do livro.²²

Para dar continuidade ao projeto, na próxima tarefa, foram propostas atividades para a organização e a divulgação da obra por meio de uma sessão de autógrafos.

4.4.8 A oitava tarefa - Organização e divulgação da “Tarde de Autógrafos”

Com o objetivo de promover a divulgação do evento, os alunos confeccionaram convites para serem entregues à comunidade escolar (pais e/ou responsáveis, professores, alunos, funcionários da escola, funcionários da Secretaria de Educação e Cultura, pessoas que contribuíram para a realização do projeto etc.).

Eles trouxeram convites que tinham em casa para analisarmos. Perguntei-lhes qual era o objetivo dos convites e o quê eles tinham em comum. Os alunos explicaram que os convites visavam a convidar o destinatário para participar de algum evento e identificaram os seguintes elementos comuns entre os convites analisados: imagens; título chamativo; local, data e hora do evento; pequeno texto sobre o evento.

²² A versão final do livro encontra-se disponível no Anexo H do CD que acompanha este trabalho.

Em seguida, pedi-lhes que elaborassem um convite bem interessante para convidar a comunidade escolar para o lançamento do livro. Para a produção do texto, os alunos seguiram as seguintes orientações: colocar o título *Tarde de autógrafos* centralizado na parte superior; escrever um pequeno texto explicando quem está convidando e qual o motivo do evento; colocar o local, a data e o horário do evento; escrever um pequeno texto que motive os convidados a prestigiarem o evento; ilustrar o convite de acordo com o tema do evento.

Para facilitar a confecção do convite, levei para a sala de aula o *data-show* e os alunos, por meio das orientações propostas, construíram coletivamente o texto do convite e digitei suas sugestões. Depois buscamos na internet uma imagem que foi inserida para ilustrar o convite. Após a produção do convite, revisamos coletivamente o texto e fizemos as mudanças necessárias para que adequá-lo ao público-alvo, conforme pode ser visualizado na Figura 2.

Figura 2 - Convite da *Tarde de Autógrafos*

TARDE DE AUTÓGRAFOS

Os alunos do 6º ano 1 da Escola Municipal José Antônio Júnior convidam a comunidade para participar do lançamento do livro *Dando a volta por cima: todos contra as drogas*.

Local: Escola Municipal José Antônio Júnior
Data: 10/11/2016
Horário: 15h40min



Venham prestigiar nosso evento e adquirir nosso livro para descobrir como algumas pessoas da nossa comunidade enfrentaram o problema com as drogas e reconstruíram suas vidas. As histórias do livro, contadas por meio de memórias, servem de exemplo para conscientizar as pessoas a não se envolverem com as drogas.

Fonte: Resultado da pesquisa.

Providenciei a impressão dos convites na própria escola e cada aluno recebeu cinco convites para distribuir entre seus familiares e amigos. Os convites também foram entregues para todos os alunos da escola e para as pessoas que contribuíram para a realização do projeto.

Para auxiliar na ornamentação do evento, os alunos produziram cartazes relacionados ao tema do livro. A turma foi dividida em seis grupos, sendo que cada grupo ficou responsável de produzir um cartaz.

No dia do evento, os estudantes ornamentaram a quadra da escola, local onde ocorreu a *Tarde de Autógrafos*, com os cartazes e fizeram uma exposição dos livros nas laterais da quadra de modo que pudessem vender e autografar os livros. O professor de Música auxiliou na instalação do som e apresentou, juntamente com os alunos, a música *É preciso saber viver*, de Roberto Carlos e Erasmo Carlos. O professor de Geografia resolveu contribuir com o evento cantando também uma música relacionada à temática do livro: *Pais e filhos*, de Dado Villa Lobos, Renato Russo e Marcelo Bonfá.

O evento foi aberto à comunidade, todos os alunos do turno vespertino participaram do lançamento do livro e muitos pais compareceram à escola. As apresentações musicais despertaram a sensibilidade dos convidados, que cantaram em uníssono as músicas apresentadas. Após as apresentações, os autores da obra se encaminharam para as laterais da quadra, onde estavam expostos os livros impressos, e os convidados presentes puderam conhecer e adquirir o livro de memórias, que foi vendido pelos alunos pelo valor de R\$ 8,00.²³ Muitos convidados compraram os livros e os alunos se sentiram verdadeiros autores ao autografarem os livros e verem que muitas pessoas da comunidade estavam interessadas em adquirir um trabalho feito por eles.

Acredito que, quando o estudante vê seu texto em uma situação real de divulgação e circulação, passa a sentir-se mais atuante no processo, sabendo que a escola, além de produzir conhecimento, pode abrir novos caminhos e novas oportunidades. No caso do projeto, a interação e a socialização dos alunos com o público-alvo de seu livro se deram de forma efetiva, já que foram reconhecidos como verdadeiros autores. Não era apenas um simulado, como estavam acostumados a fazer em aulas de produção textual, era a realidade. Como afirma Lopes-Rossi (2006), o momento de divulgação do trabalho dos alunos ao público

é uma etapa de grande satisfação para todos os envolvidos no projeto. Sentimentos como emoção e orgulho encerram um processo que, certamente, contribuiu muito para o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos e para a ampliação de seu conhecimento de mundo. (LOPES-ROSSI, 2006, p. 88-89).

A *Tarde de Autógrafos* serviu para divulgar a obra e sensibilizar a comunidade escolar sobre os perigos das drogas. Os livros circularam na comunidade e, com a leitura das memórias, os leitores puderam conhecer a vida de pessoas da comunidade que se envolveram com as drogas e perceber que essas substâncias podem ser muito prejudiciais. Com a divulgação da obra, os textos chegaram a seus interlocutores reais e cumpriram seu propósito comunicativo. Os

²³ A venda do livro foi necessária para arcar com as despesas da impressão.

alunos se inseriram em uma prática social por meio do uso da escrita e contribuíram para amenizar o problema que foi estudado ao longo do projeto.

4.4.9 A nona tarefa - Autoavaliação do projeto

Para finalizar o projeto, realizou-se uma etapa de avaliação coletiva, em que os alunos debateram sobre as contribuições do projeto. Também foi realizada uma atividade de autoavaliação em relação à participação e à construção de novos conhecimentos.

Na primeira atividade, os alunos debateram sobre os pontos positivos e negativos do projeto em relação ao tema, às tarefas propostas, ao produto final e aos conhecimentos construídos. No Quadro 17, é apresentada a síntese a que os alunos chegaram sobre os pontos positivos e negativos do projeto.

Quadro 17 - Aspectos positivos e negativos do projeto apontados pelos alunos

	PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS
Tema	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendemos por que não devemos entrar no mundo das drogas e do crime; • trata-se de um assunto real e que afeta toda a sociedade; 	<ul style="list-style-type: none"> • O tema causou desconforto para alguns alunos que enfrentam o problema das drogas em suas famílias.
Tarefas	<ul style="list-style-type: none"> • As tarefas buscaram retratar situações reais de uso da escrita; • realizamos atividades utilizando computadores; • publicamos os textos escritos por nós; • aprendemos a produzir textos de diversos gêneros; • pudemos realizar atividades em dupla e em grupos; • aprendemos a fazer um livro; • as atividades foram diferentes do que costumamos fazer. 	<ul style="list-style-type: none"> • Poderia haver mais atividades de pesquisa de campo e de uso de computadores; • alguns alunos atrapalharam a execução das tarefas com conversas e brincadeiras; • perdemos muito tempo para executar algumas tarefas.
Produto final	<ul style="list-style-type: none"> • Incentiva as pessoas a não usarem drogas; • o livro ficou bem elaborado, muito legal e colorido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Poderíamos ter produzido o livro mais rápido se tivéssemos computadores na escola.
<i>Tarde de Autógrafos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Foi muito legal, divertida e animada; • gostamos de dar autógrafos; • apresentamos o nosso trabalho para a comunidade escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Poderia haver mais apresentações; • os livros poderiam ter sido distribuídos gratuitamente.

Fonte: Resultado da pesquisa.

Os aspectos indicados pelos alunos na avaliação do projeto podem ser utilizados para o planejamento e organização de futuros projetos, pois permitem que se compreendam os aspectos que apresentaram bom resultado e aqueles que precisam ser melhorados tanto em relação ao projeto quanto em relação à escola.

Na segunda atividade, os alunos se autoavaliaram em relação à atuação no projeto, considerando os seguintes aspectos: comportamento, trabalhos realizados e conhecimentos construídos. Também pedi aos alunos para fazerem um pequeno comentário por escrito sobre participação deles no projeto. Com a execução dessa atividade, os estudantes puderam conscientizar-se sobre todo o processo de desenvolvimento do projeto e perceberam que conseguiram atingir os objetivos propostos, que construíram conhecimentos relevantes e que a escrita foi utilizada como prática social.

Na próxima seção, é apresentada a avaliação realizada da instituição escolar e da aprendizagem dos estudantes durante o planejamento e execução do projeto.

4.5 Avaliação do projeto de letramento

Durante a realização do projeto, buscou-se avaliar a instituição escolar e a aprendizagem dos alunos. A partir dessa avaliação, realizou-se uma reflexão sobre as ações para que sejam utilizados os procedimentos que apresentaram bons resultados e adéque-se o que precisa ser melhorado na execução de futuros projetos.

4.5.1 Avaliação da instituição

Com o intuito de avaliar a instituição, observaram-se os seguintes critérios: infraestrutura da escola; disponibilização de tempo e espaços para reuniões e discussões; interesse e envolvimento dos professores no projeto; e recursos necessários para futuros projetos.

Em relação à infraestrutura, pode-se destacar que a escola apresentou pontos positivos, como a relação entre o número de alunos por turma e o estado de conservação do prédio. O projeto foi aplicado em uma turma de 24 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II. Essa quantidade de alunos está de acordo com o que preconiza o regimento da escola, que prevê até 35 alunos por turma. Em relação à estrutura do prédio, trata-se de uma construção que foi recentemente reformada e que apresenta bom estado de conservação.

No entanto, há vários problemas relacionados à adequação das instalações, à qualidade da biblioteca e à falta de um laboratório de informática, que interferiram no desenvolvimento das atividades do projeto.

Muitas vezes foi necessário fazer uso do *data-show* da escola para desenvolver as atividades. Como esse equipamento encontra-se na sala da direção, devido à falta de uma sala própria para seu uso, era necessário pedir à diretora, com antecedência, que deixasse o equipamento na secretaria da escola para que pudesse usá-lo na sala de aula, pois muitas vezes a diretora encontrava-se ausente da escola. Mas, algumas vezes, ela se esquecia de deixar o aparelho no local combinado e, então, era necessário esperar que ela chegasse para poder fazer uso do *data-show*. Quando conseguia levar o aparelho para a sala de aula, apareciam outros problemas: ora o cabo de conexão estava estragado, ora a extensão da escola estava emprestada para outro professor, ora a caixa de som não funcionava.

Em algumas ocasiões, fiquei mais de trinta minutos procurando por materiais necessários para ligar corretamente o aparelho. Tal fato acabava comprometendo os objetivos previstos e era necessário continuar a atividade proposta nas aulas seguintes, em que se repetia todo esse processo para montar o *data-show* em sala de aula. O ideal seria ter uma sala própria para uso do *data-show*, em que esse equipamento ficasse constantemente montado para que, quando a turma chegasse, o professor pudesse começar sua aula sem ter que comprometer o seu planejamento.

Em relação à biblioteca da escola, foi necessário utilizá-la quando os alunos foram produzir as partes perigráficas do livro de memórias. Como a biblioteca é muito pequena e não comportava a turma em seu interior, tive que selecionar alguns livros e fazer o trabalho em sala de aula. Os alunos reclamaram que queriam ver outros livros para aprofundar seus conhecimentos sobre perigrafia. No entanto, não foi possível ter acesso a outros livros, pois, quando estavam desenvolvendo essa parte do projeto, a bibliotecária se ausentou da escola e não havia outra pessoa designada para essa função. Assim, tiveram que se contentar em trabalhar com os livros que havia conseguido emprestado anteriormente.

A falta de um laboratório de informática foi o que mais comprometeu o desenvolvimento do trabalho pelos alunos. Como a escola não dispõe de um laboratório de informática nem possui computadores para uso dos alunos, foi necessário, para o desenvolvimento da atividade de retextualização dos depoimentos e das entrevistas, levar os estudantes para o laboratório de

informática de uma escola da rede estadual. No entanto, esse processo de deslocamento acabou gerando um desconforto para os professores das outras disciplinas, pois tive que me ausentar da escola com os alunos e esses professores tiveram que me substituir nas turmas em que deveria lecionar naquele dia letivo. Além disso, foi necessário pedir autorização dos pais e/ou responsáveis para levar os alunos para essa escola, o que acabou deixando alguns pais preocupados. Todavia, consegui levar todos os alunos, que puderam desenvolver a atividade de acordo com o que havia sido planejado.

Para não ter que levar os alunos novamente à escola da rede estadual para dar continuidade ao projeto, pedi autorização à direção para fazer uso do computador da secretaria junto com os alunos. Como só dispunha de um computador para desenvolver as atividades referentes à digitação e editoração dos textos de memórias, pedi aos alunos que possuíam computador para digitar os textos em casa e depois levei cada grupo à secretaria para editarem os textos.

A parte de digitação e editoração dos textos de memórias e da perigrafia poderia ter sido desenvolvida de forma mais participativa e colaborativa se houvesse um laboratório de informática na escola. Apesar de todo o desconforto gerado pela falta de computadores, os alunos conseguiram concluir o trabalho e puderam, mesmo que de forma precária, participar de todo o processo de editoração do livro.

Outro problema detectado durante o desenvolvimento do projeto foi a falta de disponibilização de tempo e espaços para reuniões e discussões. Inicialmente a direção da escola permitiu que se realizasse uma reunião com pais e/ou responsáveis dos alunos para discussão sobre os problemas da comunidade. Essa reunião foi muito proveitosa e contou com a colaboração do supervisor escolar. Já para o encontro de formação docente, em que foi apresentada a proposta de trabalho para os professores, a direção disponibilizou apenas trinta minutos para a apresentação e a discussão do projeto. Apesar do pouco tempo que dispunha, foi possível apresentar o projeto e discutir a possibilidade de adesão dos professores.

Depois disso, a direção e a supervisão não disponibilizaram mais tempo nem espaços para reuniões. Assim, as próximas ações do projeto foram desenvolvidas por mim em parceria apenas com os alunos.

O fato de não dispor de tempo para conversar com os professores acabou comprometendo o interesse e envolvimento dos mesmos no projeto. Durante o encontro de formação, todos os professores da turma dispuseram-se a desenvolver o tema do projeto com os alunos e

comprometeram-se em apoiar a execução do projeto. No entanto, após esse breve ensejo de colaborar e participar do projeto, nenhum professor desenvolveu as atividades que haviam sugerido. Para tentar incentivar os professores a desenvolver as atividades, pedi apoio ao supervisor pedagógico, mas este alegou que não poderia intervir, pois já estava envolvido com outros projetos da escola e não dispunha de tempo para fazer essa intermediação. Então considerei mais razoável continuar o projeto apenas na área de Língua Portuguesa.

Como se pode perceber, a integração entre as várias áreas do conhecimento para o desenvolvimento de um projeto é muito complexa e exige uma organização interna da escola. O desenvolvimento do projeto mostrou-me novamente que a escola ainda não se encontra estruturada física e pedagogicamente para o desenvolvimento de projetos na perspectiva interdisciplinar.

A partir do que foi analisado em relação à instituição, percebe-se que os seguintes aspectos precisam ser melhorados para o planejamento e execução de futuros projetos: melhor interação entre os profissionais da escola; melhoria das instalações, como ampliação da biblioteca e construção de uma sala de multimídias e de um laboratório de informática.

4.5.2 Avaliação da aprendizagem dos alunos

Para avaliar a aprendizagem dos alunos, foram analisados: a participação e execução das tarefas do projeto, o resultado do produto final, a divulgação do livro durante a *Tarde de Autógrafos*. Pautou-se por uma avaliação formativa, em que os alunos participaram ativamente do processo.

Como se sabe, na escola a aprendizagem ainda é medida a partir da atribuição de uma nota. Então, a partir do que os alunos realizaram, foi necessário atribuir um conceito para suas aprendizagens. Procurei fazer a atribuição dessa nota por meio da consideração da participação dos alunos nas tarefas propostas, tentando medir os seus rendimentos de acordo com suas capacidades individuais e valorizar os aspectos qualitativos em detrimento aos quantitativos. Também busquei recuperar a aprendizagem dos alunos através da oferta de novas oportunidades e da negociação dos critérios de avaliação.

A escola se organiza em quatro bimestres, cada um valendo 25 pontos, totalizando 100 pontos ao final do ano letivo. Como a ideia inicial era organizar o projeto para ser executado apenas no segundo bimestre, combinei com os alunos que a pontuação desse bimestre seria toda

voltada para o desenvolvimento do projeto. No entanto, precisei adiar o começo do projeto, pois os alunos ainda não haviam concluído o conteúdo previsto para o primeiro bimestre. Assim, tive que distribuir quinze pontos do segundo bimestre para as atividades avaliativas que ainda precisavam ser concluídas pelos alunos para consolidar o estudo do conteúdo do bimestre anterior. Foi necessário fazer essa adequação porque o primeiro bimestre acabou sendo mais curto para os alunos em relação aos dias letivos devido às várias paralisações realizadas pelos profissionais da Educação da rede municipal.

Então, os dez pontos que ainda precisavam ser distribuídos para finalizar o segundo bimestre foram destinados para o projeto. Assim, construímos um quadro que foi sendo completado, ao longo do desenvolvimento das tarefas do projeto pelos alunos, com as atividades avaliativas e a pontuação que seria atribuída a cada atividade.

No entanto, como não foi possível concluir o projeto no segundo bimestre e por ter que me ausentar da escola no terceiro bimestre por questões de saúde, foi necessário distribuir a pontuação no quarto bimestre também, quando o projeto foi retomado com a turma para que fosse finalizado. De acordo com o que foi desenvolvido no projeto, construímos coletivamente a distribuição da pontuação, conforme Quadro 18.

Quadro 18 - Atividades avaliativas do projeto

ATIVIDADES AVALIATIVAS	VALOR
Produção e apresentação do depoimento	4,0
Produção e apresentação da entrevista	4,0
Produção do texto de memórias na quarta tarefa	2,0
Retextualização do depoimento e da entrevista da modalidade oral para a modalidade escrita	3,0
Produção das memórias	6,0
Produção da perigrafia do livro	3,0
Organização da <i>Tarde de Autógrafos</i>	2,0
Participação na <i>Tarde de Autógrafos</i>	2,0
Participação e assiduidade	2,0
Realização das atividades	2,0
TOTAL	30,0

Fonte: Resultado da pesquisa.

Nas atividades avaliativas de produção e apresentação dos depoimentos e das entrevistas, considerei os seguintes critérios para a avaliação: utilização do roteiro para a gravação, qualidade da gravação (som e clareza) e apresentação do trabalho à turma.

A produção do texto de memórias, na quarta tarefa, foi avaliada levando em consideração se os alunos conseguiram produzir um primeiro texto de memórias com as características estudadas sobre esse gênero.

A retextualização do depoimento e da entrevista da modalidade oral para a modalidade escrita foi avaliada a partir do trabalho realizado pelos alunos no laboratório de informática. Busquei avaliar se os alunos conseguiram realizar a retextualização seguindo as orientações propostas.

A avaliação da produção das memórias baseou-se nos seguintes critérios propostos por Clara, Altenfelder e Almeida (2016):

- a) tema: observar se o texto trata de assuntos relacionados à vida do depoente, que é um ex-usuário de drogas;
- b) adequação ao gênero:
 - adequação discursiva: observar se o texto constrói a situação de produção: quem escreve, para quem, com que objetivo, com quais informações, organizadas de que forma;
 - adequação linguística: observar se a linguagem utilizada, a forma de dizer, está a serviço da situação de produção e da organização textual;
- c) marcas de autoria: identificar o que é singular no texto a partir da relação entre escritor, enunciador, leitor e propósito do texto;
- d) convenções da escrita: observar se o uso ou o rompimento das convenções da escrita alcançam os efeitos de sentido pretendidos.

Para a realização da avaliação das memórias, após a revisão coletiva dos textos, os estudantes buscaram avaliar os textos produzidos, atribuindo uma nota para cada critério de acordo com as questões orientadoras, conforme Quadro 19. Para cada um dos critérios foi sugerida uma pontuação. O quadro de critérios de avaliação foi apresentado aos alunos logo após a proposta de produção para que tivessem clareza do que seria avaliado em seus textos.

Quadro 19 - Critérios de avaliação das memórias produzidas pelos alunos

CRITÉRIOS	PONTUAÇÃO	DESCRITORES ²⁴
Tema: “Ex-usuário de drogas”	1,0	O texto se reporta, de forma singular, à vida de um ex-usuário de drogas?
Adequação ao gênero	1,5	Adequação discursiva O texto aborda aspectos da história do depoente (motivo, tratamento, ajuda etc.)? É possível perceber que o autor gravou depoimento e entrevista para recuperar as memórias do depoente e trouxe a voz do depoente para o seu texto? O texto resgata aspectos da vida pela perspectiva do depoente? O texto deixa transparecer sentimentos e impressões para envolver o leitor e transportá-lo para os fatos narrados? O texto está estruturado como uma narração? As referências reconstroem experiências pessoais vividas? O título do texto motiva a leitura?
	1,5	Adequação linguística As memórias são narradas em primeira pessoa como se as lembranças fossem do autor? O texto está estruturado de modo progressivo e articulado? Tem unidade de sentido e encadeamento? O uso dos tempos verbais e dos indicadores de espaço situa adequadamente o leitor em relação aos tempos e espaços retratados?
Marcas de autoria (enunciador)	1,0	Os autores elaboraram de modo próprio as lembranças do depoente? Os autores retratam a história do depoente a partir do olhar e do relato deste? Ao escrever o texto, os autores consideraram diferentes leitores?
Convenções da escrita	1,0	O texto atende às convenções de escrita (morfossintaxe, ortografia, acentuação, pontuação)? O texto rompe convenções da escrita (por exemplo, marcas de oralidade ou de variedades linguísticas regionais ou sociais) a serviço da produção de sentidos no texto? A paragrafação está adequada para a progressão temática?
Pontuação final		

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos de Clara, Altenfelder e Almeida (2016, p. 149).

²⁴ Os descritores detalham os critérios e foram elaborados na forma de perguntas para facilitar a análise dos textos.

Dessa forma, os alunos avaliaram os textos produzidos por eles e pelos colegas. A realização dessa avaliação foi muito positiva para os estudantes, pois se sentiram responsáveis pelo trabalho realizado por toda a turma.

Para avaliar a participação e assiduidade, ao final do projeto, durante a tarefa de autoavaliação, cada aluno apontou como foi seu comportamento e sua atuação no projeto. Os alunos discutiram entre si qual a nota que cada colega merecia a partir do que havia contribuído, seja em atividades individuais, em duplas ou em grupos. A partir dessa discussão, atribuíamos coletivamente a nota a cada aluno.

Na avaliação da realização das atividades em sala de aula e propostas para serem feitas em casa, no início de cada aula, conferia os cadernos dos alunos para verificar se as atividades solicitadas haviam sido realizadas. Após essa conferência, procedíamos à correção e comentário das atividades. Os alunos que por algum motivo não haviam realizado a atividade proposta que estava sendo corrigida tinham a oportunidade de completá-la durante a correção e mostrar-me para ser avaliada novamente, tendo, dessa forma, uma chance de recuperarem os seus processos de aprendizagem.

Como o projeto acabou sendo desenvolvido ao longo de três meses e tendo em vista que o ano letivo corresponde a dez meses, considerei que a nota do projeto deveria ser correspondente a 30% do valor da nota anual; por isso, ao longo do projeto, foram distribuídos trinta pontos para as atividades realizadas pelos alunos. O processo de distribuição desses pontos foi negociado com os alunos à medida que realizavam as atividades. Como se pautou por uma avaliação formativa, busquei avaliar os alunos a partir do que cada um conseguiu produzir dentro de seus limites e possibilidades.

4.6 Reflexão e análise dos resultados do projeto de letramento

Nesta seção, realiza-se uma análise qualitativa da implementação do projeto de letramento, por meio das contribuições para a escola, os alunos e a pesquisa. Os objetivos do trabalho são retomados para análise com o intuito de compreender se os mesmos foram atingidos.

Para compreender melhor como se desenvolveu o trabalho, é necessário retomar primeiramente o seu objetivo geral: construir um projeto de letramento que permita desenvolver práticas sociais de escrita a partir de situações reais e refletir sobre o processo dessa construção. Como já foi exposto, construiu-se um projeto de letramento que permitiu o

desenvolvimento de práticas sociais de escrita pelos alunos. O projeto de letramento proposto partiu de um problema da comunidade e buscou contribuir para sua solução por meio do uso da escrita como forma de interação social.

Nas próximas subseções, é apresentada uma reflexão sobre a implementação e execução do projeto em sala de aula, visando demonstrar quais foram as contribuições do projeto para o processo de ensino e aprendizagem. A análise busca verificar se o projeto contribuiu para o desenvolvimento de habilidades de língua portuguesa e proporcionou práticas sociais para desenvolver o letramento dos alunos e permitir uma atuação social mais significativa.

4.6.1 Contribuição para os alunos e a escola

Primeiramente analisa-se a contribuição do projeto para os alunos e para a escola a partir dos objetivos propostos: implementar um projeto de letramento, a partir do qual os alunos podem contribuir para a solução de um problema social da comunidade escolar; envolver os estudantes em situações reais de uso da escrita; permitir que os alunos compreendam a escrita como prática social; promover eventos de letramento que oportunizem a prática da escrita para a ação e a mudança social.

4.6.1.1 Inserção dos alunos nos problemas sociais da comunidade escolar

A proposta de implementação de um projeto de letramento na escola passa pela escolha dos problemas sociais da comunidade escolar em que os alunos podem intervir por meio de práticas de escrita. Assim, antes da construção do projeto, foi necessário investigar os principais problemas da comunidade escolar e eleger aquele que seria abordado.

Para os alunos se conscientizarem sobre os problemas da comunidade escolar, optou-se por uma reunião envolvendo alunos, pais e/ou responsáveis e professores, em que se discutiram, de forma democrática, os problemas sociais enfrentados pela comunidade. A partir de um debate promovido em sala de aula, os colaboradores apontaram os principais problemas sociais que poderiam ser estudados pelos alunos. Posteriormente, os estudantes posicionaram-se em relação aos cinco principais problemas da comunidade escolar indicados pelos colaboradores e elegeram aquele que mais lhes interessava estudar no momento: o aumento do consumo de drogas pelos moradores da região.

A partir da escolha do problema, os alunos foram orientados a pensar sobre um produto final para o projeto que fosse mediado pela escrita e que contribuísse, de alguma forma, para a

solução do problema apresentado. Ao longo das tarefas propostas no projeto, os alunos prepararam-se para a realização de uma produção específica: escrever um texto do gênero memórias do ponto de vista de um ex-usuário de drogas da comunidade escolar, portanto, em primeira pessoa; que levasse em conta que os leitores seriam as pessoas da comunidade; que considerasse critérios de textualidade (coesão, progressão, coerência) e as convenções da escrita. As condições de produção disponibilizadas aos alunos, como as motivações para escrever (incentivar as pessoas a não usarem drogas), delimitação do gênero a ser elaborado (memórias) e do tema a ser desenvolvido (drogas), aproximam-se daquelas que se apresentam nas práticas sociais extraescolares.

Portanto, as atividades propostas inserem os alunos em um problema da comunidade escolar e, por meio do uso da escrita, têm condições de contribuir para a sua solução. O projeto de letramento acabou por favorecer que os alunos compreendessem que a escrita pode ser usada como uma atividade social, permitindo uma inserção cada vez maior na sociedade letrada em que vivem.

4.6.1.2 Situações reais de uso da escrita

Os alunos, por meio das tarefas propostas no projeto, se inseriram em situações reais de uso da escrita, uma vez que os gêneros elencados para estudo e para produção proporcionaram-lhes uma atuação social. Os estudantes extrapolaram os muros da escola e vivenciaram práticas significativas de letramento.

No projeto proposto, a conscientização da comunidade escolar sobre os perigos das drogas é o que motivou os alunos. Para a escola, a motivação para a realização das atividades residiu nas oportunidades que o projeto fomentou para ouvir/assistir e produzir depoimentos e entrevistas, ler e produzir memórias, confeccionar um livro, preparar cartazes e convites, permitindo que os alunos participassem de práticas letradas e usassem a língua escrita como forma de agir em sociedade.

4.6.1.3 Escrita como prática social

Para participar de uma prática social de escrita, os alunos precisavam saber como agir discursivamente numa situação comunicativa, ou seja, saber qual gênero do discurso utilizar. Dessa forma, os gêneros se colocaram como unidades importantes no planejamento. Os alunos, a partir de um problema, conseguiram pôr o gênero memórias a serviço de suas

necessidades de conscientizar a comunidade escolar, em que o uso do gênero concretizou-se em uma prática social.

Na perspectiva dos projetos de letramentos, as práticas sociais de produção de texto contribuem para que os alunos se transformem em autores de seus textos. A produção das memórias no projeto fez com que os alunos se sentissem sujeitos ao terem oportunidade, na escola, de atuarem como autores de textos reais. O estímulo à autoria levou os alunos a se engajarem em uma atividade de produção textual como forma de agir no mundo para se atingir um objetivo determinado.

Na escola, compreendida como agência de letramento, criaram-se espaços para os alunos experimentarem formas de participação nas práticas sociais que envolvem o uso da escrita. Os letramentos da vida social foram assumidos como objetivo estruturante da prática escolar. Durante o desenvolvimento do projeto, adotou-se uma concepção social da escrita, em que foi possível conectar a escola ao mundo ao seu redor. Essa prática colocou os alunos na circunstância de exercitarem a participação social pelo recurso da escrita, com o propósito de estabelecerem-se vínculos comunicativos com a comunidade escolar, pois os textos produzidos relacionaram-se com o que se passava no ambiente social em que vivem os alunos.

4.6.1.4 Eventos de letramento para a ação e a mudança social

Um evento de letramento ocorre quando, em uma situação comunicativa, estão envolvidas atividades que usam ou pressupõem o uso da língua escrita. Trata-se de uma situação da vida social em que está envolvida uma atividade coletiva e os participantes, por meio da escrita, mobilizam seus saberes para atingir objetivos individuais ou coletivos. Dessa forma, as atividades desenvolvidas no projeto objetivaram inserir os alunos em eventos de letramento de modo que aprenderam os gêneros para agir em sociedade. O conhecimento dos gêneros permitiu que os estudantes participassem de eventos de letramento e realizassem as atividades com legitimidade.

Os eventos de letramento visaram a contribuir para a resolução do problema social e criaram oportunidades de aprendizagem para os alunos, os quais mobilizaram diversos recursos e conhecimentos no desenvolvimento das atividades. Assim, envolveram-se em vários eventos de letramento:

- a) compreensão de depoimento de ex-usuário de drogas e entrevista oral para ativação de conhecimentos prévios;
- b) preparação e gravação de depoimentos de ex-usuários de drogas e entrevistas orais;
- c) leitura de textos de memórias;
- d) produção de memórias para serem compartilhadas entre os alunos;
- e) retextualização dos depoimentos e das entrevistas da modalidade oral para a modalidade escrita;
- f) produção de memórias a partir da retextualização dos depoimentos e das entrevistas;
- g) produção e publicação de um livro de memórias;
- h) organização de evento para divulgação do livro;
- i) participação em uma sessão de autógrafos para lançamento e divulgação do livro.

O ensino voltado para a participação dos alunos em eventos de letramento mostrou-se mais motivador, pois fizeram uso do texto escrito como forma de inserirem-se na sociedade e de contribuírem, de maneira significativa, para a solução dos problemas sociais enfrentados pela comunidade local.

4.6.2 Contribuição para a pesquisa

Nesta subseção é analisada a contribuição do projeto para a pesquisa a partir dos objetivos propostos: analisar o processo de implementação e resultado do projeto; registrar, a fim de contribuir com o projeto pedagógico da escola, as estratégias de desenvolvimento de habilidades de escrita que obtiverem sucesso; refletir sobre os limites e possibilidades de implementação de um projeto dessa natureza.

4.6.2.1 Processo de implementação e resultados do projeto

O projeto de letramento proposto neste trabalho foi implementado de maneira democrática, sendo que as ações que foram realizadas para sua elaboração contaram inicialmente com a participação de todos os colaboradores envolvidos no projeto.

Para implementar o projeto, primeiramente, consultaram-se os colaboradores sobre a temática que seria abordada e, posteriormente, os alunos indicaram qual seria o produto final a ser produzido. Antes de se começar a elaboração das atividades relativas ao ensino de língua portuguesa, a proposta foi discutida com os professores, os quais apontaram atividades para trabalharem com os alunos com o propósito de contribuir para o desenvolvimento do projeto.

A partir das contribuições dos colaboradores, foram elaboradas as tarefas do projeto. No entanto, no decorrer de sua execução, percebeu-se que a perspectiva interdisciplinar não teria como ser explorada em relação à participação dos professores de outras disciplinas, ficando o projeto concentrado somente nas aulas de Língua Portuguesa. Assim, muitas informações relevantes deixaram de ser exploradas com os alunos e a produção das memórias acabou concentrando-se apenas nas informações que os alunos coletaram com a gravação dos depoimentos e das entrevistas.

O desenvolvimento das tarefas mostrou-se muito produtivo e os alunos conseguiram desenvolver o trabalho de acordo com suas capacidades. As tarefas iniciais do projeto, da primeira à quarta, foram planejadas em função do que se havia discutido com os colaboradores, buscando atender ao objetivo do projeto, que visava à produção de um livro de memórias para conscientizar a comunidade escolar sobre os perigos das drogas. As outras tarefas foram elaboradas a partir da análise dos conhecimentos que os alunos precisavam aprofundar para produzir, de forma satisfatória, o produto final do projeto, em função de suas necessidades de aprendizagem.

Apesar de se restringir apenas às aulas de Língua Portuguesa, pode-se considerar que o projeto conseguiu atingir seu objetivo, pois permitiu que os alunos participassem de práticas sociais ao fazerem uso da escrita como forma de atuar socialmente e de transformar a sociedade.

4.6.2.2 Estratégias de desenvolvimento de habilidades de escrita

Para o planejamento e execução do projeto, o problema a ser resolvido determinou as habilidades a serem desenvolvidas. Dessa forma, a partir da prática social, foram selecionadas as habilidades que precisavam ser mobilizadas para se poder participar da situação comunicativa. No entanto, a prática social como estruturante do ensino não exclui o desenvolvimento dos conteúdos curriculares. No desenvolvimento das situações comunicativas que envolvem o uso da língua escrita, “sempre surge a oportunidade para se

focalizar de forma sistemática algum conteúdo, ou seja, de apresentar materiais para o aluno chegar a perceber uma regularidade, praticar repetidas vezes um procedimento, buscar uma explicação.” (KLEIMAN, 2007, p. 6). Assim, buscou-se destacar e sistematizar as habilidades selecionadas para os alunos adquirirem autonomia com relação aos conteúdos selecionados, os quais foram aprendidos dentro de um contexto significativo.

Tendo a prática social como elemento estruturante das práticas de ensino, buscou-se trabalhar com textos significativos para os alunos e sua comunidade. Os estudantes foram identificando os elementos relevantes para escrever seus textos, apoiando-se nas práticas de ouvir/assistir depoimentos e entrevistas, ler memórias, produzir memórias, revisar seus textos, reescrevê-los a partir dos comentários dos colegas e da professora. Durante a execução do projeto de letramento, buscou-se guiar os alunos para a aprendizagem dos conteúdos selecionados para o ensino por meio do desenvolvimento de habilidades. As atividades do projeto estavam relacionadas com a realização de ações da vida cotidiana ou similares e exigiram um conjunto de habilidades integradas que tiveram repercussão sobre todo o ensino.

No desenvolvimento do tema (drogas), os alunos foram orientados a gravar depoimentos com ex-usuários de drogas legais e ilegais da comunidade e a realizar entrevistas com familiares e/ou amigos dos depoentes para buscar informações particulares e interessantes para a produção das memórias. No atendimento à temática, a gravação dos depoimentos e das entrevistas foi muito importante para o processo, pois possibilitou que os alunos recolhessem informações que lhes permitissem ter *o que dizer* em seus textos. Dessa forma, a preparação do depoimento e da entrevista recebeu um espaço considerável no encaminhamento das atividades para se obter informações necessárias para a escrita das memórias.

No âmbito da textualidade, considerando as atividades desenvolvidas, os alunos precisavam escrever seus textos atendendo à coesão, articulação e progressão, de forma a permitir a coerência esperada no gênero memórias. Para tanto, deveriam estar atentos à organização do texto, ao uso de tempos verbais, à pontuação, ao uso dos conectores e aos indicadores que recuperam adequadamente o tempo e os lugares referidos nos textos. Outro aspecto que foi considerado refere-se à observância das convenções da escrita, tendo em vista que a publicação dos textos exigiu uma cuidadosa releitura, revisão e, quando necessário, uma reescrita dos textos. Além disso, para escrever textos do gênero memórias, os alunos deveriam dar conta de recuperar lembranças sobre os fatos vividos por um ex-usuário de drogas legais ou ilegais da comunidade; apresentar os fatos como se fossem seus, ou seja, escrever em

primeira pessoa, assumindo o papel social de um ex-usuário de drogas; e relatar os fatos buscando envolver o leitor.

Para que um texto do gênero memórias apresente continuidade, é importante que as informações novas estejam, de algum modo, ancoradas em referentes anteriores, de forma que o leitor possa acompanhar os fatos narrados. No entanto, nos textos de memórias escritos pelos alunos após a revisão realizada pelos colegas, a progressão não foi observada de modo satisfatório. A maioria dos textos se organizava em grandes listas das informações que lhes foram relatadas, sem a preocupação de organizá-las em enunciados coerentes e articulados. No processo de produção, parece que os alunos eliminaram as perguntas preparadas para a entrevista e escreveram seus textos apenas justapondo as respostas, sem atentar para a importância de articular adequadamente as informações. Dessa forma, as ideias ficaram soltas e sem articulação.

Além disso, o ponto de vista variava entre a primeira e a terceira pessoa. Ficou evidente que faltou abordar, de maneira sistemática, aspectos enunciativos referentes às diferenças entre enunciador (a voz que fala no texto) e autor (aquele que escreve o texto). Os alunos se moveram em um complexo jogo de vozes e discursos (dos depoentes, dos entrevistados e as próprias). O estudo sobre as vozes do discurso tem grande importância para o trabalho que envolve retextualização. Portanto, mereciam ser exploradas com os alunos atividades relacionadas à diferenciação entre enunciador e autor em um texto de memórias para que refletissem sobre o funcionamento da linguagem e do discurso.

As próximas versões, escritas a partir das considerações apontadas por mim em seus textos, mostraram que os alunos evoluíram em suas escritas e conseguiram reorganizar os textos de modo a atender os propósitos comunicativos previstos. Assim, a estratégia de correção do texto de forma interativa, em que se busca auxiliar os aprendizes no processo de reescrita de seus textos, mostrou-se muito útil e permitiu que os alunos sentissem-se motivados a prosseguirem com o processo de escrita.

Por meio de uma didática interacional, o projeto contribuiu para a aquisição de novos conhecimentos e desenvolvimento de novas habilidades tanto por parte da professora quanto dos alunos. Acredito que esta concepção de ensino, em que se busca desenvolver habilidades de escrita por meio do uso de textos significativos e inseridos em práticas sociais reais, está de acordo com uma visão democrática de educação. O projeto de letramento proposto neste

trabalho permitiu que se desenvolvesse uma prática pedagógica que levou em conta a formação de alunos mais críticos e conscientes em relação aos processos de leitura e escrita como práticas sociais.

4.6.2.3 Limites e possibilidades de implementação de um projeto de letramento

No momento em que fiz o recorte na prática de ensino da língua, dentro desta, na perspectiva interdisciplinar, meu objetivo era bastante definido: conseguir a participação dos professores das outras disciplinas no projeto a ser desenvolvido. Entretanto, na ocasião, não imaginava como seria extremamente dificultosa a adesão dos colegas de trabalho. Ingenuamente, contava com uma disposição irrestrita dos profissionais da escola para o desenvolvimento do projeto de letramento. Como já foi explicitado, não obtive a cooperação esperada tal como idealizara, o que me colocou numa situação de vulnerabilidade de levar adiante a proposta interdisciplinar. Assim, desenvolvi o projeto com os alunos a partir das aulas de Língua Portuguesa.

Evidentemente, nessas condições, não cheguei a contemplar efetivamente a perspectiva interdisciplinar no projeto. Provavelmente, deve ter causado certo desconforto, para uma boa parte dos professores, o fato de a perspectiva interdisciplinar levar a revisar e questionar o ensino em vigor na escola, que se centra ainda em um modelo tradicional.

Uma das grandes dificuldades de implementação de um programa que vise ao desenvolvimento linguístico-discursivo do aluno por meio da prática social reside na incompatibilidade dessa concepção dominante do currículo como uma programação rígida e segmentada de conteúdos, organizados sequencialmente do mais fácil ao mais difícil. (KLEIMAN, 2007, p. 9).

O planejamento inicial teve que ser reformulado, pois trabalhar com base na concepção de que todos os professores podem contribuir para o desenvolvimento de um projeto de letramento na perspectiva interdisciplinar, que visa à produção de conhecimentos pertinentes e ao desenvolvimento de habilidades requeridas para atuar em sociedade, requer um trabalho de formação, o que se mostrou inviável no momento de execução do projeto.

Mesmo com todos os obstáculos apresentados em relação ao planejamento e à execução do projeto, pode-se considerar que foi possível desenvolvê-lo de maneira a satisfazer as necessidades dos alunos em relação à forma como poderiam contribuir para a solução do problema apresentado. Além disso, foi uma oportunidade de os alunos perceberem que a escrita é uma forma de interação que extrapola os muros da escola e permite uma melhor inserção dos sujeitos na sociedade, que está cada vez mais marcada pelo uso da escrita.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho foi desenvolvido com uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental II de uma escola da rede municipal de ensino de São Joaquim de Bicas/MG. Na escola em questão, é notório o desinteresse dos alunos em relação ao que se ensina nesta instituição, pois muitos alunos não atribuem sentido aos saberes que são desenvolvidos na escola. Em relação ao ensino de língua portuguesa, percebe-se que os estudantes muitas vezes não conseguem atribuir sentido aos textos que produzem porque não estão conectados com suas realidades. A partir dessa constatação, procurou-se, por meio de um projeto de letramento, estratégia metodológica para o ensino de escrita desenvolvida neste trabalho, estimular os alunos a participarem de práticas letradas da sociedade a partir do uso da escrita como forma de contribuir para a solução de um problema local.

Partindo de um problema vivenciado pela comunidade - o uso crescente de drogas entre os moradores da região - os estudantes decidiram escrever um livro de memórias de ex-usuários de drogas legais e ilegais direcionado à comunidade escolar, com o propósito de alertar o público-alvo sobre os perigos das drogas e incentivar as pessoas a não consumirem essas substâncias. Para a produção das memórias, os alunos foram buscar informações por meio da gravação de depoimentos de ex-usuário de drogas e de entrevistas orais com o depoente, familiar ou amigo do depoente. Dessa forma, o projeto de letramento primeiramente estabeleceu qual a prática social em que os alunos iriam se envolver; em seguida, elencou os gêneros do discurso necessários de serem explorados para permitir que os alunos agissem discursivamente e em que eventos de letramento eles deveriam se envolver para atingir os objetivos do projeto, o qual foi implementado por meio de tarefas, de modo que tal organização possibilitou o desenvolvimento de habilidades necessárias para a produção das memórias. O impacto da ação social, por meio do gênero memórias, foi percebido pelos alunos e isso pode encorajá-los a continuar agindo em sociedade através do uso da escrita, uma vez que experimentaram uma educação linguística para a cidadania.

Para a construção do projeto, também se contou com a contribuição dos alunos, em um trabalho desenvolvido de maneira colaborativa e dialógica, em que os estudantes contribuíram para elaboração, execução e avaliação dos resultados. O tema-problema em torno do qual se organizou o projeto partiu do interesse dos alunos e mostrou-se relevante para a realidade social da comunidade escolar, despertando um maior envolvimento e motivação para participar de todo o processo.

Alguns desafios foram surgindo ao longo do planejamento e da implementação do projeto de letramento como o questionamento levantado sobre a concepção dominante de currículo, em que se segue uma estrutura curricular rígida e compartimentada em conteúdos. Conforme explica Kleiman (2007), os projetos de letramento concebem o currículo como dinâmico e flexível, sendo muitas vezes incompatíveis com as concepções de ensino vigente na escola. Percebi, ao longo do desenvolvimento do projeto, certa relutância dos profissionais da escola em relação a uma perspectiva que considera interesses e necessidades reais dos alunos, em que a escrita está a serviço das práticas sociais.

O maior desafio que encontrei foi a adesão dos professores ao projeto, pois, apesar de termos discutido sobre o projeto no *Encontro de Formação Docente*, não foi possível desenvolvê-lo de modo interdisciplinar. Após confirmarem suas adesões ao projeto, não foram realizados mais encontros de formação e os professores acabaram por não executar o plano de atividades que haviam sugerido trabalhar com os alunos para desenvolver o tema do projeto em sala de aula. A falta de adesão dos educadores ao projeto revelou que é preciso que a rede de ensino invista mais na formação dos professores e oportunize mais tempo e espaços para a realização de planejamentos coletivos. Além disso, para ressignificar o processo de ensino, é necessário a mediação de professores comprometidos com sua educação continuada e permanente.

Outro desafio apresentado para a implementação de projetos de letramento, que pode suscitar futuras investigações, está relacionado ao processo de planejamento, uma vez que as tarefas foram organizadas a partir de interesses e necessidades dos alunos. Essa forma de organização não permite um planejamento *a priori*, o que pode tornar a sua implementação desafiadora, visto que as ações são planejadas constantemente em função das habilidades a serem desenvolvidas para se atingir os propósitos do projeto. Para a implementação de um projeto dessa natureza, faz-se necessário que o professor assuma o papel de agente de letramento, capaz de mobilizar recursos que permitam que os alunos participem das práticas sociais de letramento.

Por outro lado, é importante lembrar que, para muitos alunos, o projeto representou uma das poucas chances de tanto desenvolverem competências de escrita para interagir com seus leitores quanto de se colocarem na posição de autores para além dos muros da escola. O projeto permitiu encaminhar as produções dos alunos à publicação que abrangesse a comunidade escolar. Dessa forma, buscou-se socializar os textos produzidos em sala de aula,

num movimento de tornar público o que se escreve na escola, criando, assim, interlocutores reais para as produções dos alunos.

Ressalte-se ainda que a capacidade para a produção de textos dos estudantes não será construída com a realização de um único projeto. Por isso mesmo, a participação em projetos de letramento pode ser considerada como uma oportunidade *a mais*, mas certamente não exclusiva, de trabalho com a escrita. O projeto de letramento oportunizou um momento importante de formação, que pode ser transposto para a prática pedagógica de escrita de outros gêneros discursivos e de outros temas.

Cabe explicar que os projetos de letramento são uma estratégia metodológica que permite concretizar um trabalho significativo com a escrita e que podem ser ajustados de acordo com os objetivos de cada escola. O professor pode obter êxito no ensino da escrita, por meio de projetos de letramento, ao levar em conta a realidade do sujeito-aprendiz e suas necessidades de aprendizagem.

O uso de textos autênticos pode colocar os estudantes frente a variadas situações e contextos do cotidiano se o objetivo da escola for ensinar a usar a língua de maneira adequada para agir no mundo. Ao organizar o ensino a partir de práticas sociais, o professor estará trabalhando com diferentes propósitos de uso da língua em interação, com diferentes interlocutores e em diferentes situações de produção e de recepção de textos. Isso vai ao encontro de um trabalho que tem como pressuposto a natureza dialógica da linguagem.

Ressignificar o ensino de língua portuguesa, principalmente o ensino de produção de texto, é o que se objetiva com o desenvolvimento deste trabalho. O projeto de letramento proposto permitiu vislumbrar novas possibilidades de organização do sistema escolar que tornaram o ensino mais significativo para os alunos e estes tiveram a oportunidade de compreender que as práticas escolares podem estar a serviço dos seus interesses e necessidades de aprendizagem. Além disso, o desenvolvimento de projetos de letramento na escola é uma forma de inserir os alunos em práticas sociais de escrita semelhantes às que se desenvolvem fora do contexto escolar, permitindo que os alunos usem a língua escrita para agir em sociedade. O projeto desenvolvido neste trabalho propiciou oportunidades para o uso real da língua por meio de atividades que colocaram os alunos em contato com textos de diferentes gêneros do discurso e promoveram o uso integrado de competências e habilidades para compreender e produzir textos em situações reais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernando José de; JÚNIOR, Fernando Moraes Fonseca. **Projetos e ambientes inovadores**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000. (Série de Estudos. Educação a Distância, 14).

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. 182 p. (Série Aula, 1).

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola, 2005. 200 p. (Na ponta da língua, 13).

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENFICA, Maria Flor de Maio Barbosa. Retextualização. In: CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA. **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: CEALE/Faculdade de Educação da UFMG, 2015. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/retextualizacao>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

BITTENCOURT, Isaias. **Depoimento ex-usuário de drogas**. YouTube, 08 de agosto de 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ttl4Uq_BrjM>. Acesso em: 07 maio 2016.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 p.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRUNER, Jerome; WEISSER, Susan. A invenção do ser: a autobiografia e suas formas. In: OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy (Org.). **Cultura escrita e oralidade**. Tradução de V. L. Siqueira. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997. Cap. 6, p. 141-161. (Coleção Múltiplas Escritas).

CAFIERO, Delaine. **Leitura como processo: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. (Coleção Alfabetização e Letramento).

CAVALCANTI, Jauranice Rodrigues. **Professor, leitura e escrita**. São Paulo: Contexto, 2010. 208 p.

CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2006.

CLARA, Regina Andrade; ALTENFELDER, Anna Helena; ALMEIDA, Neide. **Se bem me lembro...: caderno do professor: orientação para produção de textos**. 5. ed. São Paulo: Cenpec, 2016. (Coleção da Olimpíada).

COSTA VAL, Maria da Graça. A gramática do texto, no texto. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, v. 10, n. 2, p.107-134, jul./dez. 2002.

COSTA VAL, Maria da Graça. O que é produção de texto na escola? **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte: Dimensão, v. 4, n. 20, p.83-87, mar./abr. 1998.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DEMO, Pedro. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DIONÍSIO, Angela Paiva (Org.). **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Recife: Pipa Comunicação, 2014. Disponível em: <<http://pibidletras.com.br/serie-experimentando-teorias/ET1-Multimodalidades-eLeituras.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2016. (Série Experimentando teorias em linguagens diversas).

DIONÍSIO, Angela Paiva. Variação lingüística: Avanços e Entraves. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONÍSIO, Ângela Paiva (Org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. Cap.5, p.75-88.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Tradução de Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gênero e progressão em expressão oral e escrita - elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2004. Cap. 2, p. 41-70. (As faces da linguística aplicada).

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

FLÔRES, Nelson Pereira. **O menino e o rio**. Betim (MG): Morhan/Ceib, 2012.

GABLER, Iracema. Narração, depoimento e ritual. In: GABLER, Iracema. **As falas do réu**. 1996. Cap. 2, p. 32-48. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 1996.

GANDIN, A. B. **Metodologia de projetos na sala de aula**: relato de uma experiência. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

GERALDI, João Wanderley. A produção de textos. In: GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 135-165. (Texto e Linguagem).

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003. Cap. 5, p. 39-46. (Na sala de aula)

GLOBO QUÍMICA. **Entrevista de Fábio Assunção ao Fantástico**. YouTube, 08 de agosto de 2012. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=AvsFhoP_-KI>. Acesso em: 07 maio 2016.

GUEDES, P.C.; SOUZA, J. M. de. Não apenas o texto, mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt. et al. (Org.) **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. 8. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007. (Série Educação Continuada).

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KLEIMAN, Ângela B. Abordagens da leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 1º sem. 2004.

KLEIMAN, Ângela B. **Leitura**: uma abordagem psicossocial. Texto digitado. 2002.

KLEIMAN, Ângela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:cmmPTvRS5wJ:https://online.unisc.br/seer/indexph/signo/article/download/242/196+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas (SP): Mercado de letras, 1995. Cap. 1, p. 15-61 (Coleção Letramento, Educação e Ensino).

KLEIMAN, Ângela B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Ângela B.; SIGNORINI, I. (Org.). **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 223-243.

KLEIMAN, Ângela B. Os estudos do letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Cefiel-Unicamp; Mec, 2005.

KLEIMAN, Ângela B. Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel L. G.; BOCH, Françoise (Org.). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2006. p. 82-83.

KLEIMAN, Ângela B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, jul./dez. 2010.

KLEIMAN, Ângela B.; CENICEROS, Rosana C.; TINOCO, Glicia A. Projetos de letramento no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Marcia (Org.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. Cap. 3, p. 69-86.

KLEIMAN, Ângela B.; MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1999. 192 p. (Coleção Ideias sobre Linguagem).

LACERDA, Cristine Scarpelli de. A entrevista jornalística oral: perguntar para informar. In: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret (org.). **Nos domínios dos gêneros textuais**. Belo Horizonte: FALE/UFGM, 2009. Cap. 11, p. 86-89. (Cadernos Viva Voz, 2).

LEAL, Telma Ferraz. Organização do trabalho escolar e letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Cap. 5, p. 73-94.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 79-93.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. 3. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1997.

LUCKESI, Cipriano. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Revista Pátio**, Porto Alegre: ARTMED, ano 3, n. 12, fev./abr. 2000.

MARCUSCHI, Beth. A escrita do gênero memórias literárias no espaço escolar: desafios e possibilidades. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 47-73, jul. 2012.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane (Org.). **Língua portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Cap. 3, p. 65-84. (Coleção Explorando o Ensino, 19).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONÍSIO, Ângela Paiva (Org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003b. Cap.3, p. 48-61.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 133 p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. (Org.). **Gêneros Textuais**: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. Cap. 1, p. 23-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONÍSIO, Ângela Paiva (Org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003a. Cap.1, p. 21-34.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296 p.

MARTINS, Maria Sílvia Cintra. **Letramento, interdisciplinaridade e multiculturalismo no ensino fundamental de nove anos**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2012. (Coleção Gêneros e Formação).

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 3., 2003, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003. p. 1-11. Disponível em: <http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/referenciacao_e_retextualizacao_MariaMatencio.pdf> Acesso em: 17 jun. 2016.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p.199-226. (Estratégias de ensino, 2).

MENEGOLO, E.D.C.W; MENEGOLO, L.W. O significado da reescrita de textos na escola: a (re)construção do sujeito-autor. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 4, p. 73-79, mar. 2005. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/pdf/m34424.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

MORAIS, Márcia Marques. **A sala de aula no contexto do Século XXI**. Palestra apresentada aos professores da PUC Minas, realizado em 27 de novembro de 2004, em Contagem.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. e Janne Sawaya. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília (DF): UNESCO, 2005.

MOTA, Kátia Maria Santos; SOUZA, Janine Fontes. O silêncio é de ouro e a palavra é de prata?: considerações acerca do espaço da oralidade em educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 36, p. 505-551, set./dez. 2007.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos projetos**: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. São Paulo: Érica, 2001.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010. Disponível em: <<http://wac.colostate.edu/siget/rbla/socorro.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2015.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. Políticas públicas na educação de jovens e adultos: projetos de letramento, participação e mudança social. **EJA em debate**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 39-56, nov. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/975/pdf#.Va1XTo5Viko>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo; TINOCO, Glícia, Azevedo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/1/11787/1/E-book%20Projetos%20de%20letramento.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

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

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RANGEL, Egon de Oliveira. Educação para o convívio republicano: o ensino de língua portuguesa pode colaborar para a construção da cidadania? In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane (Org.). **Língua portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Cap. 8, p. 183-200. (Coleção Explorando o Ensino, 19).

REGO, Lúcia Lins Browne. O aprendizado da norma ortográfica. In: SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis de (Org.). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Cap. 2, p. 29- 44.

ROJO, Roxane. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane (Org.). **Língua portuguesa: ensino fundamental**. Brasília (DF): Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Cap. 1, p. 15-36. (Coleção Explorando o Ensino, 19)

ROJO, Roxane. Apresentação: protótipos didáticos para os multiletramentos. In: ROJO Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 7-9 (Estratégias de ensino, 29).

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: Meurer, J. L.; Motta-Roth, D.; BONINI, A. **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Editora Parábola, 2005. Cap. 9, p. 184-207.

ROJO, Roxane. Letramento e diversidade textual. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire; MENDONÇA, Rosa Helena (Org.). **Práticas de Leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos: escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Série Estratégias de Ensino, 13).

ROJO, Roxane. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas pelo professor? In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **A formação do professor: perspectiva da linguística aplicada**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2001. Cap. 14, p. 313-335 (Coleção Ideias sobre Linguagem).

RUIZ, Eliana Donaio. **Como se corrige redações na escola: uma proposta textual-interativa**. São Paulo: Contexto, 2010. 192 p.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **CBC Língua Portuguesa: ensinos fundamental e médio**. Belo Horizonte: SEE-MG, 2008.

SIMÕES, Luciene Juliano. **Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura**. Erechim: Edelbra, 2012. (Entre nós - anos finais do ensino fundamental, 6).

SOARES, José Francisco (Coord.). **Escola eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2002. 114 p.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as múltiplas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 128 p.

SOARES, Magda. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa para políticas de alfabetização e letramento. In: CARVALHO, Gilcinei Teodoro; MARINHO, Marildes (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. Cap. 4, p. 54-67.

STREET, Brian V. Os novos estudos do letramento: histórico e perspectivas. In: CARVALHO, Gilcinei Teodoro; MARINHO, Marildes (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. Cap. 3, p. 33-53.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TINOCO, Glicia Azevedo. Usos sociais da escrita + Projetos de Letramento = Ressignificação do ensino de Língua Portuguesa. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BEZARIM, Milene (Org.). **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco**. São Paulo: Clara Luz, 2009. p. 151-174.

TRAVAGLIA, Luis Carlos. A gramática reflexiva. In: TRAVAGLIA, Luis Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o 1º e 2º grau**. São Paulo: Cortez, 1995. Cap. 10, p.142-178.

TV RIO PRETO. **Entrevista com ex-usuário de drogas**. YouTube, 01 de março de 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=f0SYagrFj6U>>. Acesso em: 07 jun. 2016.

TVSAJ. **Urlan, ex-usuário de drogas, jogando futebol Santo Antônio de Jesus – BA.** YouTube, 25 de abril de 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Dz__cgtg6-s>. Acesso em: 07 jun. 2016.

VYGOTSKY, Lev. S. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICE A - Bilhete da reunião para pais e/ou responsáveis**ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ ANTÔNIO JÚNIOR****Disciplina: Língua Portuguesa****Professora: Dassayelle Monteiro Dias**

Prezado (a) pai (mãe) ou responsável,

o (a) Sr. (Sra.) está sendo convidado (a) a participar de uma reunião que acontecerá na escola no dia **13 de abril de 2016, quarta-feira, às 13:00.**

Na reunião será exposta a pesquisa *Projeto de letramento na escola: possibilidade para ampliar a participação social dos alunos por meio de práticas de escrita*. Para o desenvolvimento do trabalho, é necessária a sua participação na reunião, na qual o (a) Sr. (Sra.) será informado (a) sobre os objetivos da pesquisa e poderá contribuir para a sua realização.

Sua presença é muito importante para que possamos construir novas práticas de ensino na escola.

Agradecemos antecipadamente e aguardamos sua participação.

Professora / Equipe Pedagógica / Direção

APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido dos pais

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

- 1. Natureza da pesquisa:** o (a) seu (sua) filho (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa *Projeto de letramento na escola: possibilidade para ampliar a participação social dos alunos por meio de práticas de escrita*, que tem como objetivo construir um projeto de letramento que permita desenvolver práticas sociais de escrita a partir de situações reais.
- 2. Participantes da pesquisa:** 24 alunos de uma turma do 6º ano do ensino fundamental II e nove professores que lecionam nessa turma.
- 3. Envolvimento na pesquisa:** ao aceitar que seu (sua) filho (a) participe deste estudo, permitirá que a pesquisadora analise os dados gerados pela pesquisa. O (a) Sr. (Sra.) tem liberdade de recusar que seu (sua) filho (a) participe e ainda se recusar que ele (a) continue participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o (a) Sr. (Sra.) e seu (sua) filho (a). Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário, através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa para esclarecer dúvidas de ordem ética da pesquisa.
- 4. Sobre a coleta de dados:** serão aplicados questionários aos participantes para levantamento dos principais problemas sociais presentes na comunidade escolar. O processo de geração de dados durante oficinas que se realizarão em horário normal das aulas na escola ocorrerá por meio do uso de diferentes instrumentos, tais como: observação participante; gravações em áudio e vídeo; coleta de documentos produzidos em atividades de sala de aula a partir de planos de atividades; fotografias; textos escritos de diferentes gêneros produzidos pelos colaboradores; depoimentos etc.
- 5. Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Serão tomadas todas as providências para que se assegure a confidencialidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, não serão divulgados os nomes dos participantes em publicações resultantes deste trabalho. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade do (a) seu (sua) filho (a).
- 6. Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento das informações

coletadas. Seu (sua) filho (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste trabalho. As gravações e documentos coletados ficarão sobre a responsabilidade da pesquisadora durante cinco anos e, após esse período, serão destruídos.

7. Benefícios: esperamos que este estudo traga informações importantes sobre estratégias de ensino e aprendizagem. A pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos através de trabalhos científicos.

8. Pagamento: o (a) seu (sua) filho (a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para o (a) seu (sua) filho (a) participar desta pesquisa.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, consinto que meu (minha) filho (a) participe da pesquisa. Declaro que recebi uma via deste termo de consentimento e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Nome do (a) aluno (a) participante da pesquisa

Nome do (a) pai (mãe) ou responsável do (a) aluno (a)

Assinatura do (a) pai (mãe) ou responsável do (a) aluno (a)

Assinatura da pesquisadora

Assinatura da orientadora

Orientadora: Delaine Cafiero Bicalho.

E-mail: delainecafierobicalho@yahoo.com.br. Tel: (31) 99955-4446

Pesquisadora assistente: Dassayelle Monteiro Dias.

E-mail: dassymonty@yahoo.com.br. Tel: (31) 98321-6763

Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG: Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901. E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Tel: (31) 3409-4592

APÊNDICE C - Termo de assentimento livre e esclarecido dos alunos

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Natureza da pesquisa: você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa *Projeto de letramento na escola: possibilidade para ampliar a participação social dos alunos por meio de práticas de escrita*, que tem como objetivo construir um projeto de letramento que permita desenvolver práticas sociais de escrita a partir de situações reais.

2. Participantes da pesquisa: 24 alunos de uma turma do 6º ano do ensino fundamental II e nove professores que lecionam nessa turma.

3. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo, você permitirá que a pesquisadora analise os dados gerados pela pesquisa. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para você. Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário, através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa para esclarecer dúvidas de ordem ética da pesquisa.

4. Sobre a coleta de dados: serão aplicados questionários aos participantes para levantamento dos principais problemas sociais presentes na comunidade escolar. O processo de geração de dados durante oficinas que se realizarão em horário normal das aulas na escola ocorrerá por meio do uso de diferentes instrumentos, tais como: observação participante; gravações em áudio e vídeo; coleta de documentos produzidos em atividades de sala de aula a partir de planos de atividades; fotografias; textos escritos de diferentes gêneros produzidos pelos colaboradores; depoimentos etc.

5. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento das informações coletadas. Seu nome não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste trabalho. As gravações e documentos coletados ficarão sobre a responsabilidade da pesquisadora durante cinco anos e, após esse período, serão destruídos.

7. Benefícios: esperamos que este estudo traga informações importantes sobre estratégias de ensino e aprendizagem. A pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos através de trabalhos científicos.

8. Pagamento: você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu assentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

Assentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu assentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi uma via deste termo de assentimento e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Nome do participante da pesquisa

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora

Assinatura da orientadora

Orientadora: Delaine Cafiero Bicalho.

E-mail: delainecafierobicalho@yahoo.com.br. Tel: (31) 99955-4446

Pesquisadora assistente: Dassayelle Monteiro Dias.

E-mail: dassymonty@yahoo.com.br. Tel: (31) 98321-6763

Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG: Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901. E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Tel: (31) 3409-4592

APÊNDICE D - Questionário aplicado aos pais**ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ ANTÔNIO JÚNIOR****Disciplina: Língua Portuguesa****Professora: Dassayelle Monteiro Dias****NOME DO ALUNO (A):** _____

Prezado (a) pai (mãe) ou responsável,

o (a) Sr. (Sra.) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa *Projeto de letramento na escola: possibilidade para ampliar a participação social dos alunos por meio de práticas de escrita*, que tem como objetivo construir um projeto de letramento que permita desenvolver práticas sociais de escrita a partir de situações reais.

Para o desenvolvimento do trabalho, necessito de sua colaboração para saber que temas são importantes serem tratados em sala de aula. Suas respostas são muito importantes para que possamos propor novas práticas de ensino na escola.

A partir da realidade da comunidade escolar, cite cinco problemas sociais que o (a) Sr. (Sra.) considera importantes serem trabalhados na escola:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

APÊNDICE E - Questionário aplicado aos alunos**ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ ANTÔNIO JÚNIOR****Disciplina: Língua Portuguesa****Professora: Dassayelle Monteiro Dias****NOME DO ALUNO (A):** _____

Prezado (a) aluno (a),

você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa *Projeto de letramento na escola: possibilidade para ampliar a participação social dos alunos por meio de práticas de escrita*, que tem como objetivo construir um projeto de letramento que permita desenvolver práticas sociais de escrita a partir de situações reais.

Para o desenvolvimento do trabalho, necessito de sua colaboração para saber que temas são importantes serem tratados em sala de aula. Suas respostas são muito importantes para que possamos propor novas práticas de ensino na escola.

A partir da realidade da comunidade escolar, cite cinco problemas sociais que você considera importantes serem trabalhados na escola:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

APÊNDICE F - Termo de consentimento livre e esclarecido dos professores

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

- 1. Natureza da pesquisa:** o (a) Sr. (Sra.) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa *Projeto de letramento na escola: possibilidade para ampliar a participação social dos alunos por meio de práticas de escrita*, que tem como objetivo construir um projeto de letramento que permita desenvolver práticas sociais de escrita a partir de situações reais.
- 2. Participantes da pesquisa:** 24 alunos de uma turma do 6º ano do ensino fundamental II e nove professores que lecionam nessa turma.
- 3. Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo, o (a) Sr. (Sra.) permitirá que a pesquisadora analise os dados gerados pela pesquisa. O (a) Sr. (Sra.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o (a) Sr. (Sra.). Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário, através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa para esclarecer dúvidas de ordem ética da pesquisa.
- 4. Sobre a coleta de dados:** serão aplicados questionários aos colaboradores para levantamento dos principais problemas sociais presentes na comunidade escolar. O processo de geração de dados durante oficinas que se realizarão em horário normal das aulas na escola ocorrerá por meio do uso de diferentes instrumentos, tais como: observação participante; gravações em áudio e vídeo; coleta de documentos produzidos em atividades de sala de aula a partir de planos de atividades; fotografias; textos escritos de diferentes gêneros produzidos pelos colaboradores; depoimentos etc.
- 5. Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Serão tomadas todas as providências para que se assegure a confidencialidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, não serão divulgados os nomes dos participantes em publicações resultantes deste trabalho. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
- 6. Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento das informações coletadas. Seu nome não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste

trabalho. As gravações e documentos coletados ficarão sobre a responsabilidade da pesquisadora durante cinco anos e, após esse período, serão destruídos.

7. Benefícios: esperamos que este estudo traga informações importantes sobre estratégias de ensino e aprendizagem, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir com a construção de proposta didático-pedagógica que contempla a articulação entre as disciplinas do currículo escolar para o desenvolvimento de habilidades de leitura e/ou escrita. A pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos através de trabalhos científicos publicados ou apresentados oralmente em congressos, palestras, simpósios e seminários.

8. Pagamento: o (a) Sr. (Sra.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi uma via deste termo de consentimento e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Nome do participante da pesquisa

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora

Assinatura da orientadora

Orientadora: Delaine Cafiero Bicalho.

E-mail: delainecafierobicalho@yahoo.com.br. Tel: (31) 99955-4446

Pesquisadora assistente: Dassayelle Monteiro Dias.

E-mail: dassymonty@yahoo.com.br. Tel: (31) 98321-6763

Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG: Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901. E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Tel: (31) 3409-4592

APÊNDICE G - Questionário aplicado aos professores



ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ ANTÔNIO JÚNIOR

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora: Dassayelle Monteiro Dias

NOME: _____

CARGO: _____

DISCIPLINA: _____

Prezado (a) professor (a),

o (a) Sr. (Sra.) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa *Projeto de letramento na escola: possibilidade para ampliar a participação social dos alunos por meio de práticas de escrita*, que tem como objetivo construir um projeto de letramento que permita desenvolver práticas sociais de escrita a partir de situações reais.

Para o desenvolvimento do trabalho, necessito de sua colaboração para saber que temas são importantes serem tratados em sala de aula. Suas respostas são muito importantes para que possamos propor novas práticas de ensino na escola.

A partir da realidade da comunidade escolar, cite cinco problemas sociais que o (a) Sr. (Sra.) considera importantes serem trabalhados na escola:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

APÊNDICE H - Ofício enviado à Escola Estadual

Escola Municipal José Antônio Júnior

Av. José Gabriel de Resende, nº 765, Tereza Cristina

São Joaquim de Bicas – CEP 32920-000

Tel.: (31) 3534-9540

São Joaquim de Bicas, 23 de setembro de 2016.

Ofício: 15/2016

Assunto: Autorização para uso do laboratório de informática.

De: Escola Municipal José Antônio Junior

Para: Escola Estadual Professora Geralda Eugênia da Silva

Prezada diretora,

peço, por gentileza, que disponibilize o laboratório de informática para os alunos do 6º ano 1 da Escola Municipal José Antônio Júnior, para que os mesmos possam fazer uso dos computadores disponíveis em sua escola, de modo a dar continuidade ao Projeto de Letramento que está sendo desenvolvido com esses alunos.

Necessitamos utilizar o laboratório de informática no dia 03 de outubro de 2016, de 13h20min às 16h30min.

Desde já agradecemos a colaboração.

Sirléa Ferreira de Oliveira Souza

Diretora Escolar

**APÊNDICE I - Bilhete de autorização para pais e/ou responsáveis sobre utilização do
laboratório de informática em outra escola**



ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ ANTÔNIO JÚNIOR

Eu, _____, responsável pelo (a) aluno (a) _____, autorizo o (a) mesmo (a) a participar da atividade de produção de texto, supervisionada pela professora de Língua Portuguesa, que será desenvolvida na Escola Estadual Professora Geralda Eugênia da Silva, devido à necessidade de fazer uso de computadores para a realização da atividade.

Data: 03/10/2016

Horário de saída: 13h

Horário de chegada: 17h

Observação: o(a) aluno(a) deverá estar uniformizado, levar material escolar e lanche.

São Joaquim de Bicas, _____ de _____ de 2016.

Assinatura do responsável: _____